



**POLÍTICAS EDUCATIVAS E CURRICULARES:
DAS INTENCIONALIDADES GOVERNATIVAS
ÀS PRÁTICAS CURRICULARES**

Carla Sofia Pereira Lacerda José

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carla Sofia Pereira Lacerda José

**POLÍTICAS EDUCATIVAS E CURRICULARES:
DAS INTENCIONALIDADES GOVERNATIVAS
ÀS PRÁTICAS CURRICULARES**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto Pacheco

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Mais do que contribuir com uma nova investigação na área científica a que se propõe esta tese, a mesma sempre pretendeu ser o motivo maior de um crescimento pessoal, profissional e académico. As horas dedicadas à leitura de textos, livros e artigos científicos, que em nada se relacionavam com os capítulos que ia escrevendo, faziam-me perceber o tempo despendido, as páginas em branco, as reflexões em catadupa, mas em contrapartida, uma certa sensação de completude, uma certa sensação de aprendizagem sobre o que ia fazendo. Foi nesta tríade de missão, de motivação e de aprendizagem que sempre compreendi este trabalho. Um trabalho que tinha necessariamente de fazer, não pelo simples facto de o concluir, mas pelo prazer que o mesmo me deveria proporcionar ao fazê-lo e ao senti-lo a crescer comigo e na minha aprendizagem, que só a partir das reflexões conjuntas fui capaz de desenvolver e por isso é agora chegada a altura de agradecer a todos quantos me ajudaram nesse crescimento.

O Doutor Alberto Cartagena por ter sido um grande responsável pela minha contratação, bem como o Doutor Fernando Amaro e o Doutor António Ferreira Gomes. Foram estes os meus pilares, foram estes professores que me iniciaram nas discussões do campo científico das Ciências da Educação e nos Estudos Curriculares.

Na Universidade de Aveiro, conheci uma grande referência na área do currículo, a Professora Doutora Maria do Céu Roldão, com quem tive o privilégio de ser orientada na dissertação. Foram muitas e longas as horas que me deixavam a pensar as suas orientações e questões colocadas, nem sempre fáceis de resolver, de responder e/ou de corresponder. Talvez na época não percebesse que eram inquietações necessárias para a reflexão, para a produção de novo conhecimento que era essencial provocar.

Paulo Freire diz que ninguém ensina aquilo que sabe, mas aquilo que é e o Professor José Augusto Pacheco é o professor do exemplo, do trabalhador acérrimo, determinado, perseverante, amigo, leal. Obrigada Professor por tudo o que na minha vida representa, pelo exemplo que me deixou e que sempre se pautou por uma admirável dedicação, empenho, investigação no seu desempenho profissional, não apenas por ser o grande profissional que é, mas pelos valores que tanto o caracterizam. A sua personalidade é um dos exemplos que procurarei sempre seguir, a excelência da sua profissionalidade na humildade pessoal são princípios que guardarei como sendo um dos melhores exemplos de que se pode ter nome, habilitações, saberes, cargos e ainda assim ser imenso no seu próprio ser.

Um outro agradecimento vai para a minha colega e amiga a Doutora Ana Paula Cardoso, pilar de amizade sem andaimes, que sempre esteve ao meu lado nas questões pessoais e profissionais. Que sempre me apoiou nas tarefas académicas e investigativas, nas questões pessoais e profissionais. Que foi um pilar significativo para o meu crescimento como pessoa e como profissional, dando-me conta de que os bons valores humanos ainda existem e são cultivados de uma forma permanente numa amizade que será para sempre.

Aos meus colegas de área científica Henrique Ramalho, João Rocha e Maria Figueiredo por sempre estarem lá quando deles precisei, por serem colegas e amigos com espírito de camaradagem e por me pouparem a algumas reuniões ou tarefas de trabalho para que a minha entrega fosse efetiva.

À minha família que não sofreu com a minha ausência porque sempre soube estar presente, o que me fez atrasar a conclusão deste trabalho, mas a satisfação com a qual consegui conciliar a minha vida pessoal, com a minha vida como investigadora e professora fizeram-me perceber o quanto estas três dimensões são relevantes para mim ao se assumirem como pilares de crescimento como ser humano!

A todos o meu OBRIGADA!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

POLÍTICAS EDUCATIVAS E CURRICULARES: DAS INTENCIONALIDADES GOVERNATIVAS ÀS PRÁTICAS CURRICULARES

RESUMO

O presente trabalho pretendeu compreender a forma como as políticas educativas, ao longo da democracia em Portugal, conseguiram construir e sustentar a escola pública portuguesa. Neste entrecho, pretendeu-se, a partir da análise aos vinte e um programas de Governo, compreender o que se pretendeu alcançar e o que efetivamente se conseguiu realizar na construção do sistema educativo, da escola, do currículo e dos alunos e como essas medidas tiveram impacto nas práticas curriculares das escolas e dos professores.

As políticas educativas nacionais nem sempre se assumem por si mesmas e na conjuntura internacional, na qual vivemos, as forças de influência, que gravitam à volta dos países que avocam compromissos, pactos, ligações a organizações não governamentais, crescem fortemente. As organizações que têm por finalidade comparativa o desenvolvimento de competências dos alunos de diferentes ciclos de ensino, entre diferentes países, assumem-se como forças de grande influência na determinação das diretrizes sobre o que o currículo deve ser.

Nessa medida, importou compreender como essas políticas educativas se assumiram na contextualização nacional e transnacional, que objetivos e que recomendações se construíram à luz das críticas de quem a estas análises se tem dedicado, percebendo-se o enfoque que as áreas curriculares da literacia e da numeracia assumem nos currículos escolares, na tentativa de colocar a educação ao serviço dos mercados e do que estes almejam na (re)construção dos modelos sociais.

Também se reconfigurou relevante neste trabalho analisar as formas como as políticas educativas desencadeiam as mudanças e a inovação a partir das reformas educativas, salientando-se neste quadro a Lei de Bases do Sistema Educativo, como a mudança que mais alterações trouxe para as escolas, sendo aqui assumida como a maior inovação educativa até ao momento, sendo capaz de acolher diferentes reformas e reorganizações curriculares sem pôr em causa os seus princípios e pressupostos.

O currículo, que se assumiu na sua multidimensionalidade, enquadrou-se nas práticas curriculares dos professores como centro nevrálgico da sua ação educativa, muitas vezes influenciado pelas determinações normativas que inflamam os discursos dos profissionais, mas não alteram de modo significativo as suas práticas, criando-se aqui um mote para a análise da sua identidade e a importância que as emoções assumem na forma como os professores alteram as suas *práxis*.

Após a revisão de literatura informada e que permitiu a compreensão da relevância que a triangulação das políticas educativas deve ser capaz de assumir em torno da escola, do currículo e dos professores analisaram-se, na orientação desses princípios, os programas dos Governos constitucionais, destacando-se os dos XIII e XIV Governos por serem aqueles que mais ênfase atribuíram ao currículo e por se considerar, neste estudo, o período mais associado aos propósitos investigativos do que atualmente as medidas de política prenunciam.

Neste quadro, optámos por uma metodologia de natureza qualitativa, com recurso à pesquisa documental e análise de conteúdo aos programas de Governo, às investigações que tiveram por objetivo a compreensão deste período, bem como os discursos dos protagonistas, alguns ministros da educação e secretários de estado, a partir de uma análise extensiva que inferiu que muitas foram as medidas que se preconizaram, retratando uma realidade educativa a melhorar nas escolas, no trabalho curricular dos professores, na sua colaboração e articulação, no sentido de projeto, apenas liminarmente presente nos discursos, mas pouco efetivo nas práticas, o que possibilitou a compreensão do esforço que as políticas educativas têm de ser capazes de assumir na construção da autonomia das escolas e na responsabilização de todos os atores educativos.

Palavras-chave: currículo; políticas educativas e curriculares; práticas curriculares; reformas educativas; reorganização curricular.

EDUCATIONAL AND CURRICULUM POLICIES: FROM GOVERNMENT INTENTIONALITIES TO CURRICULAR PRACTICES

ABSTRACT

This research aims to understand how the educational policies managed to construct and sustain the Portuguese public school of democracy in Portugal. For this purpose, the twenty-one government programs were analyzed to understand the intended objectives and which ones were effectively obtained in constructing the education system, the school, and its curriculum, and how these measures impacted the teachers' classroom practices.

The national educational policies do not always assume, by themselves and in the international context in which we live, the dominant ideas prevalent in the countries that proclaim common compromises, treaties, liaisons to non-governmental organizations. These organizations, having as a comparative objective the development of students' competencies at different educational levels in participating countries, exert great influence in determining norms about the curriculum.

In this context, it was relevant to understand how these educational policies worked in the national and supranational context, which objectives and recommendations were constructed under the guidelines of those who work in this field, detecting the focus that the literacy and numeracy areas assume in the schools' curriculum, in trying to place the educational system at the service of the marketplace and of its demands in the (re)construction of the social models.

It was also considered relevant in this work to analyze the ways the educational policies affect the changes and the innovations departing from the educational reforms, emphasizing in this context the "Lei de Bases do Sistema Educativo" (Educational System Basic Law) as the influence that generated more changes in the schools, here being considered the best educational innovation up to this date, capable of accommodating reforms and reorganizations in the curriculum within its principles and orientations.

The curriculum, assumed in its multidimensionality, entered the teachers' educational practices as the nevralgic center of their educational activity, very often influenced by normative determinations that inflame the professionals' discourse but do not significantly alter their practices, thus creating a point for analyzing their identity and the relevance that their emotions assume in the way teachers change their praxis.

Following the literature review, which allowed us to understand the relevance that the triangulation of the educational policies must assume around the school, the curriculum, and the teachers, we analyzed the programs of the constitutional governments, emphasizing the programs of the XIII and XIV governments, because of their more significant emphasis on the curriculum and for this period being considered in our research as being more associated to the purposes of the educational policies.

In this context, we opted for a methodology of qualitative nature and for the method of documental and content analysis of the government programs and of research studies that had as their objective the understanding of this period, as well as the intervenients' speeches, such as ministers of education and secretaries of state, using a meta-analysis that concluded that many measures were proposed, describing an educational reality to be improved in the schools, in the teachers curricular activities, in their collaboration and articulation, as a project, barely detected in their discourse, but with little effect in their practices, thus allowing us to understand the effort that the educational policies have to assume in the construction of the schools' autonomy and the responsabilization of all educational intervenients.

Keywords: curricular practices; curricular reorganization; curriculum; educational and curricular policies; educational reforms.

ÍNDICE GERAL

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS.....	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
ÍNDICE GERAL	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	x
ÍNDICE DE TABELAS.....	x
LISTA DE SIGLAS	xii
INTRODUÇÃO	1
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	17
Capítulo 1. As políticas de Estado: de um quadro caracterizador da educação às influências nacionais e transnacionais	17
1.1. O Estado e as políticas de educação	17
1.2. A globalização e o neoliberalismo como fatores externos na determinação das políticas educativas	27
1.3. As tendências transnacionais/supranacionais de ação governativa sobre a educação	35
1.4. A influência do Banco Mundial, da OCDE e da UNESCO sobre a educação.....	42
Capítulo 2. As reformas educativas: uma análise concetual	47
2.1. Os conceitos: reforma, inovação e melhoria	47
2.2. As implicações de mudança e de inovação das reformas educativas na vida das escolas.....	50
2.3. A mudança educativa numa perspetiva sistémica e ecológica.....	62
2.4. Da reforma educativa ao campo pessoal da mudança.....	70
Capítulo 3. Do currículo às identidades profissionais dos professores.....	77
3.1. O campo específico do currículo: uma abordagem socio histórica	77

3.2. A multidimensionalidade do conceito de currículo e sua relação com a escola e as práticas de ensino-aprendizagem.....	86
3.3. O debate político em torno do currículo, do seu desenvolvimento e gestão	100
3.4. O currículo na construção das identidades sociais e profissionais dos professores.....	115
Capítulo 4 – Um programa de Governo: mudanças e implicações.....	124
4.1. O essencial do <i>Projeto de Gestão Flexível do Currículo</i>	124
4.2. A <i>Reorganização Curricular do Ensino Básico</i> sob o olhar das críticas construídas	131
4.3. Um novo contrato de compromisso da política educativa, das escolas do currículo e dos professores	148
II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	162
Capítulo 5. Metodologia	162
5.1. A construção do objeto de estudo	162
5.2. A investigação e a sua natureza	166
5.3. O contexto específico do estudo.....	168
5.3.1. As técnicas de recolha e de análise dos dados	171
5.4. Os procedimentos na análise e tratamento dos dados.....	176
Capítulo 6. A descrição e a análise dos dados	179
6.1. As mudanças de política educativa após o 25 de abril de 1974: os programas dos 21 Governos constitucionais em análise	179
6.1.1. Análise ao Programa do I Governo constitucional	187
6.1.2. Análise ao Programa do II Governo constitucional	195
6.1.3. Análise ao Programa do III Governo constitucional	206
6.1.4. Análise ao Programa do IV Governo constitucional	212
6.1.5. Análise ao Programa do V Governo constitucional	217
6.1.6. Análise ao Programa do VI Governo constitucional	221
6.1.7. Análise ao Programa do VII Governo constitucional	227
6.1.8. Análise ao Programa do VIII Governo constitucional	231

6.1.9. Análise ao Programa do IX Governo constitucional	235
6.1.10. Análise do Programa do X Governo constitucional	241
6.1.11. Análise ao Programa do XI Governo constitucional	249
6.1.12. Análise ao Programa do XII Governo Constitucional.....	266
6.1.13. Análise ao Programa do XIII Governo constitucional	280
6.1.14. Análise ao Programa do XIV Governo constitucional	311
6.1.15. Análise ao Programa do XV Governo constitucional	338
6.1.16. Análise ao Programa do XVI Governo constitucional	349
6.1.17. Análise ao Programa do XVII Governo constitucional	354
6.1.18. Análise ao Programa do XVIII Governo constitucional	376
6.1.20. Análise ao Programa do XX Governo constitucional	417
6.1.21. Análise ao Programa do XXI Governo constitucional	431
6.2. Análise das principais medidas de política educativa dos 21 Governos constitucionais.....	449
CONCLUSÃO.....	459
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	475

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – A política educativa na sua relação com a escola, com o currículo e com os professores 160

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Princípios a ter em conta, pelas reformas educativas, em diversos contextos	67
Tabela 2 - Análise ao programa do X Governo constitucional.....	170
Tabela 3 - Análise ao Programa do I Governo constitucional (23 de julho de 1976 - 23 de janeiro de 1978)	190
Tabela 4 - Análise ao Programa do II Governo constitucional (23 de janeiro de 1978 - 29 de agosto de 1978)	196
Tabela 5 - Análise ao programa do III Governo constitucional (29 de agosto de 1978 - 22 de novembro de 1978)	208
Tabela 6 - Análise ao Programa do IV Governo constitucional (22 de novembro de 1978 - 7 de julho de 1979)	213
Tabela 7 - Análise ao Programa do V Governo constitucional (1 de agosto de 1979 - 3 de janeiro de 1980)	219
Tabela 8 - Análise ao Programa do VI Governo constitucional (3 de janeiro de 1980 - 9 de janeiro de 1981 (em sequência do falecimento do primeiro-ministro em 4 de dezembro de 1980)	223
Tabela 9 - Análise ao Programa do VII Governo constitucional (9 de janeiro de 1981 - 4 de setembro de 1981)	228
Tabela 10 - Análise ao Programa do VIII Governo constitucional (4 de setembro de 1981- 9 de junho de 1983)	232
Tabela 11 - Análise ao Programa do IX Governo constitucional (9 de junho de 1983 - 6 de novembro de 1985)	236
Tabela 12 - Análise ao Programa do X Governo constitucional (6 de novembro de 1985 - 17 de agosto de 1987)	242
Tabela 13 - Análise ao Programa do XI Governo constitucional (17 de agosto de 1987 - 31 de outubro de 1991)	250
Tabela 14 - Análise ao Programa do XII Governo constitucional (31 de outubro de 1991 a 28 de outubro de 1995, 47 meses de governação)	266

Tabela 15 - Análise ao Programa do XIII Governo constitucional (28 de outubro de 1995 a 25 de outubro de 1999, 47 meses de governação)	281
Tabela 16 - Análise ao Programa do XIV Governo Constitucional (25 de outubro de 1999 - 6 de abril de 2002)	312
Tabela 17 - Análise ao Programa do XV Governo constitucional (6 de abril de 2002 - 17 de julho de 2004)	340
Tabela 18 - Análise ao Programa do XVI Governo Constitucional (17 de julho de 2004 - 12 de março de 2005)	350
Tabela 19 - Análise ao Programa do XVII Governo constitucional (12 de março de 2005 a 26 de outubro de 2009).....	356
Tabela 20 - Análise ao Programa do XVIII Governo constitucional (26 de outubro 2009 – 21 de junho 2011)	376
Tabela 21 - Análise ao Programa do XIX Governo constitucional (20 de junho 2011 – 30 de outubro de 2015)	390
Tabela 22 - Análise ao Programa do XX Governo constitucional (30 de outubro de 2015 – 26 de novembro de 2015)	418
Tabela 23 - Análise ao Programa do XXI Governo constitucional (26 de novembro de 2015 - 25 de outubro de 2019).....	432
Tabela 24 - Síntese das medidas de política educativa dos 21 programas de Governo constitucionais	449

LISTA DE SIGLAS

- AAAF - Atividades de Animação e de Apoio à Família
- AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular
- BM - Banco Mundial
- CAF - Componente de Apoio à Família
- CDS - Centro Democrático Social
- CEB - Ciclo do Ensino Básico
- CEE - Comunidade Económica Europeia
- CRSE - Comissão de Reforma do Sistema Educativo
- DEB - Departamento da Educação Básica
- FMI - Fundo Monetário Internacional
- GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional
- GFC - Gestão Flexível do Currículo
- LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
- ME - Ministério da Educação
- MFA - Movimento das Forças Armadas
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- OMC - Organização Mundial para o Comércio
- PCI - Projeto Curricular Integrado
- PCP - Partido Comunista Português
- PE - Projeto Educativo
- PEPT - Programa Educação para Todos
- PGFC - Projeto de Gestão Flexível do Currículo
- PIIC - Projeto de Investigação sobre Inovação Curricular
- PIPSE - Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Educativo
- PISA - Programme for International Student Assessment
- PP - Partido Popular

PREC - Processo Revolucionário em Curso

PROCUR - Projeto Curricular e Construção Social

PS - Partido Socialista

PSD - Partido Social Democrata

RCEB - Reorganização Curricular do Ensino Básico

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UCT - Unidade de Classe Trabalhadora

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

A ti pai que estarás ausente neste presente que também é nosso!

INTRODUÇÃO

Ao ter por tema de estudo as questões da educação, das políticas educativas, da escola, do currículo e dos professores, faz-se presente uma frase de Paulo Freire (1989) quando refere que a leitura é um ato de amor, neste contexto afirma-se que também a escrita desta tese será um ato de amor. Um ato que fará uso de um vasto manancial de investigação sobre educação, políticas educativas, escola, currículo, desempenho profissional dos professores, para um imperativo de compreensão educativa que tem por tema central as intencionalidades governativas das políticas educativas e curriculares às práticas das escolas e dos professores.

Podemos considerar que, os projetos políticos sempre são projetos de mudança social (Stoer & Magalhães, 2005) e no campo da educação, sempre haverá uma relação estreita entre as políticas educativas, as escolas, o currículo e os professores e a forma como estes campos de ação se entrecruzam e interconectam. É neste introito que pretendemos triangular estes campos de análise: as políticas educativas, a forma como essas políticas são interpretadas pelos documentos e normativos oficiais, pelas escolas e pelos professores, num olhar curricular que nos permita a compreensão das mudanças e/ou reformas percebidas em Portugal.

Nas últimas décadas, Portugal assistiu a um conjunto assinalável de mudanças (Abrantes, 2001; Afonso, 1998, 2001, 2002, 2009, 2020; Pacheco, 2014, 2018). A revolução de abril viria a alterar a sociedade portuguesa nos mais diversos quadrantes, desde a política, à economia, à vertente social, educacional, cultural e ideológica. Os fenómenos da liberalização, da democratização, da massificação, passando pelos da globalização, do multiculturalismo e o incremento cada vez maior das novas tecnologias de informação e comunicação ressurgiram após décadas de imersão em contextos de opressão e de ditadura. E se era mais ou menos fácil alterar políticas opressivas para políticas democráticas, a vertente da educação estaria longe de poder ser aquilo que se almejava. Havia a consciência de que não era suficiente abrir a escola a todos, para que todos os problemas da educação estivessem resolvidos. Era, efetivamente, uma estrutura difícil de alterar e, desde o início, só se conseguiriam resultados satisfatórios, se se investisse numa educação mais desafiante, mais democrática e também mais crítica.

A política, a economia, a cultura, as relações sociais e laborais registaram grandes transformações, muito dinamizadas pelas tecnologias digitais. Os processos de globalização transportaram consigo novas formas de pensar, de atuar de decidir e, a par dessas mudanças, também os sistemas educativos sofreram transformações profundas (Santomé, 2006b).

O país reerguia-se, assim, de anos de atraso cujos alicerces do seu desenvolvimento estariam centrados na reestruturação económica, diríamos financeira. Controlar as contas públicas e contribuir para um Estado robusto financeiramente fora a pretensão do Estado Novo. As mudanças anunciavam-se como um imperativo para a melhoria das condições de vida, pois era necessário recuperar o país, herdeiro de uma crise económica em grande medida provocada pelo colonialismo e ditadura em que esteve mergulhado em quase cinco décadas.

Se o retrato social não era animador, o educacional não era consolador, já que Portugal apresentava uma taxa de analfabetismo muito elevada e as instituições escolares, que eram poucas, apresentavam consideráveis problemas de estrutura, de organização e gestão. Os professores, com pouca formação, lecionavam, sem que qualquer estatuto lhes fosse reconhecido e a sua colocação nas escolas era feita segundo os princípios de clientelismo e caciquismo (Programa do I Governo constitucional, 1976). Havia muito trabalho a fazer no âmbito das políticas, pois que só dessa forma se conseguiria qualificar a mão-de-obra necessária à reconstrução social. As “frentes de batalha” não anunciavam um trabalho fácil nem encorajador para o poder político, que tinha, inevitavelmente, de estabelecer prioridades e princípios a alcançar na sua governação.

Foram necessários vários anos até chegar a um processo de acalmia organizativa no campo educativo. A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, traria à educação o que há muito se aclamava, após sucessivas tomadas de posse e quedas de Governos constitucionais. A escola estava, assim, a ser construída segundo um conjunto de princípios ambiciosos e o reconhecimento da sua relevância cedo a tornou obrigatória e disponível para todos, porque passou a estar acessível a cada um (Gardou, 2009). E se a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuidade transpunham para a educação básica esses princípios, outros, como o de ter sucesso na escolarização, estariam longe de ser alcançados.

Esta conquista normativa da democratização do ensino permitiu que as prioridades sobre a educação não se centrassem na sua generalização, que para alguns investigadores foi prematura, por considerarem que ainda não tinham sido alcançados o acesso e o sucesso escolares efetivos, fez com que se desviassem as políticas e os investigadores para outros campos de análise mais suscetíveis de preocupação, pelo mediatismo gerado à volta deles, mas também mais efémeros. Para alguns decisores políticos, a democratização da escola era um feito alcançado e, portanto, teria de se abrir o campo das preocupações escolares para uma agenda cogitada no espaço europeu.

Mas se estes princípios mormente designados e impressos nos mais diferentes manifestos políticos, produção normativa e o reconhecimento de todos, independentemente do seu estatuto social, económico e cultural, terem direito à educação, parece ter sido abandonada a preocupação com a democratização da escola, com a possibilidade de a escola poder ela própria ser uma instituição onde todos se reconheçam, onde todos possam, através dela, desenvolver competências essenciais para a sua integração social. Como refere Lima (2002), parece ter sido substituída a preocupação da democratização da escola pela da modernização. Esta crítica muito visível em textos e artigos de opinião vão aqui merecer uma maior atenção, pois que efetivamente parece-nos que as preocupações de agenda política se centraram em seguir panfletos eleitoralistas e recomendações supranacionais, que colocaram a ênfase na qualificação da escola, na sua melhoria e competitividade e não tanto na sua generalização a todos os que nela têm direito de a frequentar e ter sucesso na sua aprendizagem.

Situando-nos no princípio da democratização da escola, mesmo que esta não seja uma realidade alcançada, é importante clarificar os processos de mudança e reforma pelos quais a escola passou. Situar o início da democratização da escola com a revolução de abril é pouco rigoroso, já que a reforma Veiga Simão anunciava princípios da democratização do ensino. O reconhecimento ao direito de todos frequentarem a escola, independentemente do seu sexo, etnia, estrato social, cultural e económico foi trazido pela publicação da Lei n.º 5/73, de 25 de julho, pelo então Ministro da Educação Nacional Veiga Simão. Estava presente, nesta lei, o princípio de assegurar a todos os portugueses o direito à educação, segundo a capacidade e o mérito de cada um, garantindo a liberdade de ensino em todas as suas modalidades. No entanto, esta lei não chegou a ser aplicada na sua generalidade, sendo a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, a efetivar o reconhecimento da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares.

No que à realidade portuguesa diz respeito é também na década de 1980 que se assiste a grandes alterações nos discursos das políticas educativas (Fernandes, 2006). Esta década ficará para a educação como uma referência incontornável, desde logo por ter sido nessa época aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo que ainda hoje vigora, embora com três alterações ao seu conteúdo. No entanto, os princípios, os pressupostos, a “arquitetura”, mantêm-se no essencial, tendo sido capaz de abraçar diferentes reformas ou revisões curriculares. Alterações que sempre tentaram melhorar o sistema educativo, a sua organização, o seu conteúdo, o seu compromisso para com todos os que frequentam a escola. Todos têm tido o direito de acesso à escola, mas nem sempre ao sucesso nas suas aprendizagens. Este “não garante” de sucesso a todos os que frequentam a escola tem

conduzido alguns investigadores à compreensão das razões pelas quais o sistema escolar não permite que todos os alunos tenham sucesso nas suas aprendizagens.

A década de 1980 é, manifestamente, a nível mundial, um tempo de reformas educativas que compreendem mudanças estratégicas nos diferentes pontos críticos do sistema educativo (Pacheco, 2006a). Em Portugal, com maior ou menor insistência, as decisões políticas tiveram em consideração algumas medidas, que procuraram atenuar problemas ocorridos ao longo de décadas. Desde logo, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que “enquadra um desejo de estabilidade e configuração do sistema educativo, que foi primeiramente tentada com a reforma Veiga Simão de 1971 a 1973” (Pacheco, 2006a, p. 3), por exemplo. Quando a massificação dava conta dos seus dilemas organizacionais, ocorreu a 1.^a reforma do sistema educativo da era democrática. Essa reforma, que veio a prevalecer nos seus princípios até hoje, centrou-se essencialmente na modernização dos conteúdos das disciplinas. Mas foram vários os normativos que vieram, de forma mais ou menos expressiva, a alterar práticas e conceções dos professores nas escolas. O Despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho, que definia a avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico é talvez o melhor exemplo do quanto as conceções sobre práticas de avaliação se modificaram, desde logo com a impossibilidade de reprovação dos alunos no 1.º ano de escolaridade, do 1.º ciclo do ensino básico (ceb), considerando o ciclo como unidade definidora da aprovação/retenção, sendo a progressão o percurso normal a considerar, tendo por isso a retenção carácter excecional. A verdade é que estes princípios nem sempre foram acolhidos ou bem entendidos e foi-se consagrando, nas conceções dos professores, que a Administração central teria decidido, a partir de um normativo, a passagem automática dos alunos no ensino básico.

Este mero exemplo, serve apenas para ilustrar o quanto podem ser contraditórios os discursos, as interpretações, as práticas sobre as políticas educativas. A forma como, por vezes, intencionalmente, se pretende promover uma prática de mudança ou uma inovação, que no terreno é deturpada como se a mesma pretendesse um outro objetivo, que não aquele que lhe deu origem. Se, por um lado, temos assistido a uma cada vez maior proliferação de investigações no campo educativo, que teorizam sobre o melhor caminho a seguir, por outro lado, não é menos verdade que também assistimos a uma crescente publicitação de normativos. Portanto, e neste entrecho, é importante compreendermos como estas articulações se concretizam, se fundamentam, se articulam desde a Administração central, entidade definidora das políticas educativas, até ao trabalho das escolas e dos professores.

A década de 1980 ficou conhecida como uma época, cuja ênfase foi colocada na igualdade de oportunidades individuais e na justificação da necessidade de uma reforma que tinha por objetivo atenuar o insucesso escolar dos alunos e melhorar a qualidade das suas aprendizagens; já na década de 1990, reconhece-se a importância da organização do sistema escolar, expresso no imperativo de uma política de diferenciação que tinha por objetivo proporcionar uma real igualdade de oportunidades a todos os alunos (Leite, 2003).

É, precisamente, nos finais da década de 1990, que ocorreu uma reorganização curricular, quando em Portugal se assistiu a uma mudança das políticas educativas que atribuía às escolas, aos professores e ao currículo a grande responsabilidade de articular e gerir esforços para que, de forma coordenada, se pudessem respeitar os contextos, as diferenças a partir de uma gestão curricular flexível.

O período compreendido entre 1995 e 2002 representou, no nosso país, um tempo de mudanças de política educativa significativas no modo como se pretendia compreender, interpretar e implementar os *currícula* escolares. As políticas educativas, demarcadas por mudanças substanciais ao nível curricular, conduziram a um período de diálogo, de reflexão de vários agentes educativos que, a par de um processo de formação de educadores de infância e professores do ensino básico (motivado pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro que altera a LBSE), permitiram que o currículo ganhasse um certo protagonismo, tentando-se a partir daí alterar as práticas dos professores, nomeadamente as centradas na construção de novos instrumentos curriculares. Este período, que culminaria com a aprovação do Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que aprovou a *Reorganização Curricular do Ensino Básico*, foi entendido por alguns como sendo igual a muitos períodos políticos, cuja agenda se centrava em fazer diferente para demarcar uma posição educativa. No entanto, parece-nos que pode não ter sido bem assim, pelo que é um período que merecerá a nossa particular atenção por ter no âmago da sua génese as questões curriculares.

No que concerne à reorganização curricular desse período, Pacheco (2006a), defende que o discurso de inovação em torno desta reforma não se assumiu como um processo inovador, pois a inovação ficou circunscrita à aprovação de normativos, às alterações dos planos curriculares, a um novo regime de avaliação das aprendizagens, à substituição da Área-Escola pela Área de Projeto, a novos programas (somente para o ensino secundário), à abordagem curricular por competências (somente no básico) e à organização curricular por projetos.

Embora se reconheça, em alguns documentos iniciais de trabalho, em torno da reorganização curricular, que a mudança que se proclamava viria a alterar significativamente as práticas curriculares dos professores, a verdade é que algumas investigações nos dão conta do contrário (cf. Roldão, 2005).

Tendo presente alguns estudos que nos reportam para as implicações destas e de outras reformas nas escolas e nos professores, esta investigação não se apresenta para refutar ou não as conclusões ora chegadas, nem pretende ser apenas mais um estudo que pretende concluir o que já foi divulgado; pretende antes realizar uma investigação que contribua para uma teoria histórica (Goodson, 2008) sobre as políticas educativas dos diferentes Governos constitucionais em Portugal, centrando as escolas, os professores, o currículo e os alunos em contextos de transformação e de reforma.

O *Projeto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*, que teve por intenção lançar “um debate reflexivo sobre o currículo da educação básica, suas finalidades e gestão, no sentido de melhorar a eficácia e adequação das práticas educativas” (Ministério da Educação, 1997, p. 9), insere-se numa política internacional no final de um período de reforma, que em muitos países ocidentais decorre ao longo das décadas de 1980-1990, entre as quais destacamos a reforma curricular portuguesa de 1989, cuja generalização se conclui no final da década de 1990. Verificou-se, com esta reforma, a dificuldade de se produzir mudança por via apenas da alteração dos textos curriculares e programáticos e pela diversidade de situações que atualmente se encontram nas escolas. Iniciou-se, assim, um projeto que pressupôs a intervenção efetiva de diversos elementos: currículo, escola, docentes, avaliação, pois que a investigação mais recente também nos tem mostrado que as reformas implementadas de cima para baixo não têm produzido o efeito desejado, e que a forma de se gerar mudanças de práticas curriculares se relaciona com o desenvolvimento de estratégias de projetos curriculares contextualizados, fundamentados, planeados e implementados pela escola e professores envolvidos em cada contexto (Ministério da Educação, 1997).

Este discurso político tem sido corroborado por diferentes investigadores (Goodson, 2008; Habermas, 2002; Hargreaves & Fink, 2007) que também referem, no essencial, que as mudanças não se decretam. Mas se este discurso é unanimemente aceite por investigadores, decisores políticos e professores, a verdade é que continua a estar no palco das preocupações, dos agentes educativos, o insucesso da maioria das reformas. Nesta perspetiva, considera-se que importa negociar um novo equilíbrio entre a Administração central e as práticas curriculares dos professores, que se esperam inovadoras. Embora consigamos compreender, a partir da leitura de vários documentos de trabalho, que anteciparam esta reorganização, que esteve presente a premissa do comprometimento das

escolas e dos professores na negociação da reforma, a verdade é que isso não se tem verificado na prática, insurgindo-se alguns investigadores nacionais e internacionais (Bolívar, 2007; Lima, 2011; Goodson, 2008) a referirem que as mudanças educativas têm tido lugar independentemente das crenças, dos sentidos e da missão pessoal dos professores.

Este conjunto de mudanças, de reformas, de publicitação de normativos, de produção de textos e de investigações despertam a curiosidade inquietante para o entendimento dos sentidos, dos significados, das implicações e das consequências que as reformas (ou contrarreformas) podem assumir nas escolas nas práticas curriculares dos professores. É neste entrecho de motivação que este estudo pretende compreender como foi sendo definida a política educativa ao longo da construção da democracia em Portugal. Pois, que nesta investigação parte-se do pressuposto de que nenhuma análise curricular pode considerar-se completa se não colocar no seu âmago uma atenção à definição de política educativa presente, numa determinada época e num determinado contexto.

Podemos constatar que a democratização do ensino em Portugal é um fenómeno recente e daí os seus efeitos serem ainda prematuros no que à efetivação da cultura e educação diz respeito. O alargamento da escolaridade obrigatória correspondeu a um aumento gradual da escolarização dos cidadãos e passados quase 50 anos as preocupações educativas foram também elas sofrendo transformações. Se a preocupação inicial de alargamento da escolaridade a todos foi uma prioridade, esta deixou de o ser para o ser a da qualidade na educação. Contudo, e embora o país estivesse, ao longo destas quatro décadas, imerso em reformas e/ou em pequenas/grandes mudanças estruturais no campo educativo, a verdade é que o mesmo parece ainda reclamar princípios e objetivos comuns que ainda não foram totalmente alcançados.

Como refere Pacheco (2011), as mudanças na educação têm-se sucedido desde que a instituição escolar se tornou uma realidade histórica em resposta aos desafios sociais, económicos, políticos e culturais. A mudança é assim encarada como uma prerrogativa política que encara a educação como algo, que estando ao seu serviço, deve ser capaz de alterar as práticas escolares, que são sempre apontadas com um ou outro aspeto a melhorar. Independentemente do campo concetual do conceito mudança ou do conceito reforma, da sua abrangência, semelhança ou diferença terminológica que possa existir entre os conceitos, importa aqui situar que é nossa preocupação tentar compreender a forma como as mesmas foram propostas e implementadas ao longo dos anos, dando sobretudo relevo às que ao currículo diz respeito.

As reformas e as implicações das mudanças que se esperam fazer sentir vão merecer, da nossa parte, uma atenção especial na análise fenomenológica da própria mudança e da sua relação com as escolas e com os professores. Centrando-nos na educação pública e na responsabilidade que o Estado tem perante a sua conceção e desenvolvimento, necessitamos de compreender as opções de política educativa das últimas décadas e compreender essas opções num quadro de relação supranacional, institucional e profissional.

A este propósito também Bolívar (2007, p. 20) refere a importância de se fazer uma “fenomenologia da mudança educativa, investigando o significado que, numa situação organizativa e com uma política curricular determinadas, tem um dado curriculum para os participantes (professores e alunos)”. Esta compreensão só é possível se conseguirmos centrar o estudo no objeto central de investigação que é o currículo, mas ao centrá-lo no currículo expandi-lo para as diversas dimensões onde o mesmo ocorre, desde as políticas educativas, à escola, passando necessariamente pelos professores que lhe dão corpo a partir das suas práticas reais.

Esta análise da mudança educacional, no contexto das políticas educativas decorrentes e suas implicações nas conceções e práticas curriculares dos professores, fora estudada por Bolívar (2007) sob a realidade espanhola e uma das conclusões a que o autor chega é exatamente a importância desta relação se estabelecer. Nenhuma política educativa pode ter êxito se não for capaz de alcançar o âmago do trabalho do professor. Nenhuma política educativa é bem implementada se a mesma não for ao encontro dos desejos pessoais dos professores. Esta relação entre possíveis reformas, que se esperam implementar, no sentido de provocar mudanças e inovações substanciais, estão circunscritas a decisões de política educativa e curricular que o Estado possa tomar, e nesse sentido importa compreender a relação que se estabelece nos diferentes momentos do processo de reforma com os diferentes agentes implicados.

É também de referir um estudo longitudinal, liderado por Goodson (2008) e financiado pela *Spencer Foundation* sobre a mudança nas escolas. O mesmo dá-nos conta da importância de se compreender a mudança como processo, isto é, o de compreender ao longo de um período longo de tempo o contexto sócio histórico dos processos de mudança. O trazer para o centro da análise, dos contextos da mudança, “os tempos e os espaços em que a mudança é promovida, alimentada, consolidada e continuada” (p. 119). Esta ideia de que a mudança não é um produto, mas uma condição faz com que a dimensão pessoal dos sujeitos, as paixões e os objetivos pessoais ganhem um

sentido de lugar, daí o conceito de “personalidade da mudança” trazido por Goodson para aqui neste trabalho ser também analisado na ótica das reformas que em Portugal se levaram a cabo.

Não há educação sem política educativa que estabeleça prioridades, metas, conteúdos (Freire, 2001), tal como não há política educativa sem escolas que garantam a operacionalização do que centralmente se defina, para que estas possam implementar através dos seus professores, os projetos que diferentes Governos levaram a cabo. Já Meyer (2000) anunciava há mais de três décadas de que não há acordos sobre os fins da educação, da mesma forma que não há acordos sobre as formas de os prosseguir. Significa isto que não há uma conceção comum sobre o que deve ser a educação e o seu conteúdo, tal como não há consenso quanto aos fatores de eficácia dos sistemas educativos e embora se enunciem fins e objetivos a alcançar e estes se inscrevam num conjunto comum de categorias curriculares, não há um entendimento do que essas categorias significam e como serão priorizadas. Ora, isto conduz a uma proliferação de ferramentas fiáveis de avaliação da educação e da sua eficácia (Dale, 2006, 2008).

No mundo, a principal organização a produzir discurso sobre a educação é a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e no seu encaço o Banco Mundial. O seu surgimento corresponde ao lançamento do Sputnik pelos russos e os movimentos gerados em torno do que se andava a ensinar em outros países, para que tenha sido a antiga União Soviética a ser a responsável por tal acontecimento. Foi desta organização que surgiu a reforma da matemática moderna e o discurso da “qualidade”, da “eficácia” e da “avaliação”, que surgem de forma proeminente na educação, a partir da década de 1980, onde o discurso da inovação para esta organização é em si um progresso para a educação (Charlot, 2006).

Assim, e neste entrecho, consideramos que sem uma motivação pessoal não haverá compromisso, nem tão pouco a melhoria ocorrerá, por essa razão, as políticas educativas não devem centrar-se apenas nos resultados, sem que antes se promovam estratégias de envolvimento dos professores no alcance desses resultados (Bolívar, 2013). Pelo que importa, aos decisores políticos, questionarem-se sobre o modo como essas políticas vão modificar as práticas dos professores e dos alunos. Pois que nenhuma reforma resolve por si só um problema educacional (Charlot, 2006).

Precisamos de olhar para as mudanças e para as reformas educativas como processos que se movem em diferentes direções, de dentro para fora e de fora para dentro. Este movimento bidirecional reflete-se nas convicções e missões pessoais e profissionais dos professores, que assim são encaradas como propulsoras para as reformas que se pretendam encetar. Estas reformas só serão bem-

sucedidas se forem capazes de integrar essas missões dos professores, se forem capazes de conduzir os professores a assumirem as mudanças como coisa sua (Goodson, 2008).

Se queremos comprometer os professores na implementação de práticas inclusivas não o podemos fazer à força, apenas e só pela aplicação de um normativo, precisamos de envolver os professores nessas práticas de mudança, precisamos de resgatar a sua identidade (Bolívar, 2007; Lawn, 2000; Goodson, 2015; Korthagen, 2012), a sua vocação, o seu sentir, a sua paixão (Day, 2004) naquilo que faz. Precisamos de valorizar o seu lado emocional, a sua personalidade e nessa personalidade sermos capazes de os fazer refletir sobre a verdadeira função da escola. A escola, que aqui é entendida como espaço público da educação, tem de permitir a todos os que a frequentam, aprendizagens reais e significativas para a sua vida.

O desafio deste novo século é criar escolas que assegurem, a todos os que a frequentam, o direito a aprender (Costa, 2017). Isto implica uma nova política, uma política informada de conhecimento de como as escolas melhoram as suas práticas (Bolívar, 2013) de como os professores se mobilizam para as práticas de inovação (Pacheco, 2019a, 2019b), de como essas práticas inovadoras são capazes de representar mais e melhores aprendizagens para todos os alunos. A construção de uma escola inclusiva (Gonçaves, 2018) só se alcançará se formos capazes de olhar de forma articulada, una, global e indissociável para estas diferentes dimensões que o currículo sempre agrega - a política educativa, as escolas, os professores e os alunos como referentes finais para quem todas as práticas se dirigem. Nesta medida, tentamos traçar um quadro teórico em torno destas quatro dimensões de análise: as políticas educativas, a escola, o currículo e os professores, centrando-se estas para aquele que é o promotor de toda a ação educativa e curricular - o aluno e a sua formação e aprendizagem.

Assim, esta investigação incide numa análise aos Programas dos diferentes Governos constitucionais, traduzindo-se nas seguintes questões:

Que decisões políticas se assumiram ao longo de quatro décadas de democratização do ensino em Portugal, no âmbito da administração central, das escolas, do currículo, dos professores e dos alunos?

De que modo as decisões políticas, no âmbito de processos de reforma educativa e curricular, se concretizaram do ponto de vista normativo/legal?

Que relevância tem assumido o currículo nos programas dos diferentes Governos constitucionais?

Que medidas educativas se destacaram nos diferentes Governos constitucionais?

De acordo com a problemática, procurou-se delimitar o presente estudo aos seguintes objetivos:

- Identificar as políticas educativas e curriculares dos vinte e um programas dos Governos constitucionais.

- Analisar as políticas educativas do XIII e XIV Governos constitucionais e o seu impacto nas escolas, nos professores, no currículo à luz de estudos referentes a esse período.

- Estudar a evolução das alterações educativas e curriculares a partir da relação entre as propostas governativas e as publicações normativas.

- Identificar as decisões educativas e curriculares nacionais de inspiração internacional e supranacional (União Europeia).

- Analisar, criticamente, as mudanças educativas e curriculares, de 1976 a 2019, em Portugal, no sentido de problematizar as questões nucleares que, por um lado, viabilizaram e, por outro, dificultaram a implementação efetiva das mudanças.

A partir desta problemática e destes objetivos de investigação organizamos o nosso estudo em torno de seis capítulos. Quatro capítulos teóricos que nos permitisse compreender a relação entre os conceitos estruturantes deste trabalho.

No Capítulo 1, procedemos a uma análise em torno das políticas de Estado, num quadro caracterizador da educação às influências nacionais e transnacionais. Dá-se conta da forma como o Estado tem sido responsável na definição das políticas educativas e dos contextos para onde essas políticas se direcionam, tentando expor que uma política educacional não pode desconectar-se da política social mais ampla. Tenta-se aqui delimitar a análise ao surgimento do Estado social ou Estado-providência, caracterizando este Estado e a forma como o mesmo se foi manifestando pelas opções políticas que ao longo dos anos foi tomando. A influência dos Estados Unidos da América, com a introdução da Economia como a ciência promotora da organização social faz com que seja esta a imperar nas diretrizes das outras ciências. O *thatcherismo* e o *regganismo* conduziram o Estado para a competitividade com os mercados, surgindo daqui políticas neoliberais que reduziram, de forma significativa, os poderes do Estado e, conseqüentemente, as políticas de educação, também elas, se redefiniram numa lógica economicista. Esta tendência neoliberal na educação começa a evidenciar-se aquando da adesão de Portugal na União Europeia (UE), sentindo-se a partir daí uma certa pressão para a ausência do Estado na regulação do mercado (Afonso, 2003; Pacheco, 2018). A globalização representou a abertura das fronteiras económicas, sociais, culturais e educacionais e, com ela, as agências não governamentais surgiram com uma agenda própria e com poderes diferenciados, não

legitimados democraticamente, mas em termos financeiro, pelos países e grupos de interesse que se começaram a instalar em todo o mundo, numa tentativa de homogeneizar políticas sociais, económicas e educacionais nas diferentes nações do mundo. O Banco Mundial, a OCDE, a UNESCO, a OMC, o FMI são algumas das organizações não governamentais aqui referidas na tentativa de compreender a sua relação com a educação e a sua influência nas políticas educativas nacionais.

No Capítulo 2, analisamos as reformas educativas no seu aspeto concetual. Tentamos compreender o sentido e o significado de termos como reforma, mudança, inovação e melhoria. Este capítulo justifica-se pela importância de esclarecer a sua utilização recorrente pelos Governos constitucionais na definição das suas políticas. As reformas educativas são expressões privilegiadas de projetos políticos, como bem referiram Pedró e Puig (1998). Ora, esta evidência conduziu-nos a uma exploração dos campos específicos e dos limites de cada um destes conceitos para a compreensão real de como as políticas educativas e curriculares nacionais fizeram uso destes termos e em que circunstâncias e contextos. Sabemos que, normalmente, à mudança de um Governo corresponde uma mudança de política em geral e de uma política educativa em particular, estando este estudo centrado nas políticas educativas e curriculares e nas práticas das escolas e dos professores, conseguimos compreender a partir daqui que as reformas se centram na ação política e legislativa e a inovação na capacidade (ou não) que os professores têm em alterar as suas práticas. Neste sentido, quisemos compreender também as implicações de mudança e de inovação das reformas educativas na vida das escolas. De salientar que apresentamos aqui alguns fundamentos que se devem ter em conta para que possamos compreender se estamos perante uma reforma educativa, no verdadeiro sentido do termo, ou se estamos apenas perante mais uma mudança de política educativa. É neste entrecho que aqui analisamos um conceito trazido por Goodson (2008) de “personalidade de mudança”. Consideramos relevante, tal como o autor defende, que é necessário recorrer ao conhecimento profissional do professor e ao seu desenvolvimento pessoal para que uma reforma educativa tenha o sucesso desejado. Discutimos também os fatores de resistência à inovação, bem como as condições que a promove. Por vezes, assistimos a um conjunto de publicações legislativas que em nada ou muito pouco afetam a qualidade das aprendizagens que se desenvolvem na sala de aula. O currículo e os professores são esferas mais diretamente relacionadas com a inovação, pelo que uma reforma educativa que não abarque, ou se projete nessas duas esferas não conseguirá qualquer impacto, qualquer inovação. Mostramos aqui que qualquer reforma educativa precisa de tempo, de localidade, de sustentabilidade, de cultura (Pinar, 2004, 2006, 2011) na sua análise, na sua compreensão. Traçamos uma abordagem sistémica e ecológica da mudança educativa. Ao nível do mega contexto,

situamos as organizações não governamentais e o seu poder de decisão sobre as reformas. Ao nível do macro contexto, retratamos o modo como, a partir de um Governo, o Estado define pressupostos, princípios e postulados de organização do sistema educativo. É a este nível que colocamos a centralidade das reformas educativas, nas prescrições e determinações que aqui se configuram. Ao nível do exo contexto, situamos a autarquia, os pais/encarregados de educação e a comunidade educativa e a forma como estes intervenientes influenciam culturalmente o modo como as escolas interpretam as prescrições normativas. No meso contexto, situamos as escolas, nas práticas instituídas na interpretação normativa e na forma como fundamentam, planificam implementam e avaliam os instrumentos de gestão curricular. Por último, destacamos o micro contexto, a sala de aula de mediação do conhecimento, o currículo e o modo como a aprendizagem ocorre no aluno. É neste capítulo que destacamos um conjunto de recomendações/determinações para que as reformas educativas tenham sucesso nos mais diversos contextos. Por último, fazemos um trajeto de análise da reforma educativa ao campo pessoal da mudança, situando o professor e o currículo no cerne das mudanças que se pretendem levar a bom termo.

No Capítulo 3, tentamos construir um caminho entre o currículo e as identidades profissionais dos professores. Ao ter como conceito central o currículo e ao considerarmos que o seu conceito se prende a uma teoria curricular que lhe está subjacente, tentamos identificar e caracterizar essas teorias curriculares e os conceitos de currículo que delas decorrem, a fim de compreender como essas teorias curriculares configuram o processo de ensino-aprendizagem, as práticas dos professores e as suas identidades. Nesta trajetória, tentamos questionar a forma como a escola foi compreendida a partir do seu currículo. Reconhecendo a existência de uma miríade de concepções curriculares, quisemos identificar e caracterizar as teorias curriculares que têm suportado a diversidade de concepções de ensino e de currículo. Exploraram-se três teorias curriculares - a teoria técnica, a teoria prática e a teoria crítica - e a forma como cada uma delas concetualiza o currículo e as práticas que dessas concepções curriculares decorrem. A multidimensionalidade do conceito de currículo e a sua relação com a escola e as práticas de ensino-aprendizagem, conduzem-nos às funções que a escola pode ser capaz de desempenhar em função do conceito de currículo que se assuma. Ora, a escola que é vista, por alguns investigadores, como uma instituição reprodutora da cultura dominante, academicista e intelectualista é hoje desafiada a se reinventar em função do acesso ao conhecimento estar ele próprio globalizado, generalizado a todos os que a ele queiram aceder. Nesta perspetiva, surgem os modelos de relação pedagógica, numa escola que se centra numa renovação profunda dos métodos educativos, que potencia a consciência crítica dos seus alunos, que a estimula numa atitude

reflexiva em torno do que o currículo traz e não traz, o que se oculta no currículo, o que não se ensina e aprende na escola, num questionamento constante do porquê e do para quê se aprende isto ou aquilo na escola. Ao mesmo tempo que se questiona a aprendizagem, o sentido que lhe atribuímos, o envolvimento que criamos, a utilidade que assume para quem a desenvolve e se apropria dessa aprendizagem. Da mesma forma, também analisamos o modo como o currículo constrói as identidades sociais e profissionais dos professores numa ótica de mudança, parecendo recair sobre estes a responsabilidade, mas também a expectativa desejável de que sejam os professores os agentes principais da mudança educativa. Daqui surgem as questões de identidade profissional dos professores, a dimensão pessoal da mudança, a dimensão emocional dos professores que parece não ser compatível com a forma como se tem legislado, determinado a ação docente, regulado a atividade profissional dos professores. Deste quadro, resulta a importância de se estabelecerem comunidades profissionais de aprendizagem, de se valorizar o que sentem e pensam os professores sobre as mudanças que se legislam, de se respeitar a identidade de cada profissional, enquanto professor e enquanto pessoa.

No Capítulo 4, de acordo com o abordado nos capítulos anteriores, procura-se antecipar o estudo empírico propriamente dito e analisa-se um período governativo à luz das interpretações e análises feitas pela investigação em torno dessa época governativa. Analisam-se vários discursos sobre o Programa do XIII e XIV Governos constitucionais e tenta-se compreender as mudanças curriculares que se implementaram e como as mesmas influenciaram as práticas curriculares das escolas e dos professores. A escolha por este período governativo deve-se ao facto de ser este um período em que muito se escreveu sobre o currículo. O próprio Programa de Governo estava recheado de indicadores curriculares; este acentua no discurso programático a relevância do currículo na melhoria das práticas das escolas, tendo o *Projeto de Gestão Flexível do Currículo* como intenção maior mexer com o currículo, com as práticas de gestão curricular da escola, com o trabalho dos professores, com a avaliação. Este projeto culminou com a aprovação da *Reorganização Curricular do Ensino Básico*, a partir da publicação do Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Analisamos aqui esse percurso, destacando os documentos, relatórios mais relevantes, os seus pressupostos e resultados verificados a partir da análise dos discursos de investigadores, de responsáveis políticos, dos intervenientes diretos e indiretos neste processo.

Este capítulo facultou-nos a melhor possibilidade de análise aos programas dos Governos constitucionais, pois permitiu-nos compreender como esta reorganização curricular foi pensada e projetada e que resultados se verificaram a partir da análise dos relatórios e pareceres produzidos e

publicados. Apresentam-se algumas conclusões, nomeadamente a de que esta mudança não esteve centrada no conteúdo do conhecimento ou, se quisermos, no conteúdo dos programas escolares, mas sobretudo nas formas como esses programas estavam a ser geridos, enquadrados, articulados e adaptados às realidades e públicos escolares. A mudança esteve essencialmente centrada na introdução de novos conceitos e perspetivas de currículo, nas decisões da escola e na gestão desse currículo pela escola. É como se tentássemos promover uma mudança com os mesmos ingredientes, mas com uma confeção/preparação diferente. A *Reorganização Curricular do Ensino Básico*, como o próprio Ministério da Educação (1999a, 1999b, 2001) refere, não pretendeu ser uma reforma, mas antes uma mudança que fosse encarada como um processo gradual de novas práticas das escolas. Os ingredientes sobre a forma como as reformas se devem implementar nas escolas estavam equacionadas e foram implementadas a partir de um amplo debate com as escolas, com os professores, com os alunos, com a comunidade educativa, mas as escolas rendidas a uma cultura do passado, não veicularam com facilidade as mudanças que se previam.

Por fim, e ainda neste capítulo, apresenta-se um contrato de compromisso da política educativa, da escola, do currículo e dos professores. Apresentam-se alguns conceitos que nesta investigação se consideram centrais para a política educativa, para a escola, para o currículo e para os professores; destacamos aqui o conceito de equidade curricular, assumido na perspetiva de que o conhecimento é o embrião do currículo, o conhecimento que se espera ensinar e aprender tem de trazer consigo princípios de igualdade, mas também princípios de justiça curricular. Não podemos permitir que o acesso ao conhecimento dite, de forma categórica, o sucesso e o insucesso dos alunos. Devemos antes pensar como podemos formar/educar os alunos, dando-lhe as ferramentas e as competências de que necessitam para a sua vida futura, sem que essa formação passe apenas e só pelo acesso ao conhecimento. Não desvirtuando ou desvalorizando o conhecimento, que é em si um valor maior, questiona-se a forma como esse conhecimento é capaz de desenvolver as competências/aprendizagens que os alunos precisam para a sua realização pessoal e profissional.

No Capítulo 5, apresenta-se a metodologia de estudo que melhor se adequa à problemática abordada e aos objetivos de investigação definidos. Optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, pela pesquisa documental e análise de conteúdo. Esclareceram-se as técnicas de recolha dos dados, bem como os procedimentos de análise e tratamento dos dados a considerar na presente investigação.

No Capítulo 6, de acordo com o definido no capítulo da metodologia analisamos, os vinte e um programas dos Governos constitucionais, tendo em conta as quatro dimensões aqui consideradas para a análise - a *Administração Central/Ministério da Educação*, a *Escola*, os *Professores*, o *Currículo* e os *Alunos* - a partir das seguintes categorias - *Situação Retratada*, *Princípios a Alcançar*, *Medidas Concretas a Tomar*, *Normativos Publicados*. Estas categorias e dimensões de análise permitiram-nos respostas às questões colocadas, bem como o alcance dos objetivos de investigação definidos – aspetos que mereceram a nossa maior atenção aquando da apresentação das conclusões do estudo.

Por fim, mas não menos importante, os pensamentos, as reflexões geradas em torno deste processo de elaboração da tese, que não sendo escritos fizeram parte de um apanágio de aprendizagens que se desenvolveram em conjunto com todos os autores lidos e citados. Porque um trabalho, embora solitário na escrita de quem o desenvolve, sempre é acompanhado pelas observações, pelo que se lê e pelo que se interpreta. Espera-se, no entanto, que as ideias dos autores aqui citados não estejam desvirtuadas nos sentidos, nos significados ou nos propósitos com os quais foram produzidas. Um trabalho de análise é também um trabalho de interpretação e de reinterpretação, de um olhar crítico, de um olhar informado, mas também formado pelo contexto social, cultural, ideológico e político em torno do que é, e de como interpreta o que lê. Isso faz da leitura sempre uma releitura, e como dizia Boff (1977), um ponto de vista é sempre a vista de um ponto, o ponto de onde os pés pisam. Esperemos que os nossos sejam capazes de pisar o terreno necessário para o alcance dos objetivos e da problemática que nos propomos abordar.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. AS POLÍTICAS DE ESTADO: DE UM QUADRO CARACTERIZADOR DA EDUCAÇÃO ÀS INFLUÊNCIAS NACIONAIS E TRANSNACIONAIS

1.1. O Estado e as políticas de educação

Começar a escrever sobre o Estado e as suas opções para com a educação não é tarefa fácil. Desde logo, porque é importante situarmo-nos num contexto específico e, sendo a sua delimitação histórica, social, política e económica relevante, há que compreender estas influências que porventura o Estado possa ter perante as decisões que toma, ao nível das políticas educativas. Estamos conscientes que uma análise rigorosa terá sempre de se fazer, tendo em conta esse contexto social e político, mas também investigativo. O nosso olhar deve, assim, cruzar-se com o olhar dos que estudaram, também, estas questões, para que uma triangulação de relações epistémicas se faça. Almerindo Janela Afonso, António Teodoro, Fátima Antunes, João Barroso, Leonor Torres, José Augusto Pacheco, Licínio Lima, Rui Canário, Stephen Stoer e Carlinda Leite, entre outros, são investigadores que têm colocado no centro da sua pesquisa o Estado na configuração das políticas educativas e curriculares, com a preocupação de aprofundar o modo como tais políticas se articulam a nível macro, meso e micro, pois todos têm em comum um quadro teórico-conceptual sustentado por Stephen Ball, quando identifica as fases de produção das políticas. As suas capacidades hermenêuticas, embora distintas, deixam ressaltar uma abordagem crítica, numa tentativa de desvendar a pretensa objetividade com a inevitável subjetividade, tão característica e presente nos programas e ações dos Governos.

Embora as políticas se contextualizem num Governo, as mesmas, por si só, devem ser compreendidas nas formas e contextos que lhes dão origem. É recorrente, como refere Ball (2006), a desconexão substantiva das pesquisas em política educacional da arena geral da política social. Baseado na análise da ontologia política, alerta-nos para a quase inexistência de pesquisas sobre política educativa. Os olhares epistémicos tendem a dirigir-se para o âmago da escola, para as questões organizacionais, administrativas ou de gestão, para o trabalho dos professores, para a concretização e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, para as formas como os agentes educativos, nomeadamente os pais, se orientam e se direcionam perante a escola. Raras são as vezes em que as investigações trazem ao palco das preocupações as questões referentes aos textos dos programas normativos, ensaios documentais de linhagem política, que se traduzem em variadas formas de interpretações que cada um fará dos mesmos.

A tradução prática do modo como as políticas de educação chegam às escolas e são percebidas pelos professores resultam num processo de reinterpretação normativa sobre o que obrigatoriamente se deve fazer, sem que se conheça de facto o projeto político-ideológico que lhe deu origem. Por vezes, existe uma certa associação ao que cientificamente se defende e é legitimador conducente a um preâmbulo que se lhe associa, mas que rapidamente se distancia por um articulado burocrático e por vezes pouco democrático sobre o que se deve fazer nas escolas. Outras situações ocorrem em que, ao se desconhecer o processo empírico ideológico (Apple, 1982, 1999, 2000) sobre eventuais medidas a tomar, são tomadas, por forças paralelas, articuladas e desarticuladas, de políticas supranacionais, transnacionais e que economicamente se justificam pelo carácter economicista que, nos últimos anos, se tem tentando impor em Portugal (Afonso, 2014; Pacheco, 2016).

Como refere Ball (2006, p. 18), “o desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos”. Mas a educação é um projeto político-ideológico (Freire, 1992) e, por isso, não se pode dissociar das políticas educativas mais amplas. Assim, importa que haja uma preocupação pelos fatores contextuais, sociais, políticos, económicos, quanto pela abstração decorrente de muitas pesquisas sobre política educacional. Ball (2006, p. 22) afirma, ainda, que “as pesquisas sobre políticas educacionais não possuem um sentido de ‘lugar’. Elas não localizam as políticas em nenhum quadro que ultrapasse o nível nacional, nem conseguem dar uma explicação analítica ou conduzir a um sentido de localidade nas análises das realizações políticas”. Com efeito, são análises gerais que parecem situar-se em qualquer espaço, sem que o espaço seja devidamente analisado nas suas características mais particulares e específicas.

No reconhecimento destas limitações e configurações políticas, há, também, a presente desconexão substantiva entre as pesquisas em política educacional e as políticas sociais. Uma análise educacional não pode alhear-se da política social mais ampla, elas estão imbricadas e conectadas nas suas mais profundas raízes. A análise dos discursos de ambas pode ajudar-nos a compreender algumas das suas relações, bem como as tendências que nos espaços e nos tempos algumas das medidas de política educativa e social tomaram corpo.

Estas considerações de Ball permitem-nos perceber os riscos que porventura podemos correr ao fazer uma análise crítica sobre as políticas educacionais. Nessa medida, delimitamos, neste estudo, o espaço português, mesmo com o reconhecimento das influências supranacionais, sendo certo que a democratização do ensino em Portugal demarca a época a partir da qual recaem as nossas diligências.

Assim, elegemos o surgimento do Estado social ou Estado-providência, que se desenvolveu no século XIX, para início da nossa viagem sobre a análise dialógica entre a política educacional e a política social mais ampla.

A Europa, após a segunda guerra mundial, tentava reerguer-se de um conflito devastador que custou milhões de vidas e a destruição de inúmeras infraestruturas. Após essa destruição, a luta de poderes fez-se nas mais diferentes instâncias e não faltaram por isso teorias a darem conta da forma como os Estados se deveriam reerguer em função de parcerias, apoios e coligações assumidos na altura. As teorias socialistas, capitalistas, liberais e neoliberais dominavam, nomeadamente no contexto de relação entre o Estado e a capacidade individual de se gerar riqueza. E à expansão capitalista, que se seguiu à segunda guerra mundial, pelas tensões que se viveram entre o capital e o trabalho, o capitalismo e a democracia, a legitimação e a acumulação, a resposta, na maioria dos países da Europa, foi a da instauração do Estado-providência (Afonso, 2002). É nesta conjunção que surge o *welfare state*, o Estado de bem-estar social, muitas vezes designado por Estado providência, ou simplesmente Estado social, e que atingiu o seu maior auge na Europa, com o fim da segunda guerra mundial e o surgimento da industrialização. O Estado ficaria, assim, com a responsabilidade de proteger os interesses dos cidadãos nos mais diferentes campos de necessidades básicas, como proteção social, segurança, saúde e educação (Afonso, 2002, 2020).

Foi crescendo a crença de que o Estado deveria, ele próprio, garantir, pela via democrática (Afonso, 2020), um conjunto de bens e serviços como a educação e a saúde e ainda assim garantir também que as empresas se pudessem reerguer. Mas a par desta crença, surge também a ideia de que a economia devia estar ela própria regulada pelo mercado sem que o Estado se preocupasse com a forma como se desenvolvia. Naturalmente que daqui surgiram várias teorias e defensores dos ideais preconizados. Os liberais acreditavam que o Estado não devia intervir na economia, mas apenas garantir que todos os serviços básicos de saúde, educação e segurança fossem responsabilidade do Estado. O liberalismo, que surge como perspectiva humanitária de respeito pela liberdade individual, pelo respeito coletivo dos direitos humanos, vem a tomar uma nova roupagem quando ocorre uma reinterpretação desse liberalismo à luz dos ideais da economia, nos Estados Unidos da América. A economia passa a ser a ciência que determina a forma como o mundo se deve organizar. O Estado, segundo os neoliberais, não deve intervir na economia, sendo os mercados a regularem-se a si próprios pelo espírito da livre concorrência.

Este Estado social¹, que, para além de outras obrigações, tinha também por determinação oferecer uma educação de base a todos os indivíduos, pois que o desenvolvimento e o crescimento de um Estado passariam sempre por um investimento forte na educação, manifestou-se de distintas formas em função das opções políticas que os diferentes países do mundo foram tomando.

A par da ideologia do Estado social, muito sustentada pelas teorias Keynesianas, surge um movimento de reação contrário que tivera o seu apogeu em meados das décadas de 1970 e, particularmente, na década de 1980. O movimento neoliberal que viria a revolucionar e a influenciar as governações dos Estados a nível mundial, que tiveram a oportunidade de ensaiar o Keynesianismo, passou a tomar corpo no vazio deixado pela nova crise do capitalismo e pela derrocada do socialismo real. As críticas ao Estado providência assentaram nas considerações de que os indivíduos sabem melhor do que o Estado o que é melhor para eles. O mercado, enquanto espécie de organização, é quem melhor pode distribuir os bens e serviços, até aqueles que durante décadas estiveram sob a alçada e responsabilidade do Estado, fazendo crer, também, que a desigualdade entre os indivíduos, bem como o acesso a determinados bens, é sempre desigual e diferenciada, por ser uma característica natural da sociedade (Afonso, 2002).

Esta relação de, por um lado, o Estado ter a obrigação de proteger os cidadãos dessas necessidades básicas e, por outro, de se assumir com responsabilidades na intervenção económica, conduziu-o a conflitos difíceis de gerir. Face a esses conflitos, florescem imediatamente as críticas da nova direita (neoliberalismo económico e neoconservadorismo político), que reclamam uma redefinição do papel e da função do Estado (Afonso, 2002; Barroso 2005; Barroso, Carvalho, Fontoura & Afonso, 2007) e que, de acordo com os países e tendências governativas vigentes, essas forças neoliberais têm mais ou menos expressão.

A partir dos anos de 1980, através do *tatcherismo* e do *regganismo*, assistiu-se ao surgimento das políticas neoliberais, com a redução do papel do Estado e a criação de mercados, ou quase-mercados, nos sectores tradicionalmente públicos, como a saúde e a educação. Estas “políticas neoliberais” afetaram diretamente muitos outros países e foram consideradas como referências a seguir pelas grandes organizações internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o

¹ Estado de bem-estar social, Estado social também conhecido por Estado providência, (em inglês *Welfare State*) é um tipo de Estado que tem como preocupações centrais a promoção do bem-estar social e educacional. É o regulamentador da economia, da política, da saúde, da segurança, da educação e que em parceria com organizações privadas (estes com intervenções distintas em função dos países em que esta tipologia de Estado exista) e sindicatos garantem serviços públicos e proteção à população. Esta forma de organização de Estado, que teve origem após a II Guerra Mundial, em pleno período de depressão europeu, desenvolveu-se na Europa e de forma mais intensa nos países nórdicos, como a Suécia, a Dinamarca, a Noruega e a Finlândia, sob a orientação do economista e sociólogo sueco Karl Myrdal. O fim do nazismo e do fascismo fariam crescer as teorias sociais indissociáveis à existência de qualquer cidadão.

Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Económico (OCDE), entre outras e que culminou com o “consenso de Washington”, cujas principais diretrizes passavam por: “disciplina orçamental, reforma fiscal, eliminação das barreiras às trocas internacionais, privatização e desregulamentação, com o conseqüente apagamento da intervenção do Estado” (Barroso, 2005, p. 741). Com o virar do milénio, Barroso (2005) é de opinião de que se assiste a um recuo das teorias mais radicais do neoliberalismo e ao aparecimento de propostas alternativas que vão no sentido de procurar um equilíbrio entre o Estado e o mercado, ou mesmo no sentido de superar esta dicotomia pela reativação de formas de intervenção sociocomunitária na gestão das questões de ordem pública.

Estas relações entre o Estado e o mercado sempre se fizeram sentir, de forma mais ou menos presente, consoante os países em que se possa centrar a nossa análise. Embora estas tendências tenham sido disseminadas por diferentes investigadores, um pouco por todo o mundo, a verdade é que, em Portugal, só a partir do final do ano de 1970, é que o Estado assumiu o princípio de redistribuir os bens essenciais, como o direito à saúde, à segurança, à educação, por todos, independentemente do seu estatuto social, cultural e condição económico financeira. Através de um pacto social e fiscal, em que os grupos sociais em função dos seus rendimentos, contribuíam com um imposto progressivo para o Estado, este redistribuía de forma igual e equitativa, por todos os cidadãos, uma série de prestações sanitárias, educativas e sociais. Ainda se verifica uma certa tendência para a intervenção sociocomunitária da gestão da coisa pública (Barroso, 2005) quando alguns destes serviços estão em risco de não serem suportados essencialmente pelo Estado. Portanto, e em bom rigor, não podemos afirmar que todos os países da Europa sofrem de políticas neoliberais, a questão é que ocorrem governações que tendencialmente implementam políticas mais neoliberais do que outras, havendo uma certa tendência de os representantes de ideologias mais direcionadas à esquerda assumirem-se contra as mesmas e tentarem alertar sobre os destinos a que essas políticas neoliberais podem conduzir um país.

Estas relações e estas confluências na gestão de um Estado determinam-se como relevantes para posicionarmos a educação e a responsabilização do Estado para com a mesma, num direcionamento nem sempre consensual. Antes da segunda guerra mundial, o Estado pensava a educação em termos de construção de uma nação em paz solidária com os outros, onde a inculcação de valores se fazia por forma a que a educação defendesse os ideais e a identidade de uma nação (Bauman, 2005). A partir dos anos de 1950, mas sobretudo, nos anos de 1960, o Estado, por este enquadramento social e político torna-se um Estado desenvolvimentista, pensa a educação numa

lógica económica e social do desenvolvimento, muito na ótica de que a educação deve estar ao serviço da economia e estabelecer com ela uma estreita relação (Charlot, 2007).

O posicionamento destas tendências educacionais, nas décadas de 1950 e 1960, não é claramente igual em todos os países, nomeadamente nos países da União Europeia. As políticas de Estado que se fizeram sentir, de forma mais ou menos presente, na ótica das políticas neoliberais e no posicionamento do Estado para com a educação, também sofreram *nuanças* diferenciadas. O projeto de construção europeia, na sua primeira fase, pretendeu alcançar um compromisso que visava o bem-estar generalizado, o pleno emprego e a criação de classes médias numerosas, tendo por base a propriedade privada e a liberdade de mercado, consubstanciado no *welfare state* (Marques et al., 2008).

Este incremento do Estado social na Europa determinou uma expansão e investimento em diferentes áreas sociais. Cedo se percebeu que uma sociedade sustentável, com o compromisso de a si garantir um conjunto de bens e serviços passíveis de acesso a todos, deveria orientar-se para o progresso da educação, pois que se acreditava que haveria um benefício económico se a mão-de-obra fosse instruída, treinada nos sistemas educacionais.

A expansão da educação escolar vai-se tornando assim um investimento social de primeira importância em todo o mundo, percebendo-se que não há desenvolvimento económico sem recursos humanos qualificados pelo sistema escolar. A produtividade do trabalho evolui, à medida que evolui a qualificação profissional inicial dos recursos humanos das empresas (Azevedo, 2007). O Estado comanda o crescimento económico e coloca a educação ao serviço do seu desenvolvimento (Charlot, 2007). Essa política encontra um amplo consenso social, por gerar novos empregos qualificados, por exigir uma escolaridade mais longa, permitindo pensar que a educação pode ser a responsável por um maior desenvolvimento nacional.

O princípio de que a educação não é uma alavanca da transformação social, mas sem ela a sociedade não evolui (Freire, 1992), permite-nos perceber que a tendência do investimento do Estado era para que a educação pudesse apoiar a transformação social que se almejava. Consoante crescia o espaço europeu, e se definiam as linhas disciplinadoras desse espaço, as mesmas começavam a ganhar contornos educativos e culturais contra as funções de reprodução social de classes, há muito confinadas à escola. A Europa determinava pressupostos políticos em defesa de uma identidade nacional, com incidência numa escolaridade obrigatória com diferentes opções formativas.

Embora, em Portugal, a reforma Veiga Simão seja a promotora de uma educação democratizante, na assunção de um lugar central na recomposição do Estado, é com a revolução de abril que os problemas educativos ganham um novo espaço político, tornando-se num campo privilegiado de legitimação de uma nova democracia. Nas palavras de Teodoro e Aníbal (2007, pp. 16-17),

no campo específico das políticas de educação, a revolução permitiu uma nova centralidade para os problemas educativos, remobilizando as aspirações de acesso aos diferentes níveis de escolarização, amplificado no início dos anos 1970 pelo discurso meritocrático do último ministro da Educação do Estado Novo, e abrindo novas frentes nos planos da participação na gestão escolar e na reformulação das estruturas e conteúdos de ensino. A educação, nesse período de crise revolucionária, para além de um aceso palco de lutas políticas, tornou-se um campo privilegiado de legitimação da nova situação democrática, apostada em mostrar uma radical mudança face às anteriores políticas obscurantistas do Estado Novo.

A reforma Veiga Simão, consumada pela Lei n.º 5/73, de 25 de julho, deu início à educação democratizante em Portugal. Ainda não tínhamos assistido à revolução de abril para percebermos que a educação dava os seus primeiros passos para a democratização do ensino. Naturalmente que esta revolução foi um dos marcos mais significativos para essa democratização, por ela própria representar esses ideais de liberalização e democratização. Portugal trilhava os primeiros passos do que seria viver numa sociedade mais plural, mais liberal e também ela, numa primeira tentativa, de se transformar numa sociedade mais democrática. Os primeiros anos que se sucederam ao 25 de abril foram anos de conturbação política e, na educação, ainda se considerou a continuidade dos princípios da reforma iniciada em 1973, mas cedo se percebeu que Portugal iria tomar um novo rumo com a economia direcionada para o espaço europeu.

De facto, a integração de Portugal, em 1986, na Comunidade Económica Europeia (CEE), depois apelidada de União Europeia (UE), viria a influenciar as políticas educativas, agora direcionadas para um espaço de características contextuais indefinidas, mas cujos discursos dos Estados membros, sustentavam um conceito de educação intimamente ligado ao mundo da economia e do trabalho (Teodoro & Aníbal, 2007). Esta relação viria a influenciar os caminhos que a educação viria a trilhar, rompendo, pelo menos ao nível dos discursos, com paradigmas tradicionalmente academicistas e sequencialistas de uniformidade de saberes.

Esta integração originaria uma consonância imediata nos discursos políticos e económicos, abrangendo os domínios culturais e educacionais. As reformas e as mudanças dos outros países da Europa passaram a ser inspiradoras para Portugal que tentou coadjuvar-se aos mesmos princípios e às mesmas aspirações. Se por um lado, se assistia a discursos de contextualização, de territorialização, de flexibilidade perante as diferenças nacionais, por outro, os discursos internacionais permeabilizavam modelos que inspiravam as decisões políticas, económicas, culturais e educacionais europeus.

A redefinição do papel de Portugal na Europa viria a influenciar as políticas nacionais. Acreditava-se, como ainda hoje se acredita, embora se faça pouco para sustentar esta premissa, que a sociedade seria tão mais desenvolvida quanto o fosse a educação (Pacheco, 2000a). A sociedade portuguesa necessitava urgentemente de se reerguer e a superação dos seus problemas passava efetivamente pela integração na Europa e por um forte investimento na educação. Portugal ao assumir a integração comunitária foi como que implementar um motor exógeno de desenvolvimento no interior do país, cujo discurso sobre a educação se centrou na qualificação da mão-de-obra necessária para a requalificação da economia (Hursh, 2006; Charlot, 2007; Pacheco 2008).

Este pressuposto, de a educação ser a panaceia da reestruturação da economia, como já analisámos, não é verificável apenas nesta altura. Vários investigadores deram-nos conta disso, bem como do facto de a nível mundial existir um movimento de reconstrução dos sistemas escolares, nos finais da guerra fria. Pedró e Puig (1998) referem que, na Europa ocidental, e no final da segunda guerra mundial, os países tiveram a consciência de que se deveria usar a escola para a reconstrução social do sistema político democrático e também na qualificação da mão-de-obra para a reconstrução da economia, muitas vezes debaixo da batuta do Plano Marshall² dos Estados Unidos. Mas, em Portugal, António Oliveira Salazar considerou um desperdício investir na educação e permitiu que o país ficasse imerso numa desculturalização nunca vista durante décadas. Se outros países da Europa se desenvolveram, muito por força destas tendências de investimento na educação a partir de um Estado social, no final da segunda guerra mundial, Portugal confinou-se a um empobrecimento intelectual que só viria a ter alguma transformação nos finais da década de 1970.

²Com o final da II guerra mundial, muitos países ficaram destruídos, era então necessário um investimento financeiro para a reconstrução destes países. Nos Estados Unidos pelo então secretário de estado George Marshall foi criado um plano económico, cujo objetivo principal era possibilitar a reconstrução dos países capitalistas. O plano foi colocado em marcha em 1947 pelos Estados Unidos da América, conseguindo uma certa hegemonia perante os países que recuperavam da II guerra mundial. O plano Marshall tinha por objetivo apoiar financeiramente os países capitalistas destruídos e com isso conseguir fortalecer os laços comerciais exportando privilegiadamente para esses países da Europa Ocidental. Com os países capitalistas fortalecidos ficou mais fácil e seguro para o bloco capitalista fazer frente ao socialismo durante a guerra fria. Reino Unido, França e Inglaterra foram os países que receberam mais ajuda financeira.

O Tratado de Maastricht, assinado na cidade que lhe deu o nome, em 1992, trouxe profundas implicações para a integração europeia. Um dos objetivos do Tratado era o de contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, excluindo, no entanto, quaisquer processos de harmonização na organização dos sistemas educativos europeus. Não havia propostas concretas e diretrizes comuns a que a educação se devesse reger, contudo isso não foi limitador para que o incremento da mobilidade de estudantes se começasse a fazer sentir na construção de uma cidadania europeia ativa (Marques et al., 2008). Os países membros da UE adotaram reformas educativas e curriculares com uma identidade formada em torno das paredes do Tratado de Maastricht, que exclui um sentido amplo da Europa mesmo quando procura inclusões (Popkewitz, 2011).

As reformulações das relações do poder impõem novas interpretações da presença do Estado na escolarização, que opta ao longo dos anos por investir na educação, enquanto forma de promover o desenvolvimento da economia, a reanimação cultural e o desenvolvimento individual (Popkewitz, 1994). Numa primeira fase, a ambição da educação foi construir a escola básica e obrigatória para todos. Prolongou-se a escolaridade obrigatória, abriu-se o primeiro segmento do que era o ensino secundário e ocorreu uma massificação da escola (Formosinho, 1992), com efeitos de reprodução social (Bourdieu & Passeron, 2008), mas também de democratização (Charlot, 2007).

No entanto, esta responsabilidade de o Estado assumir a educação e assumir o dever de a estender a toda a população, começa a ter outros contornos. Por momentos, e talvez por força das contingências externas, começou-se a focar sobre as questões da qualidade e eficiência da escola. Barroso (2005) aponta a descentralização do sistema educativo, a autonomia das escolas, a livre escolha da escola pelos pais, o reforço de procedimentos da avaliação e prestação de contas, da diversificação da oferta escolar, da contratualização da gestão escolar e da prestação de determinados serviços como indicadores de mudança. Têm sido estes os sinais que têm vindo, na opinião do autor, a

(...) alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recurso a dispositivos de mercado), ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas em muitos dos domínios que constituíam, até aí, um campo privilegiado da intervenção do Estado (p. 276).

Parecem ser cada vez mais convergentes os modos de regulação das políticas educacionais, que se elaboram e realizam sobretudo e através do Estado (Stoer, 2008). A introdução dos padrões de eficiência e qualidade, a privatização dos serviços, a mercadorização do conhecimento parecem ser os discursos comuns que a Europa aparenta sustentar como sendo os caminhos do futuro (Pacheco,

2011). Face à existência de modelos transnacionais de educação e formação, a globalização parece ter um rosto que se identifica com a uniformização e com a ideia de que tudo se torna igual, independentemente das diferenças que os contextos nacionais possam ter, independentemente de os Estados-nação serem ideologicamente diversos com programas políticos próprios. Como Lima e Afonso (2002, p.7) referem, verifica-se uma “sincronia das reformas, uma forte similitude entre alguns eixos estruturantes e estratégias adotadas, e até mesmo uma consonância argumentativa quanto aos imperativos das mudanças na educação”.

A consonância nas políticas educativas internacionais, que alguns investigadores (Dale, 2006, 2008; Habermas, 2002; Leney & Green, 2005; Lima 2011; Lima & Afonso, 2002; Pacheco 2000a; Pacheco, 2001; Pacheco & Vieira, 2006) analisam e das quais nos dão indicadores reais das convergências, não se reportam a meras coincidências, mas a concertações propositadas, em que inclusive os países se perfilam de forma comparativa na qualidade das aprendizagens que desenvolvem.

É possível identificar convergências com políticas internacionais, em países cujas ideologias políticas se distanciam, mas que convergem nos discursos sobre a educação (Pacheco & Maia, 2019). Estes discursos, justificados pela incontornabilidade da modernização, que promete a aproximação dos países da Europa, evidenciam-se num ensino assente em competências, numa avaliação externa que garanta a qualidade e controlo das aprendizagens alcançadas e numa desestatização das escolas (Teodoro & Aníbal, 2007).

Começámos a concorrer com a maioria dos países da Europa e a querer assumir os mesmos papéis e protagonismos (Pina, 2007). Os países que apresentavam os melhores resultados passaram a ser tomados como “modelos” a seguir, tendo sido as grandes fontes de inspiração de décadas de governação em Portugal. Estava assim aberta uma nova fase para a educação. Ainda não tínhamos alcançado o princípio do alargamento da escolaridade e do sucesso para todos, e já estávamos direcionados para a comparabilidade de indicadores de eficácia da escola. Ao Estado desenvolvimentista começam a colocar-se as questões de um Estado regulador, aquele que regula a educação segundo pressupostos, não apenas nacionais, mas supranacionais, segundo políticas que se colocam como premissas a seguir, independentemente das características contextuais e particulares que os diferentes Estados possam apresentar e terem no momento de ultrapassar ou superar.

Quando a *lógica da regulação* se sobrepõe à *lógica da emancipação* há tensões e dilemas difíceis de resolver (Afonso, 2003), ainda mais quando o Estado permanece como uma categoria

analítica incontornável, enquanto parceiro nos contextos de privatização e contratualização que promove (Lima, 2001). No entanto, há também caminhos que estão a ser construídos e soluções que estão a ser consideradas que, de algum modo, são favoráveis às correntes da globalização contra-hegemónica que, de seguida, abordamos.

1.2. A globalização e o neoliberalismo como fatores externos na determinação das políticas educativas

É comum a referência na literatura académica à inter-relação que conceitos como globalização, neoliberalismo (Olssen & Peters, 2005), sociedade de informação (ou também apelidada de sociedade do conhecimento) e novas tecnologias de informação e comunicação têm entre si. Embora distintos no seu campo semântico, a verdade é que cada um destes conceitos parece não estar isolado na sua compreensão, servindo-se e apoiando-se na sua concetualização e desenvolvimento em estreitas relações uns com os outros. A globalização parece trazer implicações à economia, à cultura, à sociedade, à política, à ideologia, à humanidade, enfim, a todos os quadrantes da sociedade.

Fixando-nos nas palavras de Sácristan (2008, p. 21), que relaciona estes conceitos, o mesmo define globalização como uma forma de representarmos e explicarmos em que consiste esta nova condição em que vivemos, um termo que, na opinião do autor, se entrelaça com outros conceitos e expressões profusamente manejados também: *“o neoliberalismo, as novas tecnologias da comunicação e o mundo da informação”*. A globalização reporta-nos para caminhos de mudança que parecem disparar em todas as direções. As conceções de democracia, de educação, de sistema educativo, de sujeito e de aprendizagem ganham novos sentidos, novas finalidades em torno do que economicamente se define como mais ajustável. A partir das coordenadas da globalização pretende-se que a educação se ajuste a elas.

Nesta ordem de ideias, Sácristan (2008, p. 27) refere que a globalização tem vindo a atuar num contexto onde atuam outras concorrentes: o neoliberalismo, as tecnologias da comunicação e a sociedade da informação. Para além desta relação, estes fenómenos concorrentes têm implicações no papel do Estado, na estruturação da sociedade, no trabalho, na cultura e no sujeito. Por sua vez, as mudanças nestes eixos têm importantes projeções para a educação “para o modo de a conceber, para a hierarquia de valores que se crê que deve servir, para as prioridades das políticas educativas, o entendimento da qualidade, o desenho dos *curricula*, os processos de controlo das instituições escolares, etc.”. Podemos referir que a globalização está no centro das explicações de quase todos os

fenómenos que ocorrem, venham eles de onde vierem, a globalização parece ser a referência primeira para a compreensão de quase tudo que queiramos compreender (Portouis & Desmet, 1999).

Charlot (2007) considera que para entendermos as relações entre educação e globalização é necessário distinguir quatro fenômenos. O primeiro diz respeito ao facto de a educação ser pensada numa lógica económica. Numa época anterior à globalização décadas de 1960 e 1970, a escola era pensada numa lógica económica e social do desenvolvimento. O Estado-educador preocupado com a inculcação dos valores, com a educação como uma forma de construir uma nação justa socialmente e em paz passa, a partir dos anos de 1950, por ser um Estado-desenvolvimentista, um Estado preocupado com o crescimento económico, que coloca a educação ao serviço desse desenvolvimento. Neste período, cresce o número de alunos que procura a escola, o número de anos que a frequentam, bem como os apoios concedidos, uma vez que a escola é vista como um meio para se alcançar o sucesso profissional. Este Estado desenvolvimentista, das décadas de 1960 e 1970, dá lugar a um Estado regulador, que embora pese o facto de a escola ainda ser pensada numa lógica de desenvolvimento económico, outras variantes como a qualidade e a globalização ingressam como preocupações nas décadas de 1980 com novas lógicas económicas, sociais e educacionais.

Charlot (2007) refere-se às lógicas da qualidade, da eficácia e da diversificação, transpondo-nos para um modelo de mercado em que a crise se resolve pela intensificação da concorrência e pelo fabrico de produtos de melhor qualidade a preços mais competitivos, usando tecnologias e processos cada vez mais eficazes. Estas lógicas de mercado fazem recuar o Estado pela livre circulação internacional dos bens e produtos em que a influência direta do Estado nos assuntos económicos diminui. A concorrência desenfreada sob a batuta da competitividade pela eficácia resulta em práticas em que o Estado perde o controlo para o capitalismo, que agora vê abertas as fronteiras, estendendo-se a integração entre as economias de vários países, integração que se realiza numa lógica neoliberal e que constitui a própria globalização, como refere o autor.

Nesta ordem de ideias, conceitos como os de qualidade, eficácia, diversidade e contexto ganham um sentido de modernidade, que começa desde logo na escola. Neste contexto de diversidade, a escola deve ser capaz de formar a mão-de-obra de qualidade necessária para se lançar com eficácia no mercado de trabalho. Esta relação de escola e sociedade continua a estabelecer-se, mas agora sob a liderança de um Estado, que embora preocupado com o desenvolvimento da economia, se assume como regulador dessa economia e reclama às escolas produtos de qualidade.

A noção de mercado é, por certo, a pedra angular da tendência neoliberal, que se identifica com os princípios de privatização, de globalização e da livre escolha, e que servem de argumento para a eficiência, a qualidade e a equidade (Pacheco, 2009). As tendências neoliberais reclamam uma escola de qualidade (Charlot, 2013), no entanto, a questão está em perceber o que se entende por qualidade e por eficácia. Quais são os critérios que definem uma escola de qualidade? Importa referir também que, pese embora o facto de assistirmos a políticas que se preocupam com a organização da escola, com a sua avaliação, com o desempenho dos seus professores, as políticas neoliberais escondem os problemas reais das escolas no que às desigualdades sociais diz respeito.

Segundo Pacheco (2009), as teorias políticas da globalização, num contexto de um pensamento neoliberal, abraçam duas realidades distintas: por um lado, a defesa do princípio do livre mercado, sem a existência dos limites e barreiras impostos pelo Estado; por outro, um controlo maquilhado em que o Estado, sem interferir diretamente, intervém sob formas indiretas de controlo. A este propósito Lima refere (2011, p. 4) que se assiste efetivamente a uma transformação complexa do papel do Estado na educação que agora encontra na sociedade civil outros interlocutores e novos “parceiros oriundos do mercado com quem passará a contratualizar novos processos de governação e provisão da educação, de organização curricular, de avaliação de alunos, professores e estabelecimentos de ensino, de organização e gestão das escolas”.

Conseguimos perceber, a partir das palavras de Lima (2011), que o Estado social começa a assumir outros contornos a partir das negociações com todos os que possam estar ligados aos interesses dos mercados. A educação é uma ferramenta que deve ser instrumentalizada para fins muito específicos e os mesmos, não sendo sobejamente conhecidos, conseguem associar-se a interesses que mais não têm no imediato as orientações das necessidades dos mercados.

A educação e a formação são consideradas traves mestras da mudança, no contexto da globalização (Pacheco, 2008), que se orientam agora para a preparação dos jovens para os mercados competitivos e para responder aos desafios das economias de mercado. Estas mudanças, que ocorrem na sociedade em geral, comprometem a educação no sentido pleno do termo, assumindo-se esta como um instrumento que permite encaminhar os valores, os conhecimentos, os princípios e as finalidades para propósitos que correspondem às expectativas dos mercados. Os sujeitos serão formados segundo esses princípios e essas finalidades através do controlo que o próprio Estado, ao serviço dos mercados, consegue impor a partir da definição de critérios de qualidade de ensino e de aprendizagem.

Um efeito importante da globalização, na opinião de Sácristan (2008), que tem na orientação ideológica e política o neoliberalismo, foi a deslegitimação e o esvaziamento do Estado posto ao serviço das necessidades individuais das pessoas e, em particular, a educação em condições mínimas de igualdade. Os processos de globalização, na opinião do autor, afetam a educação porque incidem sobre os conteúdos a aprender e no como aprender. Os novos canais de distribuição da informação e a demarcação do que se tem entendido por cultura de escola são exigências que têm implicações muito claras para os currículos e para a formação de professores. A formação que se deseja mais crítica, profunda e ampla corre o risco de se tornar, ela própria, deslegitimada na concorrência desleal com as tecnologias. Embora consideremos esta perspectiva, a mesma permite-nos aqui colocar em questão - que mudanças, ao nível do conteúdo, conhecimento a partilhar, é possível verificar nas escolas?

O discurso neoliberal está presente em todas as expressões da sociedade. Todas as instituições e atividades estão a ser governadas e geridas por mercados e a competição entre esses mercados existe no sentido de alcançar uma maior produtividade económica (Hursh, 2006). Neste sentido, também a educação, a partir dos potenciais que assume na preparação e integração social, transforma-se num apetecível mercado, onde as escolas se transformam nas instituições que preparam a mão-de-obra qualificada para esses mercados.

Ball (2006), a propósito das políticas ideológicas de inspiração neoliberal, refere que os pontos-chave de ligação entre a reestruturação e a reavaliação do sector público são fomentados pelos discursos de excelência, efetividade e qualidade, bem como a lógica e cultura do novo gerencialismo. Este novo gerencialismo (já que o autor contrapõe o velho gerencialismo do *neo-taylorismo*) centra-se num modelo de organização onde as pessoas são as protagonistas principais. Este modelo é difícil de ser gerenciado, é pouco produtivo para a eficiência e repressivo quanto ao espírito empreendedor.

Conseguimos compreender estas realidades a partir de uma teorização vasta sobre a qualidade que se espera ver desenvolvida nas escolas, mas também conseguimos compreender que essa qualidade não existe mais do que nos manuais ou panfletos propagandistas, programas de Governo ou relatórios internacionais e supranacionais, que ao criticarem o estado da educação, produzem um manual de receitas para que as escolas, ao tê-los em conta, se adaptem a algo que desconhecem. Na prática, estes não resultam mais do que num turbilhão de desordem, de desconfiança, de descompromisso, de conflito, de desmotivação, de desinvestimento sobre aquela que sempre foi a missão da escola - a de ensinar para que os alunos possam aprender mais e melhor.

Sempre se falou em crise, sempre se escreveu sobre mudanças e, embora tenham tido tónicas distintas ao longo de décadas, as mesmas sempre têm sido reinterpretadas à luz das considerações dos tempos em que são trazidas para a análise. A tónica do neoliberalismo na educação faz-nos perceber que há questões a ser alteradas e empurram para o sujeito muita da responsabilidade do que possa estar a correr mal. É importante ter consciência de que os discursos sobre a qualidade e a excelência, são isso mesmo - discursos com os quais todos porventura estamos de acordo, mas é importante percebermos do que se trata quando se fala em excelência e qualidade. De que forma e a que custo somos capazes de alcançar essa excelência? Esta é talvez a questão que mais nos deve preocupar, para que a ilusão em torno dos factos da constatação do bem e do mal não nos iludam para um trilho onde apenas uma solução se avista.

Pacheco (2000a), ao visitar vários autores (Weiler, 1996; Apple, 1999; Torres, 1997; Charlot, 1994), dá-nos conta do enquadramento que o Estado regulador assume nos pressupostos do neoliberalismo e que, no âmbito da educação, o Estado, ao defender as regras de mercado e os valores tradicionais, responsabiliza os professores e a escola pelo estado da educação. Como esclarece, a tentativa de o Estado centralizador se desresponsabilizar pelo estado da educação é coincidente com o interesse por transferir a solução dos problemas para as escolas e para os professores.

Trata-se assim, de uma estratégia que coloca no terreno da escola a solução para os problemas mais complexos, que o poder centralizado ainda não foi capaz de resolver, ao mesmo tempo que é reafirmado o argumento de que as escolas atuais não respondem nem aos interesses do Estado nem às expectativas da sociedade (Pacheco, 2000a, p. 97).

As políticas neoliberais, sustentadoras de um mercado globalizado, definiram os critérios sobre o que se entende por qualidade em educação. A crescente desresponsabilização por parte do Estado (Muller, 2003) na promoção da qualidade faz transferir essa responsabilidade para as entidades privadas que, com contextos muito específicos de população escolar selecionada, parecem obter melhores resultados. A ideologia que procura a aproximação entre o sistema escolar e a possibilidade de esta corresponder às necessidades de produtividade económica (Pacheco & Maia, 2019), acentuam crescentemente as desigualdades sociais (Sácristan, 2008).

A reforma neoliberal do Estado-providência, a reconfiguração das suas relações com a educação pública, as reformas educativas congruentes, bem como as reformas da organização escolar e do seu

modelo de governação (Olsse, & Peters, 2005), a par das mudanças no currículo, na avaliação e no trabalho dos professores, encontram-se em curso há mais de três décadas (Reino Unido e os Estados Unidos da América). Trata-se de um processo complexo e não linear, conduzido sob distintas forças políticas e diferentes Governos, com avanços, inflexões e recuos, com hesitações, resistências e lutas. A sua influência é visível no quadro de importantes organizações internacionais e na agenda da maioria dos Governos, em distintos continentes e países, com particular incidência na União Europeia e nos seus vinte e sete estados-membros, ainda que, mesmo aqui, de formas consideravelmente diferenciadas (Lima, 2001).

Para além de se denunciarem, há já alguns anos, práticas de pêndulo neoliberal nas questões da educação, algumas investigações têm-nos permitido perceber algumas das consequências dessas práticas. A partir da tese de Ramalho (2012), é possível fundamentar esta perspetiva que aqui se quer trazer à análise; o mesmo demonstra que a conjuntura política e ideológica dos últimos anos tem sido reveladora de práticas educacionais desarticuladas que em nada parecem favorecer a melhoria das aprendizagens dos alunos. Medidas avulsas têm sido tomadas, normativos têm sido publicados sem qualquer fundamentação conectada com as práticas reais. Os propósitos anunciados de melhoria apenas são visíveis nos papéis, sendo depois completamente desvirtuados nas práticas reais. Só quem não conhece as escolas acredita que essa produção normativa tenha efeitos positivos na melhoria da sua organização, administração e gestão curricular. Um bom exemplo disto são as atuais propostas governativas no âmbito da avaliação de desempenho profissional, que parecem resultar essencialmente no conflito entre pares, na desconfiança e no desvio da atenção do professor para aquilo que não é essencial e, mais recentemente, na fusão das escolas em mega agrupamentos.

Para os neoliberais, as políticas públicas e sociais que o Estado toma, no sentido de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista, são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado, para os neoliberais, constitui uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibe a livre iniciativa, a concorrência privada, e pode bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vista a restabelecer o seu equilíbrio. Uma vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade. Coerentes com estes postulados, os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada. Um sistema

estatal de oferta de escolarização compromete, em última instância, as possibilidades de escolha por parte dos pais em relação à educação desejada para seus filhos (Hofling, 2001).

Hursh (2006) refere que os discursos neoliberais apresentam as medidas que urgentemente devem ser tomadas como se não houvesse alternativa. As suas perspectivas baseadas numa fundamentação de rigor, de excelência e de equidade fazem antever que as mesmas são necessárias e que os caminhos da privatização, da introdução de mercados competitivos, de um currículo padrão, de testes estandardizados e de sanções para as escolas que apresentem maus resultados, são os únicos possíveis.

O neoliberalismo evidencia uma política de desgaste das redes que sustentam o Estado e não se inibem em mostrar sinais desse desgaste, nomeadamente da rede pública das escolas. Os discursos de prestígio e domesticação dos sindicatos, das desregulações do mercado laboral e as medidas de privatização da saúde, e de corte no sistema de pensões (Santomé, 2006a) parecem ser o mal, não apenas do nosso país, mas de uma política internacional, cujas evidências na educação se verifica no descrédito da educação pública e no prestígio da educação privada.

Para ampliar o escopo de ofertas em relação a orientações e modelos educacionais, e também para aliviar os setores da sociedade que contribuem através de impostos para o sistema público de ensino sem utilizá-lo necessariamente, as teorias neoliberais propõem que o Estado divida – ou transfira – suas responsabilidades com o setor privado. Assim, além de possibilitar às famílias o direito de livre escolha em relação ao tipo de educação desejada para seus filhos, este seria um caminho para estimular a competição entre os serviços oferecidos no mercado, mantendo-se o padrão da qualidade dos mesmos. A proposta de participação da verba pública para educação – primária e secundária – seria através de vales oferecidos a quem os solicitasse, para ‘comprar’ no mercado os serviços educacionais que mais se identificassem com suas expectativas e necessidades, arcando as famílias com o custo da diferença de preço, caso este seja superior ao vale recebido (Hofling, 2001).

Enquanto uma revisão da literatura revela que, ao passo que a política em geral e as políticas da educação, em particular, tenham, na verdade, se tornado mais ‘neoliberais’ isto não significou uma redução completa no papel e no tamanho do Estado e de outros grupos na formulação e formação dessas mesmas políticas (Burton, 2014). Na verdade, conseguimos encontrar sinais claros do modo como o Estado consegue estar ao serviço dos mercados, implementando políticas que lhes servem os seus interesses, nomeadamente quando se coloca na disposição de continuar a financiar instituições

privadas que oferecem serviços educativos que em épocas passadas se justificaram, mas que atualmente se colocam em dúvida.

Perante as influências que os mercados têm exercido sobre os Estados, Afonso (2003) considera que parece fazer algum sentido não se poder convocar, sem profundas atualizações, algumas das teorias disponíveis sobre o Estado. Também não poderemos deixar de considerar que o Estado, em si mesmo, enquanto sujeito histórico e político, continue a existir, por isso, continuamos a precisar de teorias que deem conta da redefinição do seu papel e que sejam capazes de explicar quais os limites e possibilidades da sua ação no contexto das novas condicionantes megaestruturais. Neste sentido, o autor considera que continua a ser necessário problematizar os efeitos (não lineares e contraditórios) da globalização e a sua configuração como nova e poderosa ideologia, a análise sociológica das políticas educacionais continua a não poder abrir mão da referência ao papel e à natureza do Estado nacional e às suas relações com as classes sociais e a não dispensar, portanto, o entendimento das especificidades (culturais, sociais, políticas, económicas e educacionais) que estão impregnadas da (e na) história de uma dada formação social. “Como fazê-lo, entretanto, sem uma teoria do Estado reatualizada? Ou, então, como falar da reforma do Estado sem que se comece por chamar a atenção para a necessidade da reforma das teorias do Estado?” (Afonso, 2003).

O neoliberalismo tem de ser “detido”, porque diminui a liberdade, a democracia e a igualdade na sociedade e na educação, refere Hursh (2006). Mas se alguns estão contra determinadas políticas indiciadoras de um certo neoliberalismo na educação, outros há que nos chamam a atenção para o uso exagerado do termo na sua associação a um certo negativismo que parece ter sido introduzido pelos defensores de uma maior intervenção do Estado. Burton (2014) constata isso e alerta-nos para esse sentido pejorativo com o qual o termo neoliberalismo tem sido usado. Contudo, e neste trabalho, assumimos uma posição favorável e defensora dos princípios do Estado social que gratuitamente e de forma equitativa, justa e democrática redistribui por todos, independentemente da sua condição social, económica e cultural os pilares da sua sustentação: saúde, educação, justiça e segurança. Se algumas das medidas que se possam tomar vierem a diminuir a intervenção do Estado nessa redistribuição democrática colocar-nos-emos contra todos os pressupostos que o possam assombrar.

Há outras perspetivas que defendem que as políticas educacionais encontram uma explicação mais consistente na hipótese da existência de uma *agenda globalmente estruturada para a educação*. Essa perspetiva, entre outros pressupostos, enfatiza a centralidade da economia capitalista no processo de globalização, entende o global como o conjunto de forças económicas que operam

supranacional e transnacionalmente, e discute os processos que levam à imposição de prioridades por parte de alguns Estados sobre outros (Afonso, 2003).

Nesta medida, importa compreender as visões, as interpretações num quadro transnacional e supranacional das tendências governativas no que à educação diz respeito, de modo a melhor compreender a forma como essas influências se desenvolveram internacionalmente e como as mesmas foram determinantes para com a educação do nosso país.

1.3. As tendências transnacionais/supranacionais de ação governativa sobre a educação

Face à dinâmica da globalização, a política educativa redefiniu-se deixando de se centrar no contexto nacional para se centrar no contexto transnacional e supranacional. A “construção da Europa” trouxe consigo as ideias de democracia, que se opunham, de certa forma, aos ideais de Estado liberal. A fundação do Conselho de Europa, em 1949, trouxe consigo o objetivo de superar as dificuldades provocadas pelo confronto bélico e o de aproximar as nações europeias. Os Estados foram assim adquirindo um carácter mais intervencionista, assumindo um compromisso de assegurar os direitos fundamentais aos cidadãos, nomeadamente os da educação (Marques et al., 2008).

As orientações educativas subordinam-se assim a um processo de decisão supranacional (Pacheco, 2009) que, embora deixe algumas decisões para serem tomadas pelos Estados membros, em nada alteram a existência de uma estrutura partilhada e consensualizada.

A “construção da Europa” trouxe consigo o ideal de se potenciar os Estados membros de um espírito europeísta que só seria possível recorrendo a propostas do domínio cultural e educativo (Marques et al., 2008). Por isso, a educação assume-se como um pilar importante na transmissão de um conjunto de valores que agora importa fazer passar a quem a frequenta. Os objetivos educacionais estão cada vez mais confinados aos mesmos propósitos e assiste-se, em larga escala, à partilha de documentos e de relatórios de organizações não governamentais e internacionais a impor as diretrizes do que se entende por educação, bem como da forma como a mesma deve ser entendida e concretizada.

Embora o objetivo primeiro da construção de uma Europa unificada fosse o da abertura das fronteiras políticas, económicas, sociais e culturais, com a proteção clara dos interesses desses Estados membros, permitindo a livre circulação de pessoas, bens e serviços, o primeiro passo para que a mesma fosse ideologicamente forte e importante para os cidadãos era dotá-los de um espírito

européista, que permitisse quebrar com o ceticismo existente sobre os benefícios que a construção de uma Europa unificada e democrática poderia representar para o bem-estar social.

Se, no início do século XX, foram atribuídas à escola as funções de reprodução social de classes (Bourdieu & Passeron, 2008), de aparelho ideológico do Estado (Althusser, 2009), todos percebemos que é através desta que mais facilmente se consegue alcançar um “bom?” estatuto social. A democratização do ensino ocorrida, em 1974, no nosso país, bem como a adesão de um grande número de países à União Europeia, fez crescer uma perspectiva de educação essencialmente direcionada para novas funções como para a consolidação do sistema político-democrático da qualificação da mão-de-obra necessária à reconstrução da Europa (Rufino, 2007). Nem sempre a celebração de tratados entre os países membros da União Europeia teve em consideração a educação, só nos anos de 1970 esta seria objeto das primeiras iniciativas europeias.

Antunes (2007) considera que os objetivos, as metas e os procedimentos de controlo são agora definidos pelas instâncias supranacionais, que assumem de forma clara e inequívoca o controlo e a regulação geral pelos sistemas de educação e formação, nesta medida tornam-se também a fonte de fixação dos padrões a considerar, dos procedimentos de monitorização a operacionalizar.

Mas estas iniciativas salvaguardavam a autonomia dos sistemas educativos de cada Estado-membro, não havendo ainda a necessidade de harmonizar as políticas de educação. Foi no início da década de 1990, com o Tratado de Maastricht que as questões de educação recebem uma particular atenção, no entanto, ainda se considera importante não harmonizar os sistemas educativos dos Estados membros (Marques et al., 2008).

Dale (2008), ao recorrer a um estudo de Jessop (1999) sobre as dimensões de mudanças no contexto político-económico mais abrangente, refere que há uma deslocação nas relações entre o Estado e a economia, transitando o Estado forte a partir das influências do mercado para um Estado mínimo, verificando-se esta deslocação no âmbito da educação numa certa corrosão dos recursos educativos.

A mudança de perspectiva do nacional para o pós-nacional ou supranacional e a proliferação das organizações internacionais (Saarine, 2005) desvincularam as responsabilidades, outrora circunscritas ao território nacional, para um território internacional. Na educação isto significa que o Estado não é necessariamente o detentor do monopólio da respetiva governação e tanto a proliferação das fontes de governação, como a mudança da natureza da governação fazem com que o Estado, que antes fazia de tudo, passe ele próprio a ser comandado por essas forças, sendo várias as instâncias a assumir

responsabilidades governativas e independentes do Estado. Na educação isto significa que o plano de análise nacional dos sistemas educativos deixa de o ser para passar a ser essencial e imprescindível perceber as políticas educativas supranacionais.

As organizações internacionais/intergovernamentais, com destaque para a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), o Banco Mundial (BM), a União Europeia (UE), a Organização Mundial para o Comércio (OMC) assumem um papel central na afirmação e difusão de um conjunto de tendências que constituem um novo modo de organizar a educação (Antunes, 2007).

Lima (2001) admite que a centralidade de organizações como a OCDE, a UNESCO, a UE, o BM, a par da influência exercida por poderosos *think-tanks* à escala global, remeteu o Estado-nação e os respetivos Governos para uma posição nova e mais complexa. A União Europeia, em muitos casos em estreita relação com a OCDE, emergiu como grande ator político, supranacional, no domínio da educação, da formação e da aprendizagem ao longo da vida. É possível identificar um racional político-educativo dominante, com os seus tópicos e conceitos-chave, objetos de apropriações e legitimações diversificadas e não necessariamente unificadas ou absolutamente congruentes, facto que não lhes retira influência e que, pelo contrário, lhes confere uma certa plasticidade e capacidade de adaptação, para além de fronteiras políticas, geográficas e culturais limitadas.

No mesmo sentido, Antunes (2007) considera que, na atualidade, a União Europeia, como uma instância supranacional, regula objetivos, princípios e fundamentos para a educação dos países que a integram. O sistema educativo pluralizou-se, heterogeneizou-se, balcanizou-se. Todos os dias nos deparamos com mais uma parceria, uma extensão de funções o que nos permite perceber que talvez não faça muito sentido falarmos em sistema educativo.

A partir de 1986, em Portugal, é visível uma política social convergente com a dos outros países da Europa (Teodoro & Anibal, 2007). As reformas educativas levadas a cabo nos últimos anos revelam a existência de conformismos com as reformas e as decisões políticas implementadas noutros países da Europa. Esta tendência é apenas criticável quando se opta por transpor reformas de outros países sem que se tenha em conta os contextos da sua implementação. Nenhuma reforma, por mais semelhante na sua fundamentação e preparação, poderá ter efeitos iguais em países que, pela sua natureza, apresentam culturas sociais e históricas diferentes.

No entendimento de Teodoro e Anibal (2007), os discursos educativos e as modalidades de governação acompanham uma certa convergência europeia de ideologias e padrões de organização educativa, constituindo-se como instância supranacional, e a intervenção comunitária tem vindo a

desenvolver políticas que reforçam essa convergência. Como exemplo da progressiva internacionalização das políticas, são apontados a valorização das competências, a avaliação externa como garantia da qualidade e como instrumento de controlo e a desestatização das escolas. É nesta perspectiva que os autores consideram que, no campo da educação, é possível identificar políticas que, mesmo vindo de partidos ideologicamente diferentes, assumem uma certa convergência internacional.

No caso concreto de Portugal, Roldão (2005) situa o plano internacional como responsável por algumas das tendências educativas visíveis no país, desde logo, percebeu-se que as orientações internacionais apontavam para um investimento na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, e isto poderia ser alcançado a partir do momento em que se investisse num processo de autonomização por parte das escolas, que seriam assim responsáveis pela construção e gestão curriculares numa contextualização de práticas educativas, onde o projeto seria o instrumento à volta do qual se constituiriam práticas inovadoras e concertadas.

Se, por um lado, ocorrem discursos de aceitação e de consonância com o que as tendências supranacionais determinam, por outro, também são visíveis discursos que alertam e contrapõem os efeitos que as políticas supranacionais podem gerar. Pacheco (2009, 2011) situa-se neste último campo ao referir os efeitos que a pedagogia por competências, as políticas de uniformização e as políticas de responsabilização dos professores e das escolas pelos resultados escolares, podem gerar. O autor considera que a globalização, ao funcionar como mecanismo de uniformização, tece laços entre conhecimento e economia, entre educação e formação, pela defesa do princípio de que há benefícios económicos se a mão-de-obra for bem instruída e treinada nos sistemas escolares e que estes discursos renovados, sob a ótica atual, de uma pedagogia por competências, não trazem nada de novo.

Pacheco (2011, p. 9) é de opinião que o discurso da pedagogia por competências vem substituir o discurso da pedagogia por objetivos, vem estreitar a relação entre o que se ensina e se aprende e neste contexto coloca uma questão pertinente: “A abordagem das competências equivale ou não a uma mudança nas práticas curriculares decorrentes dos contextos de decisão aos níveis político-administrativo, de gestão e de realização?”

Esta questão deixada em aberto é colocada para nos permitir pensar nas mudanças estruturais que o discurso das competências provocou nas práticas curriculares das escolas e dos professores, almejando um resultado, ou uma implicação de mudança, se quisermos, não muito profunda.

Quando se discutem as funções da escola e se percebe que não há entendimento sobre que função deve a mesma desempenhar na sociedade atual, compreende-se que as tendências neoliberais sobre as práticas que vêm sendo implementadas na regulação/avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos, por indicadores *standard* para todos os países da União Europeia, arrastam consigo uma política que coloca a escola e o trabalho dos professores num contexto de condicionamento aos programas e conteúdos que maior probabilidade têm em sair num exame. As escolas e os professores são assim os intervenientes mais diretos, e também por isso, mais responsáveis em treinar os alunos para os testes, descurando o trabalho de análise e da reflexão crítica em torno de temas da atualidade, em torno de temas provindos dos interesses dos alunos, ou outros temas que se revelem num espaço e contexto determinados relevantes a trazer à análise e à discussão.

Hursh (2006) refere mesmo que a escola tem sido um terreno disputado entre aqueles que esperam que esta prepare os alunos para a competição dos mercados e aqueles que ambicionam formar cidadãos críticos, com valores humanistas. Nós questionamos se não será possível equacionar estas duas orientações. Se a escola ao cumprir a sua função social de corresponder às necessidades e exigências sociais não poderá ela própria desenvolver competências críticas, valores de cidadania, assumindo o cumprimento daquilo a que o relatório Jacques Delors determinou enquanto pilares para a educação: saber conhecer, saber fazer, saber estar, saber ser.

Mas se teoricamente colocamos a questão sobre a articulação entre a escola, o mercado e o Estado, tentando analisar como estas variáveis se jogam, conseguimos perceber que Estado teoricamente promove políticas cujos objetivos parecem centrar-se na qualidade, na eficiência, na eficácia, na promoção da justiça e equidade social, contudo, alguns investigadores têm-nos dado conta do contrário. O Estado ao promover políticas de avaliação estandardizadas, a partir de indicadores de rendimento, centrados nos alunos e, simultaneamente, ao defender políticas de flexibilização curricular, de autonomia das escolas e dos professores está a ser incoerente em termos políticos (Santomé, 2006a). Nas palavras do autor:

Não faz sentido continuar a falar de currículo aberto e flexível, a não ser como um slogan propagandístico, mas vazio de conteúdo. Com os indicadores acaba-se com o discurso da flexibilidade, autonomia, integração e colaboração. Estes conceitos desaparecem ou ficam resumidos a meras palavras, cujos significados se perdem,

assim como as filosofias que lhes davam sentido e os convertiam em conceitos atractivos e mobilizadores (p. 214).

Perante este cenário podemos tentar compreender a relação entre essas políticas e a razão de aqui as considerarmos contraditórias ou incongruentes. Na verdade, e com base no estudo de Santomé (2006a), entendemos que o *controlo burocrático do rendimento dos alunos*, o *discurso dos indicadores*, a *linguagem estandardizada*, traz um conjunto de consequências que em nada se compatibilizam com o discurso da flexibilidade curricular, com a autonomia das escolas, com a descentralização dos órgãos de decisão central.

O autor considera que as políticas atuais traduzidas no controlo burocrático e centralizado da avaliação têm efeitos colaterais, como a valorização, por parte dos professores, dos conteúdos que têm uma maior probabilidade de sair no exame e não do que poderiam interessar mais aos alunos. Também esta seleção condicionada dos conteúdos proporciona um modelo de ensino cujas preocupações se centram na transmissão e posterior memorização e aplicação, por parte dos alunos, desses conteúdos.

Esta rotinização, em prol de um fim específico, faz recriar (ou prevalecer?) a *educação bancária*, que Paulo Freire já criticava. Não há lugar para a discussão de assuntos de interesse social dos alunos, não havendo também lugar para a promoção de atitudes críticas e reflexivas sobre os problemas do quotidiano, quando os interesses se centram em obter o melhor resultado possível nos exames, pois que estes assuntos mais atuais e não enquadrados no currículo formal têm pouca probabilidade de serem contemplados nesses exames. Deste retrato resulta que as escolas e o trabalho dos professores ficam manietados à abordagem de conteúdos que são valorizados pelo poder central, conducente a uma pedagogia uniforme, independentemente dos contextos diversificados e diferenciados, em que atuam os professores.

Ora esta política, mais uma vez, penaliza os mais afastados da cultura da escola e prestigia os que nela se reveem. Estas práticas anunciam um regresso a estratégias de trabalho mais tradicionais e autoritárias, onde a utilização do manual *standard* que melhor prepare para o teste parece ter um lugar privilegiado. “Regressamos ao discurso da competitividade e da hierarquização típico dos modelos capitalistas e que nas últimas décadas, se tinha debilitado, pelo menos discursivamente, face ao da colaboração, colegialidade, solidariedade, democracia e justiça social” (Santomé, 2006a, p. 217). Este quadro de políticas, que por vezes parece adaptar-se melhor aos maus professores, contagia os bons

profissionais, já que também estes, são levados a adaptar metodologias de acordo com os formatos estandardizados da avaliação.

Os resultados das avaliações estandardizadas servem para se fazerem rankings de escolas, atribuindo os lugares de topo aos estabelecimentos privados. Associa-se a classificação alcançada pelos alunos nos exames nacionais em determinadas escolas ao rótulo da listagem das melhores escolas. Concluindo-se de uma forma, completamente errada como afirma o autor, que “as melhores escolas e os melhores alunos são os do ensino privado” (Santomé, 2006a, p. 219).

Ao analisar as consequências de algumas das reformas realizadas em alguns Estados dos Estados Unidos da América, em que as escolas passaram de uma governação por um conselho escolar e supervisionadas pelo Estado para as mãos dos empresários e políticos da sua cidade, Hursh (2006) refere que essas reformas provocaram um fosso maior entre alunos que provêm de classes sociais altas e alunos que, ao não terem poder económico, frequentam escolas que preparam para serviços que lhes permitem apenas manutenção na classe de onde já provinham. Embora o discurso neoliberal traga consigo a importância da exigência, da eficiência, da igualdade, da justiça, a verdade é que as suas implicações reais nas práticas da educação mais não têm provocado que a distância ainda maior entre pobres e ricos.

Estas práticas geram, a médio e a longo prazo, desigualdades e injustiças sociais ao promoverem de uma forma errada, desigual e injusta os estabelecimentos cuja frequência requer poder económico, que como sabemos não está acessível a todos.

Recusando as perspectivas da burocracia profissional, enquanto aliança no contexto do Estado-providência e de políticas de índole social-democrata, bem como as abordagens sociocomunitárias, agora representadas como radicalmente democráticas e autónomas, típicas de modelos de políticas sociais de inspiração crítica, emerge como alternativa a defesa da “teoria da escolha pública”, que necessariamente assenta na competitividade entre escolas, induzida por novos processos de avaliação enquanto instrumentos privilegiados de regulação e meta-regulação de tipo mercantil. Este referencial político-ideológico, que vem sendo investigado há mais de duas décadas, remete para uma constelação de elementos de que sobressaem: a cultura e o *ethos* de tipo empresarial; a defesa da privatização seja em sentido pleno, seja como modo de gestão a introduzir nas organizações públicas, designadamente através da criação de mercados internos no seu seio; o elogio da liderança individual e da respetiva visão e

projeto, como expressão do *direito de gerir*, da livre iniciativa e do empreendedorismo na administração pública; a eficácia e a eficiência definidas segundo a racionalidade económica; a livre escolha, em ambiente de mercado ou quase-mercado competitivo, num quadro de referência que coloca o cliente e o consumidor no centro das opções consideradas racionais; a clareza da missão da organização e a definição objetiva e passível de mensuração dos seus objetivos, escrutináveis através de complexos e rigorosos processos de avaliação (Lima, 2001, p. 17).

Estes discursos, estas práticas, estas realidades e estas injustiças, que em nada parecem promover a democratização do ensino, estão a emergir em algumas conjeturas dos discursos políticos. Estes, maquilhados pelos discursos da qualidade, eficiência e melhoria da aprendizagem dos alunos e da escola, vão traçando políticas contraditórias que as práticas e alguns investigadores nos dão conta. Compreender o modo como atenuar estes malefícios, e ser capaz de os ultrapassar parece ser a solução de quem na área realiza o seu trabalho, se preocupa e se posiciona ao lado das ideologias mais equitativas e justas socialmente. Mas as forças bloqueadoras das organizações instaladas, juntamente com a força das políticas implementadas não auguram um final feliz. Talvez por isso estejamos neste entrecho a tentar compreender as alternativas que se nos colocam, as alternativas pelas quais poderá ser útil trabalhar e investir, isto se acreditarmos que os pressupostos de igualdade na diferença ainda fazem sentido. Isto mesmo será objeto de análise, a partir da leitura de vários relatórios fundamentais que sobre a educação têm manifestado alegações.

1.4. A influência do Banco Mundial, da OCDE e da UNESCO sobre a educação

É possível perceber, a partir dos mais diferentes estudos, relatórios, artigos de opinião, a relação entre a economia e a educação. Acredita-se que a economia só se desenvolverá se o país dispuser de mão-de-obra qualificada. Essa relação ainda é sustentada pela convicção de que a educação deve corresponder às expectativas e necessidades da economia, portanto essa deve ser moldada e transformada de acordo com o que a economia determine. Como se pode ler num relatório da OCDE (1984), o ensino em Portugal é determinado pelas condições políticas e económicas vigentes.

O valor que se atribui à educação e aos sistemas educativos tem-nos dado conta que o mesmo se reflete no posterior desenvolvimento social, mas também no facto de cada nação poder manter a sua singularidade perante as outras nações. Se é evidente que as forças supranacionais determinam princípios comuns, políticas convergentes de atuação, comparabilidade de resultados é também importante compreender os contextos de atuação, a filosofia e/ou ideologia funcional da escola, bem

como as tendências que as agências supranacionais assumem sobre as funções e finalidades da escola. Importa perceber em que medida os sistemas educativos conseguem replicar a sua singularidade nacional (Dale, 2008).

Os efeitos da globalização sobre a educação só podem ser plenamente apreciados através da compreensão do palco de atuação de organizações internacionais como a OCDE, o FMI, o BM e a OMC (Charlot, 2013). Para a educação, a organização que mais peso terá, por ser aquela que mais sustenta a definição de políticas educativas claras, é a OCDE que foi essencialmente criada para promover a economia de mercado, definindo as prerrogativas que a educação deverá seguir para o desenvolvimento dessa economia. Enquanto centro do pensamento neoliberal no que respeita à educação (Charlot, 2013), a OCDE preocupa-se em definir políticas e recursos que tornem a educação mais competitiva e eficaz.

Embora Dale (2008) não se debruce sobre este ponto de vista que aqui se tenta traçar, o mesmo reforça a importância que a estes sistemas educativos deve ser dada, já que eles são responsáveis por assegurar a singularidade nacional e, simultaneamente, servem para reforçar as economias nacionais, responder aos problemas sociais e influenciar a distribuição das oportunidades individuais.

A importância conferida aos sistemas educativos esteve sempre no alvo das preocupações sobre o seu funcionamento, que se considerou sempre deficitário para o desenvolvimento e competitividade da economia (Willinsky, 2003). Não há relatórios que tenham referido como princípio, objetivo ou meta a atingir a continuidade de funcionamento de um sistema por o mesmo estar adequado à sociedade, à economia, por o mesmo ser produtivo e estar a contribuir de forma eficiente para a integração social dos sujeitos.

Os frequentes relatórios como os da OCDE, UE, UNESCO e BM referem que os problemas não são superados com base nos sistemas educativos que existem, portanto reclamam-se mudanças e transformações profundas nos mesmos.

A partir de uma análise dos “Cenários da Educação” publicado pela OCDE, em 2001, Dale (2008, p. 19) refere que os sistemas educativos carecem de novas finalidades educativas e de recursos necessários à sua prossecução. Como o próprio afirma: “Estes sistemas carecem não apenas de reforma, mas de transformação, tanto quanto aos fins como quanto aos meios”. Nesta perspetiva, alerta para as várias exigências que recaem sobre os sistemas educativos que nem sempre estão de acordo sobre os fins da educação, nem tão pouco sob a forma de os alcançar. Esta questão, colocada

na incapacidade que esses sistemas apresentam na resolução dos problemas, tem muito que ver com o facto de não existir um consenso generalizado sobre a função que a escola deve assumir (ou assume) na sociedade atual. Como refere Dale (2001, p.18) “não há uma conceção comum sobre o conteúdo adequado da educação, assim como não há quanto aos fatores de eficácia dos sistemas educativos”.

Os organismos supranacionais como o BM, o FMI e a OCDE têm vindo a implementar modelos económicos neoliberais, que debilitam o Estado de bem-estar social. A qualidade, o gerencialismo, os indicadores ou *standards*, a eficácia, a excelência, as competências, a rentabilidade, a competitividade, o mercado, a liberdade de eleição da escola, a privatização, os *rankings* de escolas, o emprego, os resultados são termos que recheiam os discursos dessas estruturas supranacionais (Santomé, 2006a). Sem que se dê a conhecer os reais interesses que estão por detrás desses discursos, os mesmos têm conseguido convencer políticos, decisores e alguma opinião pública de que o caminho é esse, o de privatizar, o de responsabilizar as entidades produtivas pelos seus fracassos e sucessos, o de legitimar o individualismo pelo coletivo, como se o Estado não existisse, não tivesse responsabilidade pelos acontecimentos globais que atualmente ocorrem.

Estas grandes organizações mundiais (OCDE, o FMI e o BM) estão de facto a exercer o Governo mundial nos países em que impõem as suas políticas económicas, sociais e educacionais sem terem sido democraticamente eleitas (Santomé, 2011). No entanto, esta situação não tem, estranhamente, deslegitimado as decisões e imposições destas organizações aos Estados membros. Este enquadramento permite-nos questionar o poder destas organizações em matéria económica, social e educacional. De onde vem esse poder? Quais são os interesses político-ideológicos que movem essas organizações? Que interesses perseguem? Que individualidades estão por detrás delas? Estas e muitas outras questões poderiam levar-nos a uma incessante busca para compreendermos de forma cabal os propósitos que, efetivamente, movem essas organizações. Contudo, não será despiciente pensarmos que o capital é a força motora destas organizações cujo propósito final é o desmantelamento do Estado social que, em prol de uma política maquilhada, nos tem vindo a convencer que a mudança de paradigma social e económico é a única solução para uma crise, que só se desmantela numa simbiose desses propósitos contraditórios, que não são mais do que o convencimento de que a mudança passa por cada um de nós cumprir com os objetivos que nos propõem, sem sabermos exatamente onde nos levam e sem sabermos exatamente o que se pretende com eles.

Esta dificuldade em compreendermos o mundo em que vivemos e as possibilidades de melhorá-lo conduzem-nos a uma perigosa distorção dos sistemas educativos que se veem manietados a critérios de produtividade económica e que nos têm conduzido a um consumo desenfreado, à competitividade, à ideia de que é possível um crescimento sem limites, a apoiar processos de exploração económica e laboral daqueles grupos sociais mais vulneráveis e que partem das piores condições, considerando ser essa a única via para a melhoria da situação de toda a população a longo e a médio prazo (Santomé, 2011).

Esta situação que pouco parece estar relacionada com a educação está-o efetivamente na relação intrínseca que a mesma estabeleceu com a prerrogativa de instrumento ao serviço do desenvolvimento dos grandes grupos económicos. A educação passou assim a deixar de estar ao serviço dos ideais do Estado, dos valores da cultura, da história para servir o desenvolvimento do capitalismo.

Santomé (2006a, p. 205), ao analisar as questões sobre a recentralização do poder nas estruturas supranacionais, na definição de indicadores comuns de rendimento das aprendizagens dos alunos, independentemente dos contextos de aprendizagem, diz-nos que estes são sinais de que os Governos de diferentes países da União Europeia, têm vindo a seguir políticas coniventes com os processos mercantilistas. Como o próprio afirma, os sistemas educativos que

agregam de uma maneira acrítica toda uma série de conceitos e modelos de análise que têm como consequência uma presença maior das tecnologias de medição e de controlo dos conteúdos que se desenvolvem nas aulas. A sala de aula converte-se de novo no único e principal centro de atenção e, portanto a qualidade e eficácia do que nela acontece passa a ser da responsabilidade do professor e consequência do slogan oportunista da cultura do esforço do aluno. Qualquer outro tipo de explicações são silenciadas e, portanto, outras solicitações políticas e da administração, isentas de responsabilidades (p. 205).

As políticas que promovem a responsabilidade das escolas e dos professores em alcançar resultados positivos, sem que se coloque em questão os indicadores que medem esses resultados, permitem que o Estado seja encarado como uma entidade isenta de responsabilidades sobre o que acontece nas escolas, já que é este que define e garante as condições de acesso e de igualdade da frequência.

Torna-se por tudo isto importante compreender que medidas foram efetivamente tomadas pelos diferentes Governos em Portugal. Se estudos há que apontam as realidades de influência que organismos supranacionais exerceram/exercem na definição das políticas educativas, como têm sido estas definidas nos últimos quarenta anos em Portugal? Conseguimos perceber períodos de maior ou menor influência externa às políticas educativas? Houve em Portugal Governos mais propensos a seguir as diretrizes supranacionais? Em que medida esses discursos foram visíveis nos documentos legais, orientações ministeriais dos diferentes Governos?

Estas e outras questões terão, decerto, a nossa maior atenção na parte empírica deste trabalho, que, e segundo as considerações aqui dilucidadas, as mesmas servirão de um bom guia para a nossa maior e melhor atenção às leituras e interpretações possíveis aos documentos em análise.

CAPÍTULO 2. AS REFORMAS EDUCATIVAS: UMA ANÁLISE CONCEPTUAL

2.1. Os conceitos: reforma, inovação e melhoria

Quando nos deparamos com a definição e delimitação do campo conceptual de termos como reforma, mudança, inovação e melhoria, percebemos que os mesmos se relacionam entre si, surgem por circunstâncias associados em contextos distintos, mas normalmente para representar a mesma realidade ou o mesmo significado. Queremos com isto dizer, que esses conceitos se associam aquando da aplicação de uma determinada prática contextual, em que a sua relação parece fazer sentido numa lógica hierarquizada, em que um determinado conceito não faz sentido se a si não se associar todos os outros. Queremos com isto dizer, que quando pensamos numa reforma pensamos em algo que queremos mudar, espera-se que essa mudança resulte numa prática inovadora, que seja capaz de se afirmar num contexto cujos resultados sejam melhores que os anteriores.

Esta relação entre os conceitos referidos, que neste estudo se analisam, leva-nos a estabelecer delimitações no seu campo: se a reforma é uma mudança deliberada, em larga escala, que se espera concretizar em contextos educativos, pelo poder central, a inovação tem um carácter mais restrito e está associada a algo que se deseja que aconteça nas escolas para que a melhoria dos resultados das aprendizagens dos alunos seja efetiva. A inovação é uma melhoria que pode ser medida (Morrish, 1981) e, por isso, não se pode confundir com propósitos nem estratégias cujos resultados sejam dúbios.

Neste sentido, e do ponto de vista terminológico, Cardoso (2000) dá-nos conta de que nem sempre o termo inovação é usado de forma mais correta, associando-se este a termos como reforma, mudança ou renovação. A inovação, na opinião da autora, não representa uma mudança qualquer, ela assume uma mudança deliberada e tem por objetivo uma melhoria da ação educativa, ela traz algo novo e subentende um esforço conscientemente assumido.

Já o conceito de reforma, nas palavras de Canário (1988, p.5),

remete-nos para uma mudança deliberada em larga escala (afetando todo o sistema escolar ou, por exemplo, um grau de ensino). Tem, normalmente carácter imperativo para o conjunto do território nacional, implica opções políticas, redefinição de finalidades e objetivos educativos, e alterações estruturais no sistema a que se aplica. A decisão da reforma incumbe aos órgãos legislativos nacionais.

A reforma define, assim um quadro largo de orientações educativas, cuja materialização exige a concretização de inovações, isto é, mudanças de outra natureza

e outra amplitude, ao nível das escolas, e cuja realização depende, fundamentalmente, dos professores.

Em geral, o conceito de reforma implica uma mudança no marco legislativo ou estrutural, ou pelo menos, uma mudança global na configuração do serviço público da educação. Não é necessário aprofundar demasiado para chegar à conclusão que são processos com semelhanças, dirigidos para introduzir melhorias na realidade educativa, que se produzem, não obstante, a uma escala bem diferente e de acordo com uma lógica também diferente. Inovação e reforma representam, pois, a oportunidade de uma mudança e são de facto tentativas de mudança que podem chegar a tomar corpo e a generalizar-se, ou não.

Para Miles (1964, cit. por Pedró & Puig, 1998), inovação não é outra coisa que não uma mudança específica nova e deliberada que se supõe contribuir para aumentar a eficácia do sistema educativo. Também Pedró e Puig (1998) referem que o Instituto Nacional de Investigação Pedagógica Francês avançou identicamente com uma definição de inovação como processo, que tem como intenção uma ação de mudança e, como meio, a introdução de um elemento novo, de um sistema novo no contexto previamente estruturado.

A terminologia e associação, que aqui importa analisar, está naturalmente centrada no contexto educativo e o uso, ou até abuso, destes termos em textos e artigos científicos, em documentos legais, em normativos, levam-nos a concluir que desde há muito que se discorre em educação sobre as reformas que se fizeram, as mudanças que ocorreram, ou se esperam que ocorram, as inovações praticadas, ou não, no sentido de se observarem melhorias nos contextos educativos. Estas relações sempre fizeram sentido, pois que o fenómeno está intrinsecamente associado à exploração da ideia da forma como se concebe e concretiza a educação e de que modo essa estrutura pode ser melhorada e aperfeiçoada, numa dinâmica de mudança social que lhe é característica.

Popkewitz (1994) assevera que o interesse pelo problema da mudança educativa está relacionado com o facto de se acreditar que a revitalização económica e a transformação cultural e social estão associadas à reforma da escola. Para o autor, a reforma, como parte integrante das relações sociais da escolarização, pode considerar-se como um lugar estratégico em que se realiza a modernização das instituições.

As reformas educativas são expressões privilegiadas de projetos políticos e um dos seus principais instrumentos. Com frequência, as reformas educativas incorporam importantes elementos de inovação que afetam os processos de ensino e aprendizagem e os conteúdos curriculares (Pedró & Puig, 1998).

A reforma, na opinião de Cardoso (2000, p. 81), refere-se a processos de mudança mais alargados se comparada à inovação, esta “designa processos de mudança mais restritos, de carácter sectorial e mais limitados nas suas ambições”. A autora, a partir de Ducros e Finkelsztein (1986), afirma que uma reforma implica mudanças estruturais nas orientações da política educativa, centra-se normalmente no poder central e arrega-se nas vertentes contextuais dos sectores sociais, económicos e políticos.

No mesmo sentido, Flores e Flores (1998) referem que a reforma pressupõe uma mudança emanada da Administração Central, com efeitos na estrutura, fins ou funcionamento do sistema educativo. Trata-se de algo superiormente imposto que tem como campus de melhoria todos os estabelecimentos escolares.

A reforma e a inovação obedecem a lógicas distintas de mudança educativa, contudo não são incompatíveis. Se à reforma se coloca a imposição, à inovação está associada à adesão e ao comprometimento da participação dos intervenientes no processo de mudança (Cardoso, 2000, 2003).

Sebarroja (2001, p. 16) considera que existe uma definição bastante aceitável, abrangente e multidimensional de inovação, mesmo estando sujeita a diversas interpretações que são condicionadas pela ideologia, pelas relações de poder relativamente ao conhecimento, pelas conjunturas económicas, políticas e socioculturais dos diversos agentes educativos, contudo não se pode afastar da

(...) série de intervenções, decisões, processos, com algum grau de intencionalidade e sistematização que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez, introduzir, seguindo uma linha inovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e uma outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula.

A mudança e a inovação centram-se na dinâmica do trabalho do professor. As mudanças só podem acontecer com a anuência do professor, por as mesmas implicarem, em maior ou menor grau, o abandono, por parte deste, de ideias vigentes, a alteração de atitudes, a substituição de hábitos, a modificação de relações, as (re)aprendizagens e a reorganização, a diversos níveis, na própria instituição. Não é suficiente criarem-se os contextos ideais para que a inovação seja uma realidade; é importante, antes de mais, que os professores se comprometam com essas mudanças e sejam eles próprios “produtores” de inovação (Cardoso, 2003).

Pedro e Puig (1998) referem que as reformas educativas parecem centrar-se nos interesses dos decisores políticos em colocar nas suas agendas governativas reformas estruturais. À mudança de um

Governo podemos, normalmente, associar uma modificação de política e esta centra-se normalmente em reformas que se pretendem levar a cabo.

Estamos perante uma reforma quando uma mudança em larga escala é delineada, tendo por objetivo uma alteração de estrutura social, organizacional e política de um sistema educativo. Trata-se de uma mudança de estrutura mais geral, que abrange uma série de alterações que se esperam levar a cabo, talvez por isso lhe seja conferida uma categorização quantitativa. A inovação, por sua vez, no que qualitativamente se espera alterar, centra-se nas escolas e nas práticas curriculares dos professores.

Como é referido por Flores e Flores (1998, p. 83):

Se a inovação integra mudanças específicas, diretamente ligadas à prática educativa e à ação dos professores, a reforma compreende mudanças estruturais e globais da responsabilidade da Administração Central e do poder político. A inovação implica, por conseguinte, uma mudança real porque afecta, de forma directa, os processos, as práticas e as pessoas implicados numa dada organização ou estrutura, transformando-os.

A inovação e a reforma têm como “pano de fundo” a mudança, algo que se pretende melhorar, e se à reforma se associa, regra geral, um resultado de uma ação política e legislativa, à inovação associa-se a capacidade que os professores têm em alterar as suas práticas. Uma reforma representa sempre uma mudança de política educativa, segundo diversos autores. Nesta perspetiva, e sendo o conceito de mudança a prevalecer como estando presente na reforma e na inovação, iremos aqui tentar estudar alguns pressupostos que poderão esclarecer, de forma mais sustentada, a operacionalização da mudança nas reformas e inovações educativas.

2.2. As implicações de mudança e de inovação das reformas educativas na vida das escolas

De acordo com Cardoso (2000), a partir da sua tese de doutoramento, em Portugal, o interesse científico pela temática da inovação surge a partir da tradução da obra de Hassenforder (1972), sob o título de *“A inovação do ensino”*, depois Rui Grácio, em 1973, publica a obra *“Os Professores e a reforma do ensino”* e, posteriormente, em 1981 Manuela Santos publica sob o título *“Inovação educacional”* mais um trabalho neste domínio e António Simões divulga o artigo, “Educação permanente e reformas do sistema educativo português: três prioridades”, na *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ainda nesse ano, sob a direção de Rui Grácio, foi traduzida a obra de Morrish (1981), com

o título *“Para uma educação em mudança”*. No entanto, só a partir de meados da década de 1980 é que as publicações sobre reformas e inovação começam a surgir em maior número.

Sendo estas as principais obras a iniciarem as publicações sobre as reformas e as inovações educativas em Portugal é importante percebermos os caminhos que se definiram para que as mesmas fossem possíveis de acontecer e se a mudança por decreto é viável, porque se passa a introduzir mudanças que efetivamente os normativos propõem, elas podem não provocar alterações efetivas nas práticas a que se destinam. Podemos constatar que as mudanças ocorrem, quando as mesmas produzem efeitos reais, sejam eles positivos ou negativos. Se a alteração é superficial, ou corresponde apenas à produção de documentos, cujo efeito prático é nulo, ou quase inexistente, ou se a mudança não corresponde a uma melhoria evidente nas práticas ou pressupostos pedagógicos dos diferentes agentes educativos, estamos perante algo que dificilmente altera o *status quo*, não estamos, portanto, perante uma inovação.

É importante analisar nas reformas enunciadas, as intenções de mudança e inovação e também analisar as práticas inovadoras que essas reformas, pelo menos no campo da formulação teórica da mudança, anunciam. Isto é, que finalidades e objetivos definem, que intencionalidades propalam, o que efetivamente se pretende de verdadeiramente novo e diferente, que inovações são realmente introduzidas. Este pressuposto, leva-nos a um trabalho de análise que será realizado mais à frente, no sentido de compreender se, de facto, os diferentes programas, dos sucessivos Governos constitucionais portugueses, após 1974, anunciavam reformas na educação, mudanças e inovações nas práticas educativas e de que forma elas permitiram, ou não, a melhoria da qualidade da educação.

Cardoso (2000) alerta-nos para quatro cenários possíveis nos quais os esforços de mudança podem ser, ou não, bem-sucedidos. Um primeiro tem que ver com uma perceção errónea da mudança, seja porque a mesma parece impossível de concretizar, seja porque não se lhe reconhece mérito ou utilidade prática e, por isso, ela não é implementada. Um segundo cenário aponta para a implementação efetiva da inovação, que resulta numa alteração do *status quo* instalado, mas apenas circunscrita a um pequeno grupo de professores e alunos, não alterando, de forma significativa, a vida da escola. Um terceiro cenário está relacionado com um desfecho positivo da inovação, mas a mesma não tem a durabilidade desejável e está limitada a um período de tempo relativamente curto. O quarto cenário, para o qual a autora nos alerta, referindo ser este o desfecho que mais se ambiciona, é aquele em que a inovação ocorre de forma efetiva, influencia a vida de toda a escola de uma forma permanente e onde as mudanças registam melhorias por parte da maioria dos intervenientes.

Pedró e Puig (1998) referem que é possível compreendermos, a partir de um conjunto de fundamentos, se estamos perante uma reforma educativa, no verdadeiro sentido do termo, ou se estamos apenas perante mais uma mudança de política educativa. Os fundamentos que os autores apresentam para essa distinção prendem-se com os seguintes pressupostos, que devem estar todos presentes:

- (i) Um primeiro pressuposto circunscreve-se ao acesso, a um bem comum, a um organismo público, a um bem, atividade ou serviço. Este bem, atividade ou serviço era inexistente ou inacessível a um determinado grupo que agora passa a ter acesso ao mesmo, ou então o contrário, um grupo ter acesso a um bem e deixa de o ter.
- (ii) O segundo fundamento refere-se à obrigatoriedade de atuação ou atividade, ou à proibição dessa atuação ou atividade. Os exemplos que os autores dão para este fundamento é a existência de períodos obrigatórios de escolarização, o calendário, as condições de trabalho dos docentes.
- (iii) O terceiro fundamento relaciona-se com os anteriores e resume-se à operacionalidade desses fundamentos durante um período de tempo suficientemente longo para ter efeitos visíveis.

Numa perspetiva nacional, e tendo como referência as reformas, ou tentativa delas em Portugal, após o 25 de abril de 1974, podemos considerar que estes fundamentos se reúnem em torno da reforma educativa portuguesa da década de 1980, aquando da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, em que é consignado o direito a que as crianças, até aos 15 anos de idade, independentemente do seu estrato social, cultural e económico acedam ao ensino, passando este a ser universal, obrigatório e gratuito.

O segundo fundamento está também presente na questão da obrigatoriedade de frequentarem a escola e nela percorrerem um percurso definido, não por uma questão de opção, mas essencialmente por uma questão de obrigatoriedade. A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) permite-nos ter hoje uma visão das implicações de modo a compreendermos, passados 30 anos, os seus resultados e os seus efeitos, contudo, podemos também aqui referenciar que a prática da política nacional, em matéria de educação, é a dos Governos seguirem as suas próprias soluções e prioridades, independentemente do trabalho realizado anteriormente (OCDE, 1984).

Portanto, se o terceiro fundamento de Pedró e Puig (1998) não permite que as reformas tenham um tempo de radicalização então podemos estar perante reformas abortadas. Estas dúvidas sobre os

efeitos das reformas sustentadas, com a inexistência de estudos longitudinais que nos permitam compreender os efeitos das reformas, que ao longo dos anos nos foram sendo apresentadas pelos sucessivos Governos, não nos têm permitido compreender os seus reais efeitos.

Goodson (2008), ao se referir às reformas, às mudanças e às teorias da mudança é crítico em relação a estas por considerar que a mudança, embora compreendida em três pontos essenciais, esses não são devidamente explorados. Primeiro, o autor refere que embora se fale na mudança como processo, essa perspectiva não é analisada de forma longitudinal e socio histórica, enquanto processo sociopolítico. Em segundo lugar, chama a atenção para o contexto da mudança, recomendando nesse sentido mais “pesquisa sobre os tempos e os espaços em que a mudança é promovida, alimentada, consolidada e continuada” (p.119). Em terceiro lugar, o autor chama também à análise a mudança como condição que se centra na paixão e objetivos pessoais. O autor refere que “cada vez mais se analisa o modo como a vida profissional e o trabalho, entendidos enquanto missões e projetos pessoais, se interligam com mudanças geradas interiormente e mandatadas externamente” (p.119). A esta terceira dimensão de análise o autor designa-a de *“personalidade de mudança”*.

Para explicar o conceito de *“personalidade de mudança”*, Goodson (2008) recorre ao conhecimento profissional do professor e ao seu desenvolvimento pessoal, referindo que a reforma da escola precisa ser encarada como um dos aspetos do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Estes, no contexto do seu profissionalismo, deverão encontrar ambientes sustentáveis que lhes permitam desenvolver-se como profissionais: que respeitem o seu contexto de formação, de trabalho, de história de vida, a sua personalidade, e que sejam construídos, segundo o autor, tendo em conta o contexto quotidiano de trabalho na escola. É como uma espécie de ecologia natural, aquela em que os professores se movem e essa deve permitir-lhes perceber as mudanças que precisam de empreender para que os seus alunos aprendam mais e melhor.

Segundo Pedró e Puig (1998), a inovação educativa pode incluir, entre outras, uma ou várias das dimensões seguintes no contexto educativo:

- A mudança das crenças e pressupostos pedagógicos dos diferentes atores educativos.
- A introdução de novas áreas ou conteúdos curriculares;
 - A aplicação de novas abordagens e estratégias dos processos de ensino e aprendizagem;
 - A utilização de novos materiais e tecnologias curriculares.

Cardoso (2000) discute três fatores de resistência à inovação pedagógica. Um fator ligado ao contexto social e escolar, outro ligado ao professor e um terceiro ao processo de mudança.

O contexto social influencia o sistema escolar a partir do seu corpo de valores, de normas, crenças e estruturas, que induz a inibir as inovações que não estão em consonância com o seu modelo existencial. Refere também, a este propósito, o quanto a centralização do sistema educativo pode ser inibidor da inovação. Um sistema educativo rigidamente centralizado dificulta a introdução de mecanismos de autonomia e de responsabilização das escolas, da sua capacidade de resolver conflitos e do seu talento em se recriar e reinventar.

O professor, como segundo fator referido por Cardoso (2000), tem sido muitas vezes relacionado com a ineficácia da inovação. A autora, citando Dalin (1978), diz-nos que embora os professores tenham sido o alvo privilegiado da atenção dos reformadores escolares, imputando às suas características individuais os baixos índices de inovação, as mesmas não podem justificar exclusivamente o fenómeno da resistência à inovação, negligenciando outros “problemas importantes, como são a inovação em si mesma, as estruturas existentes e a gestão do processo inovador” (p. 216). Os professores com frequência desconfiam da mudança e quando esta lhes é imposta por instâncias exteriores à realidade em que trabalham, as mesmas são percebidas com apreensão. Contudo, uma vez decididos a atuar na direção da inovação os mesmos procuram fontes, informações, documentos que os ajudem a resolver os seus problemas e as suas dúvidas.

Um terceiro fator de resistência à mudança, tem que ver, na opinião de Cardoso (2000), com o próprio processo de inovação em si. Embora a investigação científica já tenha em muito contribuído para avanços nesta área, a perceção da mudança e a forma como tem sido encarada e conduzida nem sempre têm em conta aspetos globais fundamentais para a implementação da mesma. Por vezes, “não é possível mudar parte de um sistema, sem mudar o todo que o integra” (p.219), e esta falta de perceção global da mudança em educação tem-nos conduzido para mudanças pontuais que não têm conseguido atingir os objetivos que deram corpo à projeção da mudança. Da mesma forma que a ausência de mudanças pode ser prejudicial, também a ocorrência de muitas mudanças, em simultâneo, pode conduzir ao descrédito e ao desinvestimento das mesmas.

Também Nóvoa (1988) propõe-nos uma reflexão em torno de três ideias. Uma primeira reporta-se ao sistema educativo e à sua modernização que passa, necessariamente, por uma descentralização desse sistema e uma capacitação das escolas em centrar a sua formação em si. Isto pressupõe que às escolas seja concedida uma autonomia pedagógica, curricular e profissional. O autor considera que a inovação não está nas estruturas do poder, ao nível macro, nem tão pouco na sala de aula, ao nível micro, mas entre estes dois polos. As escolas e os professores não têm sido capazes de gerar projetos inovadores, desde logo pelo facto de, no nosso país, as escolas, enquanto organizações, e os

professores, enquanto profissionais, não terem a autonomia e a responsabilização que lhes são devidas.

Uma segunda ideia é a inovação para o sucesso educativo e a problemática que o conceito sucesso educativo em si gera. Como medir esse sucesso? Uniformizando metas a alcançar por todos de forma igual? A partir da análise do relatório do Colégio de France de Pierre Bourdieu, o autor aponta dois possíveis caminhos para o sucesso educativo, um deles é a pluralidade e um outro a diversidade:

Pluralidade de excelência, em vez da tradicional imposição de uma norma.
Pluralidade das formas de sucesso educativo, em vez do veredito escolar. Diversidade das estratégias de intervenção pedagógica, em vez da costumeira normalização e massificação. Diversidade através de uma pedagogia diferenciada, em vez da obrigatoriedade de seguir ritmos e percursos definidos normativamente (Nóvoa, 1988, p.8).

Uma terceira ideia relaciona-se com a perspectiva de que a inovação escolar só é possível com uma conceção diferente de formação contínua de professores e com a implementação de projetos educacionais. Importa, por isso, que sejamos capazes de recomeçar, uma e outra vez, a partir da prerrogativa, que importa considerar, de que “a inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação” (p.8).

Os decisores políticos, ao delinarem as reformas e as implicações de mudança que se esperam operar na escola, esquecem-se de equacionar as suas implicações reais e estas têm de ter em conta as preocupações, os significados e as motivações daqueles que as devem pôr em prática, no terreno, como adverte Cardoso (2000). Não faz qualquer sentido que se publique um normativo sobre o modo como os professores devem organizar e gerir o currículo, ou então, como devem adaptar-se a uma determinada organização escolar se esses normativos não forem fundamentados e planeados em função da melhoria das aprendizagens dos alunos e também da superação das dificuldades com que se confrontam os professores nela envolvidos. Queremos com isto dizer, que o conjunto de publicações legislativas, a que por vezes assistimos, em nada, ou muito pouco, afetam a qualidade de aprendizagens que se desenvolvem na sala da aula, na medida em que os professores não as aplicam. Parece ser a mudança que se dirige às pessoas aquela que mais efeitos pode produzir, ou então, aquela que na determinação política mais se espera alcançar, contudo nem sempre o decisor político tem em conta o que pensam e o que fazem os professores perante uma reforma educativa.

A analogia com sustentabilidade ambiental revela-se a este propósito esclarecedora, como reportam Hargreaves e Fink (2007), numa das suas obras, para nos dar conta da importância das

lideranças sustentáveis nas escolas, no sistema de ensino, nas políticas educativas, nas aprendizagens dos alunos. Os autores trazem-nos diferentes exemplos para nos demonstrar que vivemos num mundo onde parece existir uma certa vertigem para a obtenção do lucro a qualquer preço, uma certa esquizofrenia para o consumo de qualquer coisa, independentemente das consequências que esse consumo possa trazer para os ecossistemas. Um primeiro desafio da mudança, na opinião dos autores, é percebermos que ela é desejável, um segundo é de que é exequível, sendo o maior desafio de todos os que estão envolvidos nessa mudança, que ela seja durável e sustentável.

Hargreaves (1998) também faz referência a três domínios importantes sobre a mudança: o *trabalho*, o *tempo* e a *cultura*. No que ao *tempo* diz respeito, o autor diz-nos de que o trabalho do professor evoluiu, tornou-se mais exigente e intenso. As partes do trabalho do professor, que se estudam para além da sala de aula, tornaram-se mais complexas, mais numerosas e mais significativas. E embora alguns professores se possam “queixar” dessas tarefas, como não tendo um impacto direto, ou um efeito positivo na aprendizagem dos alunos, a verdade é que alguns estudos confirmam que a concessão e interesse manifestados, por alguns dos aspetos exteriores à sala de aula, podem melhorar significativamente o que acontece no seu interior. O envolvimento nas tomadas de decisões, o trabalho colaborativo com os colegas, o empenhamento manifestado num aperfeiçoamento contínuo, têm sido apontados por Rosenholtz (1989, cit. por Hargreaves, 1998) como tendo um impacto visível no sucesso dos alunos.

Em relação ao *tempo*, é referido pelos professores como sendo o que mais falta para o exercício da sua profissionalidade. O *tempo* é apontado como um constrangimento para as práticas de planificação, para o empenho do esforço de inovação, para reunir com colegas e para refletir sobre os progressos individuais dos alunos. Para Hargreaves (1998), a questão do *tempo* é fundamental para a mudança, melhoria e desenvolvimento profissional.

A *cultura* é analisada, pelo mesmo autor, na relevância que os processos colaborativos dos professores podem assumir no exercício da sua profissão. Os ambientes escolares reportam o trabalho do professor para uma certa individualização que, ao longo de décadas, lhe foi tão característica.

Sendo a mudança efetiva o conceito que resulta como mais relevante na aplicação de eventuais reformas, Goodson (2008) distingue essas mudanças como internas, externas e pessoais. As internas, fazem-se sentir no interior da escola; as externas, emanam do poder central, de cima para baixo; a pessoal, centra-se nas crenças e missões pessoais que os indivíduos trazem para os processos de mudança. O autor alerta-nos para a importância destes segmentos se harmonizarem. Através desta perspetiva, é possível perceber que os agentes de mudança interna, os que se colocam nas escolas

reagem normalmente às mudanças, mas já não as iniciam, como seria desejável. Ao reagirem às mudanças externas não se comprometem e, por vezes, nem se reveem nessas mudanças, sendo simples respondentes conservadores da mudança iniciada externamente. Essas grandes reformas iniciadas externamente e de grande escala, quando não conseguem incorporar o sentido e entusiasmo dos professores, enfrentam problemas sérios de sustentabilidade e generalização. Portanto, “uma direção e uma definição externa da reforma de grande escala não garante que as melhorias vão ser implementadas e sustentadas” (p. 45).

Para que possamos ter nas escolas mudanças substantivas é importante que a aliança se faça entre as mudanças externas, internas e pessoais. Sabe-se que são os professores, em última instância, a pôr em prática as mudanças que permitem a sustentabilidade das reformas (Goodson, 2008; Hargreaves & Fink, 2000, 2007; Cardoso, 2000, 2002). Qualquer mudança que se deseje implementar é importante que vá ao encontro dos desejos, das expectativas, das motivações e ideais dos professores.

Como Goodson (2008) explica:

Para que a mudança educacional realmente saia do terreno da acção simbólica triunfalista e entre no terreno de mudanças substantivas na prática e no desempenho, um novo equilíbrio entre mudança pessoal, interna e externa terá de ser negociado. Só então haverá um pleno comprometimento com as questões de sustentabilidade e generalização e as forças de mudança realmente avançarão. Em vez de mudanças forçadas, teremos então forças de mudança na medida em que as novas condições de mudança se envolvam em uma colaboração efectiva com os contextos já existentes na vida escolar (p. 52).

Por isso, é importante dar à mudança pessoal um papel primordial na análise da mudança educacional. As teorias sobre mudanças procuram saber como as pessoas mudam essas instituições, contudo, e na opinião de Goodson (2008), o importante é compreender como as pessoas mudam internamente e como aquela mudança pessoal pode influenciar ou determinar uma mudança institucional.

No entanto, assistimos cada vez mais a reformas educativas rápidas e estandardizadas que não têm por preocupação compreender a forma como os professores poderão interpretar e implementar essas mudanças. Acredita-se que a arquitetura da mudança é a mais determinante para uma certa correspondência na prática, ficando aquém a percepção dos contornos a que essas mudanças podem estar sujeitas quando chegam às escolas.

Nas escolas, o desempenho dos professores é determinante para qualquer objetivo que se espere alcançar; portanto, qualquer teoria de mudança, qualquer reforma que se queira implementar não deve ignorar o terreno da ação do professor, logo o seu contexto e a sua personalidade.

Os estudos realizados levaram Goodson (2008) a definir uma teoria da mudança que se baseia, essencialmente, em quatro aspetos fundamentais: i) a formulação da mudança, por vezes conectada com as organizações internacionais; ii) a promoção da mudança que é administrada externamente, com graus de envolvimento variável ao nível interno; iii) a legislação da mudança que se centra no incentivo legal para que as escolas sigam legitimamente as mudanças ordenadas externamente e, por fim, iv) o estabelecimento da mudança, que deve ser visto não na perspetiva externa, já que a formulação, a promoção e a legislação assim o determinaram, mas na perspetiva interna de como as escolas e os professores funcionam.

As reformas terão assim de ser analisadas tendo em conta diferentes perspetivas. Se, por um lado, importa compreender a definição de política educativa transnacional ou supranacional e a forma como as mesmas são interpretadas a nível nacional, por outro, podemos também aqui distinguir dois níveis de concretização dessa política nacional sobre os agentes que a definem e a implementam. Os discursos nacionais de quem tem o poder de definir e legislar nem sempre correspondem aos discursos de quem produz investigação. As reformas a este nível podem estar desencontradas nos seus propósitos e finalidades e, quando isso acontece, podem estar condenadas ao fracasso na sua implementação, já que as mesmas podem não corresponder aos desejos pessoais de quem as pratica. A importância desta conjugação nem sempre é fácil de se conseguir; por esta razão, os investigadores tendencialmente alertam para a relevância de se partir exatamente do trabalho que os professores já desenvolvem no terreno. A partir dele conseguimos perceber as condições do seu trabalho e as potencialidades de o mesmo poder ser alterado e em que sentido se espera que essa alteração se faça.

O currículo e os professores são as esferas mais diretamente relacionadas com o fenómeno da inovação educativa. Uma reforma que não afete estas duas esferas não terá qualquer impacto sobre a capacidade de inovação (Pedró & Puig, 1998). Os professores que executam e põem em prática o currículo e o tornam real na concretização da aprendizagem do aluno terão de sentir a mudança como sua, como algo que desejam fazer e alterar. Ninguém altera uma prática apenas porque alguém a determina como essencial: são antes de mais os professores que a têm de sentir como útil, como algo que desejam e sentem necessidade. É o desejo associado à necessidade intrínseca de alterar algo que lhes pareça desadequado, ou que não está a resultar, que conduz os professores a alguma mudança e

o seu caráter inovador só será alcançado se efetivamente estiverem envolvidos e empenhados em a pôr em prática.

Também Bolívar (2007), na mesma linha de pensamento, refere que é necessário que a política educativa seja articulada com a “política da vida dos professores”. É importante que o redesenho das mudanças, que se esperam fazer sentir nas escolas, sejam articuladas com a dimensão pessoal e individual do professor que lá trabalha, desse modo, importa compreender como a política educativa incide nas identidades pessoais.

Para percebermos a sustentabilidade da mudança é necessário compreender as condições em que a mudança ocorre. Se esta é mandatada pelo poder central, então é necessário compreender o contexto escolar em que as mesmas acontecem. As reformas governamentais têm tido um forte impacto nos professores, mas estes nem sempre as põem em prática como seria desejável e, quando não são desejadas e/ou compreendidas, o mais certo é que venham a provocar nestes o desânimo, a resistência à mudança, ou até mesmo, o stress.

Hargreaves e Fink (2007) evidenciaram, numa das suas obras em que analisavam a tridimensionalidade da sustentabilidade da mudança e da liderança educativa, que o passado nem sempre é motivo de orgulho, ou algo que deva ser honrado, pelo contrário pode ser motivo de mágoa, de desânimo, sempre que esse passado representa conflitos entre os professores e as classes dos governantes.

Ball (2006) chama a atenção para a questão do *tempo* na interpretação das reformas. Os estudos normalmente realizam-se sobre as reformas e mudanças provocadas e centram-se em períodos específicos, não sendo habitual tomar uma análise desses fenómenos como um *continuum*. Na opinião do autor, estes estudos não oferecem um sentido aos processos de reforma e mudança e também não permitem a compreensão real dos efeitos, das implicações que as mesmas podem ter nas práticas das escolas. Convém salientar, que não há como determinar o *tempo* pelo qual seja possível perceber o modo como determinada reforma se faz, se desenvolve. Como o próprio questiona: “em que ponto é válido começar a definir conclusões sobre os efeitos das políticas?” (p. 22).

E se Ball (2006) traça, na sua análise, a importância do *tempo* nas pesquisas sobre políticas de educação, também atribui importância ao facto de essas terem de ser analisadas num sentido de *localidade*. “As pesquisas sobre políticas educacionais não possuem um sentido de ‘lugar’. Elas não localizam as políticas em nenhum quadro que ultrapasse o nível nacional nem conseguem dar uma explicação de *localidade* nas análises das realizações políticas” (p.22).

O *tempo* e a *localidade* são, assim, variáveis a considerar como relevantes na análise de uma reforma, desde a sua fundamentação, planeamento e implementação, é importante ter como referência os locais onde as mesmas podem ser implementadas. Os contextos da *localidade*, a que se refere Ball (2006), são ignorados pelas análises políticas, sendo esses contextos determinantes para a compreensão real de como os contextos locais podem condicionar as reformas.

As pesquisas sobre política educacional são quase sempre ignoradas em estudos cujos contextos se centram nos professores, nas salas de aula, nas aprendizagens dos alunos. As políticas de educação raramente são trazidas à análise. As investigações centram-se na sala de aula, nas práticas dos professores, nas aprendizagens dos alunos como se o problema estivesse sempre na escola, ou no professor. As políticas são sempre apresentadas como fazendo parte da solução, mas raramente como fazendo parte do problema (Ball, 2006).

Uma outra perspectiva é a de que as investigações se centram normalmente numa política e não no conjunto de políticas que, por si só, se podem contradizer (Ball, 2006). Deste modo, existe sempre um hiato entre as políticas e as práticas, representando este hiato uma falha na implementação por parte das escolas e dos professores. Assim, o facto de o conjunto das políticas não serem analisadas como um todo pode conduzir ao esquecimento, à depreciação de uma ou outra política que, ao circular, pode também ela ser responsável, explícita ou implicitamente, pelos problemas que se observam nas escolas, nas práticas dos professores.

Um outro contributo que Ball (2006) traz para a presente análise centra-se na contraposição das políticas claras, abstratas e fixas às políticas desatualizadas, incompletas, incoerentes e instáveis. A primeira conceção de política estável leva à assumpção de a política poder ser implementada em todos os locais da mesma maneira; a segunda, pelo contrário, reporta-nos para as diferenças dos contextos, da cultura, da história, dos locais onde possa ser implementada, portanto, os efeitos não são exatamente os mesmos.

É fácil perceber, a partir de uma pesquisa apurada sobre as investigações que em Portugal se centraram no estudo das políticas de educação, que as mesmas não são muito comuns. Parece haver uma certa tendência para se estudar/investigar essencialmente as implicações que algumas medidas políticas têm nas práticas docentes e na aprendizagem dos alunos, na forma como as escolas se adequam e/ou reagem à publicação de um normativo, ou à forma, o conteúdo, o contexto em que as políticas de educação se movem, se estruturam, se organizam, se fundamentam, se implementam e se avaliam.

O facto de se acreditar que a educação tem uma relação com o crescimento económico e o desenvolvimento social, passou a ser vista como fator chave para o avanço da ciência e para a eliminação dos problemas sociais (Streck, 2009). A importância atribuída à educação enquanto ingrediente de progresso social fez com que, ao longo dos anos, a mesma estivesse na ordem de trabalhos dos debates políticos, que tiveram sempre como objetivo garantir a frequência da escola a todos. Não obstante, as investigações revelam que a permanência na escola é condição necessária, mas não suficiente, para garantir o acesso ao conhecimento socialmente necessário (Esteban, 2008).

Neste contexto, e referindo-nos novamente aos estudos de Goodson (2008) e de Hargreaves e Fink (2000), os professores não se têm revisto nas mudanças pelas quais a escola está a passar. Os professores sentem que essas mudanças vão no sentido de a escola preparar os alunos para os exames, desse modo, veem o seu trabalho desvalorizado, pois sentem-se “escravos” de receituários e de determinações exteriores.

O reconhecimento de que a escola não cumpre as suas funções, que a escola não corresponde ao que esperam dela, que a escola não produz resultados satisfatórios (Benavente, 1999, 2001) levam-nos a concordar que a escola, como está organizada, não é capaz de corresponder aos desafios que lhe são colocados, não é capaz de lidar com os problemas e situações da sociedade atual.

Este reconhecimento de que a educação não pode tudo mas pode alguma coisa, que a educação não é alavanca da transformação da sociedade, mas sem ela essa transformação não se faz (Freire, 1992) leva-nos a situar a educação como foco de preocupação inquestionável da política educativa. O problema não será a falta de política, mas sim mais e melhor política. E da mesma forma que não há consenso sobre o significado de qualidade de educação, não haverá também consenso sobre a melhor política. No entanto, estamos convictos de que a política será tanto melhor, quanto melhores forem os resultados que ela possa produzir.

Esta relação da política com os efeitos que se esperam dela permite-nos estabelecer uma associação com o tempo necessário para que ela se desenvolva. Cardoso (2000), a partir de Mats e Ekholm (1985), refere que a maior parte dos estudos tem revelado que é preciso que decorram 3 a 5 anos, antes que uma melhoria significativa tenha tomado corpo na vida de uma escola concreta. Ora, isto não se compadece com ciclos de 4 ou 8 anos de governação, no final dos quais esta deve revelar resultados positivos. Como tem sido habitual, as opções políticas têm revelado uma maior preocupação em mostrar resultados casuísticos, aleatórios e imediatos, mesmo que não significativos, do que deixar a continuidade das opções políticas para as governações seguintes.

A este propósito Hargreaves e Fink (2007) salientam a importância da sustentabilidade das mudanças: se a mudança é desejável e exequível, então o maior desafio é torná-la durável e sustentável. A verdadeira sustentabilidade constitui uma missão integrada de políticas que investem nas pessoas e que exigem aos Governos uma ação baseada em propósitos morais, mesmo que os resultados sejam evidentes apenas no mandato político seguinte.

As reformas escolares pertencem ao reino das políticas educativas que se caracterizam por gerar mudanças progressivas ao longo de um período dilatado de tempo e são quase sempre difíceis de quantificar. Num curto espaço de tempo, é difícil perceber se uma política educativa provocou alguma mudança. As reformas educativas não são outra coisa que casos particulares das políticas educativas quando estas tomam corpo numa lei ou conjunto de leis que proclamam mudanças substanciais no sistema escolar (Pedró & Puig, 1998).

As inovações educativas exigem tempo, muito tempo (Benavente, 2001) e nem sempre são espetaculares nos efeitos que produzem, nem tão pouco visíveis ou mensuráveis no imediato e na relação que as mesmas possam ter na correlação dos fatores que lhes dão suporte. Isto significa que raramente podemos fazer corresponder um efeito, ou um resultado real, a esta ou aquela medida concreta, já que as medidas são tomadas para alcançar diferentes propósitos e são tomadas em simultâneo.

Se aceitarmos a ideia de que as grandes mudanças, as grandes reformas não se fazem com políticas, mas sim com as pessoas (Hargreaves & Fink, 2007), e se acreditarmos que nenhuma mudança ocorre se as políticas forem contra as pessoas, podemos especular e inventariar ideias sobre como as políticas podem ou devem fundamentar mudanças que tenham implicações na qualidade das aprendizagens dos alunos. Deste modo, esperamos contribuir para a inventariação de conjeturas na esteira da convicção de que nenhum receituário milagroso daqui resultará, uma vez que a “a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (p.12). O importante é compreendermos como elas podem chegar aos agentes educativos que as põem em prática, e assim serem eles próprios capazes de gerar as mudanças e melhorias necessárias ao sistema de educação.

2.3. A mudança educativa numa perspetiva sistémica e ecológica

As mudanças na educação são sempre uma expressão da transformação social mais ampla (Ball, 2006). Essas podem suceder às mudanças sociais a que diariamente assistimos, mas as duas não estão dissociadas, elas dialogam com uma certa margem de distância, mas conversam e tentam reerguer-se de forma sustentável. Não podemos pensar que uma sociedade se desenvolve sem que a

educação a apoie nesse desenvolvimento, da mesma forma que não podemos supor que alguma educação de qualidade se consiga reerguer, crescer e desenvolver numa sociedade sem o horizonte de um futuro promissor.

Numa perspetiva ecológica podemos dizer que uma política educativa pode centrar-se em dimensões distintas; desse modo, mediante o contexto em que nos situemos, a definição de política educativa pode resultar em práticas diferenciadas, mas que estabelecem uma relação entre si e o seu carácter dinâmico e evolutivo, permitindo-nos perceber que a política educativa resulta, nos diferentes contextos, em práticas que se podem sintetizar em vários níveis, que se explicitam.

Ao nível do mega contexto, podemos considerar as influências que as organizações supranacionais, como o Banco Mundial, o FMI, a OCDE, a UNESCO assumem nas reformas educativas. Estas organizações, no contexto da Europa, colocam determinações que influenciam, direta ou indiretamente, a política educativa nacional.

Ao nível do macro contexto, encontramos o Estado, na figura do seu Governo, a determinar pressupostos, princípios e postulados de organização do sistema educativo, a sua composição e financiamento, princípios e orientações educativas, na prescrição e avaliação do currículo nacional, na formação e avaliação dos professores, na determinação dos princípios de organização e administração das escolas, nas orientações didáticas, pedagógicas e curriculares, da forma como o currículo nacional deve ser implementado. Estamos certos que é a este nível que se definem e sustentam as maiores prescrições e determinações dos outros contextos.

Ao nível do exo contexto, situamos as práticas instituintes de interpretação legal e da forma como contribuem para o funcionamento e organização dos estabelecimentos escolares, da sua maior ou menor relação que estabelecem com os órgãos de gestão da escola, com a forma como os postulados nacionais são colocados no campo das interpretações das diferentes escolas. Trata-se de perceber a real implicação dessas políticas na estrutura mental das organizações das escolas e que, em grande medida, a cultura escolar é capaz (ou não) de permitir uma certa afinidade com o que ao nível do macro contexto se determinou.

Ao nível do meso contexto, situamos as escolas onde podemos encontrar, nas práticas instituídas, uma certa interpretação normativa. Os instrumentos de gestão curricular, que a escola constrói, são o reflexo da determinação legal e de uma certa autonomia que o Estado confere às escolas, mas que sem perder a sua legitimidade e poder lhes confere uma forte responsabilidade para a gestão do trabalho e avaliação dos professores, a coordenação dos recursos e materiais necessários

para a gestão das práticas curriculares fundamentais ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Nesta perspetiva, passamos à análise do último contexto, o micro contexto – a sala de aula – onde ocorre a mediação entre aluno, professor e o conhecimento. As decisões de política educativa só fazem sentido na concretização deste último contexto, digamos que todas as reformas ao serem pensadas têm por referência o espaço sala de aula e a forma como a aprendizagem do aluno se concretiza. Aqui ocorrem as aprendizagens sobre as formas com as mesmas podem ser desenvolvidas e é nessas formas como o currículo real ocorre, que está a grande mudança, ou não.

Consideramos que nenhuma reforma precisa de ocorrer se a aprendizagem para todos for uma realidade. Se essa aprendizagem for significativa, se o que se ensina e se aprende corresponde ao que socialmente é necessário e se esse saber é justo, solidário e equitativo, se com ele o adulto que o aprendeu for capaz de se integrar socialmente e se ajustar às mudanças a que todos estamos sujeitos, pessoais e profissionais, as reformas não precisam de ocorrer. Mas não descurando esta relevância que o espaço sala de aula e o que nela ocorre assumem, consideramos que outros papéis se devem avocar numa profunda articulação sobre os objetivos, fins e valores educativos, daí a importância de considerarmos pertinentes alguns pressupostos a que as reformas devem estar atentas.

As reformas e as inovações que as mesmas preconizam correspondem a necessidades num mundo em mudança e em que o equilíbrio, a equidade, a justiça correspondem a ideais que, de forma continuada, se procuram alcançar. Se as reformas se justificam pela desarticulação e distanciamento entre o que se deseja que aconteça e o que acontece, as melhorias devem ocorrer de forma sistemática e continuada num mundo que de forma permanente evolui.

Pedro e Puig (1998) dão-nos conta que as reformas não são mais do que uma miragem, por vezes, é importante os Governos anunciarem reformas para distrair os atores educativos dos problemas reais. Entre o anúncio da reforma e a sua implementação, ainda que parcial, podem passar-se anos. É uma perspetiva hipercrítica que se relaciona com uma imagem maquilhada de reforma educativa, que se confunde, por vezes, com um conjunto de atos simbólicos de mudanças pontuais. Numa segunda perspetiva, os autores consideram que os sistemas escolares são totalmente independentes e autónomos do sistema social. As reformas educativas obedecem à lógica própria do sistema escolar e funcionam com absoluta autonomia da sociedade. Numa outra perspetiva, e de forma contrária à anterior, os autores consideram que as reformas educativas não são senão parte das reformas sociais mais amplas. Esta terceira perspetiva é talvez aquela que mais argumentos acolhe.

Os esforços de reforma educativa estão externamente relacionados com dimensões concorrentes como a economia, a cultura, a política, a sociedade em geral. É comum ler-se que a relação da escola e da sociedade se faz do mútuo desenvolvimento destas duas esferas. Não é possível desenvolver uma sociedade sem se fomentar o desenvolvimento da educação. Como lembrava Paulo Freire (1992), a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sem ela a transformação social não ocorre.

Uma das teorias explicativas de reforma que Pedró e Puig (1998) nos trazem e que mais relação estabelece com as reformas escolares em Portugal são as que consideram as reformas educativas como fenómenos, que só podem ser entendidas, enquadradas numa perspetiva internacional à escala mundial, ou supranacional. As respostas que as políticas educativas têm dado, no contexto das mudanças escolares, centram-se no imperativo do que a globalização e a internacionalização da economia colocam à educação. Esta teoria é apelidada de *teoria da convergência* que está associada com a *teoria da dependência*, segundo a qual os interesses em jogo serão os do capitalismo internacional. Neste contexto, os organismos internacionais contribuem para a propagação das estruturas e métodos de ensino que mais convêm aos grupos internacionais dominantes, financiando e prestando apoio às reformas educativas que favoreçam os princípios do capitalismo moderno e do neoliberalismo.

As *teorias de convergência* e da *dependência*, na perspetiva de Pedró e Puig (1998), apresentam-se no contexto de causas internacionais; contudo os autores também nos referem a existência de teorias de reformas educativas cuja causa é o contexto nacional. Neste âmbito, temos uma *teoria meliorística*, que ameaça uma causa nacional com uma finalidade de estabelecer o equilíbrio entre o desenvolvimento social e a necessária (re)adaptação e desenvolvimento educacional. Estamos perante reformas que são necessárias para o equilíbrio, a harmonia e a estabilidade entre a educação e o funcionamento da sociedade. Por sua vez, e também no quadro das causas nacionais, encontramos a *teoria dialética* num marco de explicação de conflito numa matriz marxista, cujas reformas se desenvolvem numa base de conflitos de interesses entre diferentes classes sociais.

Pedró e Puig (1998) consideram Torsten Husén como um dos maiores estudiosos das políticas educativas e do impacto da investigação psicopedagógica sobre as reformas em educação, por ter sido um dos poucos autores a sugerir estratégias adequadas para conduzir reformas educativas ao êxito.

Os seus pressupostos são os seguintes:

1. Uma reforma educativa só tem sentido se acompanhar uma reforma social;

2. Embora, com algumas exceções, a maioria das reformas educativas iniciam-se com uma vocação nacional, portanto desde um organismo central e planificador. O seu êxito está em que a justificação da reforma seja partilhada à escala local e do centro escolar. É o mesmo que dizer que a reforma deve ser percebida como uma necessidade das instituições escolares. Se os destinatários das reformas são as escolas e se são os professores que as levam a cabo, se estes não sentirem necessidade da reforma, quem a poderá efetivar?;
3. Se há um segredo na planificação das reformas é a lentidão. A não ser que uma reforma educativa acompanhe uma verdadeira revolução política, a mesma encontrará muitos obstáculos derivados do facto de que há-de contribuir para mudar muitos usos e costumes bem enraizados. Vencer esta inércia requer tempo e gradualidade. Portanto, é melhor pecar pela demora do que pela rapidez;
4. Uma reforma de amplo alcance requer também um vasto consenso entre os atores implicados, isto só se consegue se se envolverem todos os atores educativos numa efetiva participação em todas as fases de desenvolvimento de uma reforma;
5. Há que prever, ao longo do processo de desenvolvimento de uma reforma, um conjunto de estratégias dirigidas a vencer as resistências à mudança. A principal resistência à mudança provem da falta de informação sobre a própria reforma e o futuro de cada pessoa implicada. Neste sentido, a melhor estratégia é uma boa política de informação e de difusão;
6. A última estratégia, e talvez a mais importante de todas, consiste em criar, desde o mesmo momento em que se decide levar adiante uma reforma, um mecanismo de controlo e avaliação não só dos resultados da reforma, mas sim de todas e cada uma das etapas pelas quais passa essa reforma.

A todos estes pressupostos a ter em conta acrescentaríamos um outro, não menos importante, e que está relacionado com a formação dos professores. Em última instância são os professores que implementam as reformas educativas e que as concretizam no terreno como algo novo, ou seja, que se espera fazer diferente; portanto é necessário acompanhar este processo de mudança com processos de formação em contexto. A informação é de fato essencial e imprescindível nos processos de reforma, mas a formação próxima e real nos contextos em que são implementadas as novas medidas de política educativa são mais do que necessárias, são insubstituíveis.

É possível percebermos, pela análise de investigações empíricas que tentaram compreender o impacto de determinadas reformas nas práticas e conceções dos professores, que há “a necessidade de questionar e clarificar o sentido, a direcção e a profundidade da mudança” (Roldão et al., 2006,

p.76). Também as reformas implementadas em Portugal não têm conseguido alterar práticas pedagógicas uniformizadoras que tratam todos os alunos diferentes como se de um só se tratasse, nem têm conseguido alterar as concepções que os professores têm sobre o seu papel e função na escola, focado na transmissão de saberes selecionados por um grupo de iluminados (Formosinho, 1987). Também de referir que, mesmo tendo-se verificado, na última década, um crescente investimento por parte dos professores em realizarem investigações conducentes ao grau de mestre e doutor, a verdade é que as mesmas parecem ter um impacto pouco significativo na apropriação pela escola no seu todo (Roldão et al., 2006).

É deste modo que concluímos esta análise com diferentes contributos de como as reformas devem pensar as mudanças para que as inovações ocorram. Os mesmos parecem centrar-se a vários níveis, em diferentes contextos, e se é bem verdade que os mesmos não garantem por si só uma mudança, em conjunto eles podem apresentar uma certa força para que as alterações ocorram. Assim, consideramos ser importante que a diferentes níveis se coloquem algumas recomendações.

Tabela 1 – Princípios a ter em conta, pelas reformas educativas, em diversos contextos

Contextos	Intervenientes	Recomendações/determinações
mega contexto	BM, FMI, OCDE, UNESCO	Estabelecer linhas orientadoras para os sistemas educativos, ao fazer uso de estudos comparativos entre diferentes Estados Disseminar práticas e resultados escolares, descrevendo, de forma clara e explícita, o modo como se podem implementar práticas curriculares inovadoras
macro contexto	Estado, Governo, Ministério da Educação	Determinar pressupostos, princípios e postulados de organização do sistema educativo e de acordo com organizações supranacionais/transnacionais Prescrever a organização, a composição e o financiamento da educação Estabelecer princípios e orientações educativas que permita a sua contextualização nos locais onde venham

		<p>a ser implementados</p> <p>Prescrever o currículo nacional com as aprendizagens essenciais a serem aprendidas por todos</p> <p>Aferir da qualidade do sistema de ensino</p> <p>Estabelecer princípios gerais inovadores para a formação de professores</p> <p>Promover formação para a compreensão dos princípios de organização e administração das escolas, das orientações didáticas, pedagógicas e curriculares, da forma como o currículo nacional deve ser implementado</p>
exo contexto	autarquias, pais e encarregados de educação, comunidade educativa	Coordenar esforços para a concertação de políticas com objetivos comuns
meso contexto	escolas e os seus diretores	<p>Interpretar, de forma concertada, os pressupostos nacionais com os desejos profissionais dos professores</p> <p>Permitir que se construa uma cultura de responsabilização pelos resultados escolares</p> <p>Incentivar práticas inovadoras conducentes à melhoria das aprendizagens dos alunos</p> <p>Promover práticas de articulação, diferenciação e integração curriculares, de modo a ocorrer uma contextualização das aprendizagens dos alunos em diferentes contextos</p> <p>Possibilitar que todos na escola tenham uma voz ativa e participativa no trabalho curricular</p> <p>Compreender as diferentes potencialidades dos professores e articular essas capacidades com o trabalho</p>

		<p>que desenvolvem</p> <p>Promover o trabalho colaborativo dos professores nas escolas</p> <p>Construir redes de identidade dos professores</p>
micro contexto	professores	<p>Valorizar a autonomia profissional e o trabalho curricular que desenvolve</p> <p>Reconhecer o seu papel na mudança educativa e questionar atitudes, crenças e hábitos instalados</p> <p>Priorizar a aprendizagem real e significativa, contextualizando a aprendizagem com o saber que a criança já possui</p> <p>Cooperar com colegas, centros de formação e instituições de formação de professores</p> <p>Sentir o seu desempenho profissional como inacabado, a carecer de formação continuada</p> <p>Considerar a sua profissão com o comprometimento necessário para boas práticas curriculares</p>

Nóvoa (1988) propõe-nos uma reflexão em torno de três ideias. Uma primeira reporta-se ao sistema educativo e à sua modernização, que passa necessariamente por uma descentralização desse sistema e numa capacitação das escolas em centrar a sua formação em si. Isto pressupõe que, às escolas, seja cometida uma autonomia pedagógica curricular e profissional. O autor considera que a inovação não está nas estruturas do poder, ao nível macro, nem tão pouco na sala de aula, ao nível micro, mas entre estes dois polos. As escolas e os professores não têm sido capazes de gerar projetos inovadores, desde logo pelo facto de as escolas, enquanto organizações e os professores enquanto profissionais, não terem tido a autonomia e a responsabilização que lhes eram devidas. Uma segunda ideia, tem a ver com a inovação para o sucesso educativo e a problemática que o conceito sucesso educativo em si gera. Como avaliar/medir esse sucesso? Uniformizando metas a alcançar por todos de forma igual?

A complexidade do processo ensino-aprendizagem é de tal forma intrincado que o mesmo parece sempre carecer de reparo, de ajuste, de mudança num ou noutro contexto, o que significa que as mudanças que se possam fazer sentir, sendo elas bem ou mal delineadas, as mesmas parecem articular-se com um conjunto de intervenientes cujos valores nem sempre se harmonizam, os pressupostos nem sempre se conjugam e a sua interpretação nem sempre ocorre de forma positiva, pelo que consideramos que mais do que compreender as formas como as políticas educativas ocorrem ao nível externo, como as mesmas são interpretadas e reinterpretadas pelos diferentes atores educativos, importa também compreender o modo como mudam os professores as suas práticas.

2.4. Da reforma educativa ao campo pessoal da mudança

Conseguimos perceber, a partir da literatura cujos interesses andam em torno das questões da política educativa e da forma como esta pode e/ou deve fomentar a mudança nas escolas, melhorar o sistema de ensino, incentivar o trabalho dos professores e melhorar a qualidade de aprendizagem dos alunos, que a mesma deve dar particular atenção a todas as variáveis intervenientes. E se é bem verdade que a reforma por decreto não consegue ter sucesso sem que os professores se comprometam com essa mudança, também é verdade que a mesma deve ser capaz de fomentar as condições essenciais para que os professores se possam envolver nas mudanças que serão necessárias para melhorar o sistema de ensino-aprendizagem.

Como Bolívar (2007) nos dá conta, relativamente ao facto de a política educativa para alguns ser considerada apenas um instrumento de mudança, e não necessariamente o mais poderoso, também existe o perigo de subestimar o que as iniciativas políticas podem fornecer para melhorar as práticas dos professores. Nas palavras do autor, “interessam mudanças que sustentem a aprendizagem, e não apenas que alterem a escola. (...) A política educativa, para poder ter uma incidência na melhoria, deve em primeiro lugar ser coerente, ‘sistémica’, com um foco claro e sustentável no tempo” (p.22). Importa ainda referir, neste contexto, que o que tem de mudar na escola não se pode prescrever, porque, na prática, as mudanças dependem em muito do que pensam e fazem os professores. Esta dimensão pessoal da inovação significa que, em último caso, a mudança se dissolve no que os sujeitos sejam capazes de pensar e fazer com ela. Por isso, não é possível pensar e promover de modo gerencialista a melhoria escolar.

Morgado (2011), apoiando-se em Fullan e Hargreaves (2001), refere que as políticas educativas têm fracassado porque não destacam a escola e os professores como um todo relacionado com a

aprendizagem dos alunos. Há uma excessiva preocupação pelo ensino dos professores e não tanto pela aprendizagem.

As mudanças traçadas pelo poder político não podem almejar ter sucesso se as mesmas não forem capazes de captar o interesse, a motivação dos professores no seu envolvimento para com elas. Esta perspetiva permite-nos compreender o quanto é relevante o envolvimento dos professores nas mudanças que se esperam fazer sentir nas escolas. Mas se aos professores cabe, em última instância, concretizar a mudança das práticas é também de considerar que as mesmas devem ser delineadas, pensadas, planeadas. Sabe-se, e pelas características circunscritas ao nosso sistema educativo, que o poder político tem determinado o caminho que a educação deve assumir. Foram vários os anos a criar aquilo a que nós hoje chamamos de escola democrática e, por mais que se apele à mudança, a verdade é que a mesma tem sido uma realidade em alguns aspetos e uma miragem em relação a outros

Independentemente dos anos em que nos possamos situar sobre a literatura referente à educação é curioso que os discursos apontam para evidências educativas que nem sempre estão de acordo com os propósitos, objetivos pretendidos, havendo sempre um certo resquício para algo que se devia fazer dentro de um contexto que se caracteriza com toda a atenção. Apela-se a determinações, a cuidados a ter em conta, a modelos a seguir, a opções a tomar, mas na verdade, e passados anos, consegue-se compreender que nem tudo permanece inalterado e que, efetivamente, algo mudou na educação portuguesa. Talvez tenhamos de tomar em consideração o sentido ou a natureza da mudança e a forma como as mesmas podem ser mais efetivas e sustentáveis no desenvolvimento de melhorias de práticas das escolas.

As estratégias para pôr em prática uma determinada política educativa funcionará melhor, quando conseguem integrar as propostas das escolas (Bolívar, 2007). Na implementação das mudanças é importante que a cultura organizacional em contexto escolar possa ser considerada como uma *variável de controlo* e como um instrumento de gestão e de assessoria que permita a criação de um ambiente favorável às relações sociais e profissionais que se estabelecem nas escolas (Torres, 2008). O ambiente que a escola proporciona aos profissionais que nela trabalham, a atitude dos órgãos de gestão face à mudança, o espírito de entreatajuda que fomenta, os espaços de trabalho conjunto que cria são apenas algumas das condições para que os professores se sintam motivados para trabalhar em equipa.

Compreender o “sentimento” das escolas, a sua cultura organizacional parece centrar-se como uma prerrogativa a ter em conta aquando da definição do estado de arte da política educativa que se

pretende seguir. Se aceitarmos que este seja um compromisso a estabelecer entre as partes envolvidas nas opções que se tomam é importante reequacionar a natureza da mudança, o objeto da mudança. Perceber-se o que se pretende alterar para que se criem todas as condições favoráveis para que a mudança ocorra.

Morgado (2011) considera a cultura escolar como determinante para a qualidade dos processos educativos e, embora ela surja como expressão de um conjunto de fatores internos e externos à própria instituição, ela traduz a cultura dos docentes que aí trabalham e influencia a forma como desenvolvem a sua atividade, a sua maneira de pensar, de sentir e de atuar. A cultura dos docentes, a sua relação com os alunos, o que valorizam, ou não, será determinante para o sucesso da ação inovadora.

Com efeito, essa cultura que pode dificultar ou facilitar a inovação e/ou melhoria proposta pela administração central, pela própria escola, ou até pelos departamentos curriculares. O trabalho dos professores, que ao longo de décadas se caracterizou como um trabalho isolado e solitário não incentivou um certo crescimento e aprendizagem colegial e cooperativa entre os professores. Esta postura individualista tem constituído um obstáculo ao acesso e à partilha de novas ideias, bem como à definição de soluções para os problemas do ensino, estando ainda relacionada com a fragilidade da relação com o saber na atividade docente (Roldão, 2001). Os ruídos que, por vezes, as interpretações assumem no corpo dos docentes têm sido prejudiciais para a implementação de novas práticas.

A compreensão das dificuldades e dos entraves para a implementação das mudanças apresenta-se como um princípio a ter em conta (Sácristán, 1991). Assim, surge a necessidade de, e perante qualquer prática inovadora que se queira implementar, compreender essas dificuldades. O isolamento do trabalho dos professores tem sido apontado, pela investigação, como um fator impeditivo da implementação dessas práticas. A investigação tem revelado que a colegialidade constitui um fator de desenvolvimento profissional (Bolívar, 2007), na medida em que permite que os professores aprendam, troquem experiências e partilhem aspetos a considerar no processo ensino-aprendizagem.

A autonomia e a descentralização como incremento da capacidade de tomada de decisões a nível da escola parece ser uma condição estrutural necessária, ainda que não suficiente, para envolver os agentes na tomada de decisões, no compromisso colectivo e na aprendizagem da organização. É uma expectativa pouco realista acreditar que a descentralização provoque por si mesma uma melhoria institucional da acção educativa (Bolívar, 2007, p.32).

A arquitetura das escolas (salas de aula individuais, ausência de espaços letivos abertos e polivalentes) (Sacristán & Gomez, 1993), bem como a própria organização curricular (especificamente no que se refere à disciplinarização do conhecimento), transportam consequências muito negativas não só para o desenvolvimento profissional dos docentes, como também para a melhoria das práticas educativas e para o desenvolvimento de projetos coletivos de mudança, o que contribui para debilitar o saber profissional dos professores e, conseqüentemente, a sua profissionalidade (Morgado, 2011).

Parece recair no trabalho do professor a responsabilidade de gerar mudanças e esta perspectiva, partilhada pelos discursos políticos, canalizam para as escolas e professores grande parte das ações que anunciam como sendo as necessárias, ou essenciais, para que a melhoria das aprendizagens dos alunos ocorra. Tal conduz a desresponsabilizar as políticas e quem as conduz, bem como a relação que estabelecem com as escolas e os trabalhos dos professores.

Se facilmente percebemos que as medidas *top-down* não resultam, também podemos compreender que nenhum trabalho na escola resulta se os professores não sentirem que essas medidas são necessárias e essenciais para a melhoria das aprendizagens. Mais do que sentirem que são necessárias para a melhoria das aprendizagens dos alunos, as mesmas têm de ser, em primeiro de tudo, consentâneas com o sentir do professor e o entendimento de que são úteis. Por outras palavras, têm de se enquadrar no trabalho que o professor gosta de fazer e que entende que é importante e, por isso, quer fazer.

Não adianta muito decretar uma autonomia, sem articular os meios para que os professores a possam construir (Bolívar, 2007) e se é bem verdade que trilhamos caminhos sérios no sentido da construção normativa da autonomia das escolas, a verdade é que parece não termos até hoje essa autonomia, mesmo reconhecendo que as políticas educativas têm sido claras no sentido da promoção da autonomia curricular da escola. Mesmo que os normativos sejam exuberantes na ideia de que a escola é descentralizada, dispondo de autonomia para flexibilizar e contextualizar o currículo através dos seus projetos (Pacheco & Marques, 2015) a investigação dá-nos conta de que quanto mais se decreta a autonomia mais ela se perde nas práticas das escolas.

As reformas concebidas, de cima para baixo, assim como os modelos de mudança baseados no saber dos especialistas e nas disposições legais, reproduzem na escola a divisão técnica e social de trabalho entre as pessoas que pensam e planificam e as que pensam e as que se limitam a receber instruções e a executá-las mecânica e passivamente. Neste enfoque político, o poder e a autonomia dos professores diminuem extraordinariamente e está provado que essas reformas se não tiverem a implicação e a participação efetiva dos professores, circunscrevem-se a mudanças secundárias,

normativas, de linguagens e de alteração de alguns conteúdos, mas não alteram o sentido do conhecimento, as relações quotidianas entre os professores e os alunos (Sebarroja, 2001).

São escassas as reformas que, no seu plano teórico, interroguem o desenvolvimento pessoal e a mudança dos professores como fatores essenciais. Consideram-se como relevantes as definições claras dos propósitos das reformas, desconsiderando as missões e as preocupações reais dos professores. As reformas são normalmente padronizadas num instrumento grosseiro, desajustadas ao lado emocional e pessoal do ensino e sem preparação para atender às missões geracionais que motivam os professores ao longo das suas carreiras (Goodson, 2015).

Daqui resulta a importância que vários investigadores apontam para o conhecimento das emoções e dos sentimentos do professor (Bolívar, 2007), ou então para a paixão dos professores (Day, 2004), para a força impulsionadora da mudança que só os professores são capazes de gerar (Sebarroja, 2001), num sentido de se compreender a “personalidade da mudança” (Goodson, 2015) onde os professores são claramente as traves mestras. É neste sentido que as narrativas ganham um novo espaço epistemológico. As mesmas são capazes de nos dar indicações da forma como os professores agem, como os professores pensam, como os professores trabalham e em que é que acreditam.

Qualquer reforma que não tenha em conta estes fatores estará destinada ao fracasso. As reformas consideram os professores como sendo iguais, com aspirações semelhantes, com desempenhos profissionais também medianos e, por isso, prescrevem as formas como os professores devem agir, como devem cumprir o estipulado, como devem lecionar determinado conjunto de conteúdos também estes definidos, escrutinados e plasmados em versões programáticas, “manualísticas” e centralmente avaliados por um controlo centralizado. Estas formas de fazer reforma anulam a capacidade de ação e intervenção do professor e aniquilam os desejos e as motivações pessoais e profissionais dos professores.

Como Goodson (2015) refere:

As reformas que negam, ignoram ou desconsideram o sentido de missão dos professores excelentes são contraproduativas. Não se trata apenas da desmotivação dos seus melhores professores, mas também da abolição de bons modelos e da escassez de referências profissionais de valor. O contágio da desilusão espalha-se; a ideia de que o ensino é uma vocação à qual os professores se podem dedicar de corpo e alma é destruída. Quando a missão e o sentido se perdem, o trabalho torna-se um cumprimento mínimo de serviços – as pessoas desligam, deixam-se levar. Conforme

disse um novo professor: *É apenas um emprego – apareço e dizem-me o que fazer. Faço-o e vou para casa logo que possa.* É isto que acontece quando se ignora a vontade dos professores excelentes, levando não à melhoria dos padrões, mas a uma quebra geral. Ainda seria uma questão contornável caso se tratasse apenas de padrões, mas, por detrás disto, vemos o colapso de uma finalidade social e a destruição de práticas públicas socialmente inclusivas (p. 69).

Parece por isso um paradoxo esta questão de, por um lado, se pensar numa reforma para melhorar o estado da educação de uma nação e, por outro, de a mesma ser capaz de deixar tudo igual, ou até de piorar esse estado, não pelos pressupostos ou finalidades que persegue, mas pelo facto de ser contraditória com os desejos dos professores. Importa, neste contexto, compreender o modo como os professores pensam, o que desejam no seu trabalho com os alunos, para que as mudanças possam ocorrer em consonância com o que foi delineado. Também importa perceber os reais desígnios da reforma, o importante diálogo e articulação entre os níveis contextuais, desde o macro ao micro contexto.

Morgado (2011) coloca-nos alguns pressupostos a ter em conta para que as mudanças sejam possíveis. Um primeiro pressuposto diz respeito à implementação das políticas educativas e curriculares, que para além de reforçarem a autonomia das escolas e dos professores, promovam mudanças sustentadas e sustentáveis. Um segundo pressuposto consigna-se à confiança entre o Ministério da Educação e os professores, que na opinião do autor, tem de ser restabelecida com reformas *com* os professores e não *para* os professores. Depois é também relevante diluir a discrepância temporal entre a ação política e a ação pedagógica. Um quarto pressuposto reporta-se à necessidade de adotar um novo conceito de currículo, mais consonante com os tempos atuais, mais permeável à flexibilização, integração, adequação e diferenciação curriculares, capaz de captar os elementos sociais, comunitários e individuais. Em quinto lugar, é também preciso apostar numa outra formação de professores que rompa com esta formação de cariz teórico, que estabelece normas de atuação prática e prescritiva. E, por último, a necessidade de os professores alterarem as suas práticas curriculares. O papel que os professores assumem é determinante para mudar/melhorar as instituições de ensino e para que isso aconteça os professores não se podem limitar a cumprir preceitos, devem ser capazes de se empenhar numa contínua renovação e (re)valorização científica e pedagógica e de se assumir como responsáveis por a todos proporcionar sucesso escolar.

Este conjunto de pressupostos que conjeturam as formas de legislar, de implementar, de agir e de atuar reportam para um sentir profissional subjetivo, ambíguo, obscuro e, de algum modo, indecifrável que conjuga várias variáveis nem sempre presentes, nem sempre controláveis, nem sempre visíveis, o que torna a missão do professor deveras complexa. A sua forma de interpretar, a sua forma de executar o seu saber na relação que estabelece com os alunos consegue ir muito para além do que um conjunto de princípios a ter em conta. A capacidade de cada um ser capaz de refletir sobre a sua própria prática, o seu sentir, a sua prioridade na ação que, ora pode centrar-se no ensino, ora na aprendizagem, leva-nos aqui a concluir que mais do que um conjunto de receituários importa reconhecer essa realidade indesvendável e proporcionar as condições efetivas para a inovação educativa.

Face ao exposto, consideramos que é essa a reflexão que falta. Uma reflexão centrada no valor do currículo e nas suas manifestações, uma reflexão centrada na forma como o professor estabelece relação com o currículo, o que prioriza nesse currículo, que leituras faz sobre o mesmo e como faz acontecer esse currículo na sala de aula, na relação que estabelece com os seus alunos. Talvez este caminho nos ajude a compreender melhor esta relação do professor com a aprendizagem do aluno e nos permita compreender melhor a forma como as políticas educativas podem ser capazes de apresentar efeitos mais consistentes na prática real das escolas, a partir de uma análise à forma como o currículo tem sido interpretado nos diferentes níveis contextuais em que está envolvido.

CAPÍTULO 3. DO CURRÍCULO ÀS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES

3.1. O campo específico do currículo: uma abordagem socio histórica

Não há espaço na investigação sobre o conceito de currículo que seja ocupado por certezas ou concepções limitadas a um único campo. A ambiguidade e a polissemia que caracterizam este conceito é de tal ordem que não é possível existir consenso nos estudos curriculares, que não se circunscreva a esta premissa: o campo do currículo é um campo de estudos híbrido e de difícil definição. Esta constatação tem levado vários investigadores portugueses (Ribeiro, 1990; Pacheco, 1996, 2002, 2005; Roldão, 1995, 1999, 2000, 2001) a decifrar este conceito e a relacioná-lo com aquilo que etimologicamente ele pode significar, a saber, o étimo latino *currere*, que significa percurso, trajetória, caminhada. Esta noção de trajeto, remete-nos para um certo percurso que sempre à escola se associou, sendo legitimador que por ele tenhamos a capacidade de compreender as interpretações que se foram percebendo, em função dos contextos ideológicos, sociais, económicos, políticos e culturais.

José Augusto Pacheco (1996, 2002, 2005, 2013, 2018, 2019) tem sido o investigador português que mais tem contribuído para o estudo deste conceito. O estudo aprofundado sobre as concepções, que autores internacionais conjecturaram para o currículo, surge publicado numa das suas primeiras obras sobre o currículo em Portugal, em 1996, intitulada - *Currículo: teoria e práxis*. Essa investigação vem na senda de uma outra, não menos importante para os contextos de uma área de estudo que trilhava os seus primeiros passos em Portugal, em 1990, com o título de *Desenvolvimento Curricular*, da autoria de António Carrilho Ribeiro.

Estas duas relevantes obras influenciaram os contextos de formação de professores e de todos os profissionais que tiveram como palco de preocupação as questões da educação, da escola e o seu currículo. Conseguimos, a partir do contributo destes e de outros autores, compreender a emergência e a importância dos estudos curriculares nos contextos de formação de professores, ancoradas na análise de obras como as de Dewey (1902), Bobbitt (1918), Charters (1923), Herrick e Tyler (1947), Tyler (1949), Goodlad (1979), D'Hainaut (1980), Stenhouse (1991), Sacristán (1991), Jackson (1992), para a emergência dos estudos curriculares em Portugal.

É deveras relevante que possamos olhar o currículo numa perspetiva temporal. O que se considerava aprendizagens significativas para os alunos foi sempre evoluindo e aquilo que se pensava ser importante há algumas décadas atrás já não o é hoje. Torna-se difícil aceder à concetualização de uma metateoria curricular que, de forma globalizante, possa cobrir a rede de interações que o

fenômeno educativo subentende e estabelece ao propor-se interferir, quer no desenvolvimento do aluno, quer no desenvolvimento da sociedade (Sá-Chaves, 1999). Cabe então questionar: que teorias curriculares têm suportado esta diversidade de concepções de ensino e de currículo?

A escola foi compreendida e interpretada de diferentes formas ao longo do tempo. Também o ensino e a aprendizagem tiveram diversas interpretações, sendo o currículo concetualizado em função delas, podendo dizer-se que ao analisar o conceito de currículo, situado em determinada época e contexto, ele transmite-nos um quadro definidor de pressupostos teóricos a ele inerente, resultando daqui não uma teoria curricular, mas várias teorias curriculares. Estas têm o papel de descrever, prever e explicar os fenômenos curriculares e servir de programa para a orientação das atividades do currículo (Pacheco, 1996). A teoria curricular mais do que descrever e explicar a realidade, está implicada na produção da realidade (Tadeu da Silva, 2000). Quando a teoria descreve determinado fenômeno, esse fenômeno é, de certa forma, um produto da sua criação. A dispersão concetual à volta do currículo, conduz a um discurso curricular variado, produzindo diversas teorias curriculares que interpretam e perspetivam esse fenômeno, acentuando nelas os mais diversificados enfoques (Marcelo Garcia, 1995, citado por Sá-Chaves, 1999). O surgimento das teorias sobre o currículo identifica-se com a emergência do campo do currículo como um campo científico especializado (Tadeu da Silva, 2000), podendo, neste sentido, afirmar-se que as diferentes perspetivas sobre o ensino-aprendizagem e as diferentes filosofias educacionais, em diferentes épocas, são também, de certa forma, teorias do currículo.

Assim, é de prever que a complexidade do fenômeno educativo não traga consigo uma teoria unificadora nem uma metateoria que permita reuni-las, no entanto, é importante clarificar as formas distintas de relacionar a teoria com a prática, o aluno com a sociedade. É nesta perspetiva que autores como Eisner e Vallence (1974), McNeil (1977), Lundgren (1983), Sacristán (1991, 2000a, 2000b), Grundy (1987), Kemmis (1988), nos oferecem visões e perspetivas diversificadas sobre a natureza do conhecimento escolar. As teorias curriculares que Kemmis (1988) propõe vão ao encontro de uma análise interessante em relação ao currículo e à forma como ao longo dos tempos se concetualizou o saber, isto é, a substância do próprio currículo. Ele descreve três teorias curriculares, a teoria técnica, a teoria prática e a teoria crítica, às quais Tadeu da Silva (2000) acrescenta uma outra, a teoria pós-crítica.

A teoria técnica, com mais tradição nos estudos curriculares, está associada à conceção de currículo como um conjunto de conteúdos programáticos a transmitir. Esta teoria sustenta que a

prática é absolutamente previsível, desde a determinação dos objetivos educacionais que a escola pretende alcançar, ao conjunto de matérias, saberes, conhecimentos a transmitir, até às atividades que se devem propor aos alunos na perspetiva da aquisição do conhecimento. A teoria prediz a prática e esta, formalmente determinada, ocorre em consonância com essa prescrição, com o objetivo de fornecer aos alunos um conjunto de conhecimentos que se consideram válidos, ou importantes a serem aprendidos. Alguns investigadores (Bobbitt, 1918; Tyler, 1949; Johnson, 1980; Taba, 1983) situam-se nesta perspetiva, reportando esta imagem de escola e do currículo, como um conjunto de objetivos a alcançar, conhecimentos a transmitir, os quais se configuram numa organização disciplinar e veiculam aquela que é a cultura considerada importante a transmitir. Como foi esta a primeira concetualização a decorrer no campo do currículo, não admira que ainda hoje esteja tão presente entre nós.

No entanto, isto não significa que não tenham existido correntes contrárias àquelas que permaneceram de forma mais sustentada nos estudos do currículo. Alguma investigação, em torno deste campo de estudo, permite-nos perceber que o termo ainda não tinha surgido no meio académico (embora os problemas e as questões que ele aborda sejam antigas) quando, em plena época contemporânea, John Dewey, em 1902, escreve um livro intitulado: *The child and the curriculum*, fazendo ressaltar, pela primeira vez, os interesses, as expetativas, as motivações e dificuldades da criança, relativamente às aprendizagens curriculares. Autor de uma conceção filosófica segundo a qual o valor do conhecimento se avalia pelos efeitos práticos que daí possam decorrer, considerava que qualquer teoria que não tivesse uma utilidade prática, isto é, alguma influência sobre a atividade humana, seria considerada nula ou sem interesse. Embora Dewey demarcasse uma posição essencial no conhecimento científico da altura e de todo o século XX, as suas perspetivas de currículo viriam a materializar-se com as influências que a então Revolução Industrial trouxera, também, para o mundo académico, surgindo as primeiras definições de currículo com Bobbitt, que em 1918 escreve o livro: *The curriculum*, onde o currículo se concetualiza de uma forma bem distinta - como um processo de racionalização de resultados educacionais, minuciosamente especificados e medidos (Tadeu da Silva, 2000). Esta conceção teve a sua inspiração na gestão científica que Frederick Taylor propunha e cuja gestão

implicava um estudo aprofundado das tarefas que em cada fábrica eram executadas para assegurar a produção (...) estudo esse que servia de base para reorganizar os postos de trabalho, aumentando a produtividade, reduzindo os custos

de produção e - como é óbvio - aumentando os lucros da empresa (Varela de Freitas, 1999, p. 45).

A época em que se vivia em torno da Revolução Industrial e o contexto no qual se produzira conhecimento científico, em prol de uma realidade que alteraria de forma tão determinante as sociedades mundiais, contribuíram para outras correntes teóricas que começavam a surgir, sendo visível, como hoje, a preponderância de algumas correntes que se sustentam nos “autores da moda”. Baseadas na gestão científica de Frederick Taylor, estas viriam a demarcar-se nos mais diferentes ramos do saber.

Nos estudos do currículo, e inspirado nesses fundamentos, Bobbitt dava-nos conta de que a escola devia funcionar segundo estes princípios da administração científica, indo concorrer com vertentes consideradas mais progressistas, como a liderada por Dewey, cujas posições se centravam no facto de a escola ser parte integrante da vida da comunidade e ter um importante papel na reforma da sociedade.

Para Dewey e outros progressistas, a criança era colocada no centro das preocupações do currículo, indiferentes à ideia de currículo que Bobbitt propunha, pois não tinha em conta nem os interesses, nem as experiências da criança - os fatores psicológicos e os fatores sociais. A influência de Dewey foi determinante no plano teórico e filosófico, mas a mesma não conseguiu encontrar à época sustentabilidade teórica influente. A perspectiva tecnicista de Bobbitt viria a ser implementada no ensino ao longo de décadas, gerando um movimento de eficiência social, onde o currículo se concetualizou como altamente prescritivo (Varela de Freitas, 1999; Tadeu da Silva, 2000).

Esta visão de currículo teve os seus sucessores, resultando dela diversas concepções, as quais viriam mais tarde a marcar um importante período na concepção do conceito. Tadeu da Silva (2000) considera que Bobbitt fez como outros, antes e depois dele, limitou-se a descobri-lo e a descrevê-lo, criou uma noção particular de currículo; no entanto, aquilo que ele considerou ser o currículo tornou-se uma realidade para um grande número de escolas, professores e alunos.

O modelo de escola que Bobbitt propunha era, de facto, muito semelhante ao de uma empresa, na medida em que a escola se devia preocupar em definir claramente os fins/objetivos que pretendia alcançar, estabelecer de seguida os métodos e estratégias para os atingir e, no final, verificar se foram, ou não, atingidos. Embora este tenha sido um marco fundamental no campo do currículo, é com Ralph Tyler que encontra a sua consolidação, em 1949, quando este autor publica a obra: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Nesta obra, o currículo é também assumido como um campo de

racionalidade técnica organizado em torno de quatro questões³ essenciais, que decorre da sua conceção de currículo, encarado como um conjunto de objetivos educacionais que a escola pretendia alcançar. O seu modelo de organização do currículo assinalou um importante marco no sistema educacional que viria a ser denominado no meio científico de *Rationale de Tyler*, tendo marcado a perspetiva da racionalidade técnica do ensino.

Muitas definições decorrem destes importantes estudos acerca do *curriculum*, sendo as primeiras definições propostas por Tyler, Good, Belth, Phenix, Taba, Johnson, D'Hainaut, entre outros. As mesmas correspondem a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades, de acordo com a natureza das disciplinas. Neste sentido, falar-se de currículo ou de programa representava a mesma realidade, surgindo muitas vezes como sinónimos (Pacheco, 1996).

Kliebard (2011) reconhece Ralph Tyler como o investigador que mais viria a contribuir para a delimitação do seu campo de estudo. O seu contributo teórico, para além de mais duradouro, foi o que teve um maior impacto na comunidade científica e epistemológica na área do currículo. O seu contributo, com o programa para a disciplina Educação 360, na Universidade de Chicago e posteriormente publicado sob o título: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, viria a ficar na história dos estudos curriculares.

A sua obra foi talvez uma das mais difundidas e citadas nesta área do conhecimento. Não existe livro, manual, obra, ou artigo científico sobre o currículo que não refira os contributos que Ralph Tyler deu a esta área do conhecimento. Este pressuposto, no entanto, não teve os efeitos mais desejáveis: se por um lado a mesma é mencionada por todos os estudos curriculares, a mesma é quase sempre referenciada na associação às questões necessárias para a fundamentação, construção, desenvolvimento e avaliação de um plano de ensino, configurando-se o currículo com esse plano de ensino. O estudo que Tyler realizou, no contexto dos estudos curriculares, permitiu que muitos se tivessem associado a essa racionalidade técnica de construção e desenvolvimento curricular

³ As questões a que se refere Tyler são:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como podemos ter a certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

As respostas a estas questões definiriam no entender de Tyler, o currículo. Com estas questões, que ele considerava como essenciais ao desenvolvimento do currículo, este o currículo começava a desenvolver-se considerando três fontes para sua definição: o aluno, o conhecimento e a sociedade, sendo selecionados a partir da filosofia da educação e da psicologia da aprendizagem.

assumindo-se durante muitas décadas a ideia de que as expressões currículo, programa, plano de ensino representavam a mesma realidade, associando-se quase como sinónimos.

Este conceito de currículo altamente estruturado, que se torna visível nas práticas das escolas, perdurando ao longo de algumas décadas no ensino e influenciando as concepções ainda hoje dominantes, era consentâneo com as concepções e práticas curriculares daí decorrentes, caracterizando-se também elas como muito sequenciais, estruturais e previamente organizadas.

Em 1969, surgem as principais críticas ao *Rationale de Tyler*, essencialmente com Joseph Schwab, designadamente na obra: *The Practical: A language for curriculum*, onde considera a necessidade de se inverter a orientação teórica do currículo e de se investir na prática. Este é um momento muito importante na reconceptualização do currículo, na medida em que é considerado o importante papel da prática e do professor nesse mesmo âmbito, criticando os seus antecessores por aplicarem modelos teóricos de ensino, apenas tendo em vista o alcance dos resultados pré-definidos. Os trabalhos produzidos a partir desta altura fazem ressaltar outras variantes e valências para a compreensão da concepção de currículo. Por exemplo, para Eisner (1979) o ensino é um conjunto de atividades que transformam o currículo na prática para produzir a aprendizagem. O ensino e a aprendizagem são, para este autor, conceitos entendidos em interação recíproca. O ensino começa a partir de um plano curricular prévio e a sua concretização prática só é uma realidade em termos da aprendizagem que produz. Neste sentido, também Kemmis (1988) refere que o currículo concerne ao modo como o projeto educativo se concretiza nas aulas.

A função da escola, como fonte de aprendizagens alcançadas a partir de uma estrutura de conteúdos minuciosamente delimitados, foi evoluindo e as perspetivas que se tinha acerca do currículo não permaneceram as mesmas. A concepção de currículo como programa/plano de estudos foi refutada por alguns teóricos ao afirmarem que o importante na aprendizagem do aluno não era apenas o produto final, o comportamento esperado por este, mas o processo em que o aluno é envolvido na experiência da aprendizagem. Esta visão teve como expoentes máximos Stenhouse e Schwab, que se poderão situar na década de 1970, quando começaram a emergir as teorias práticas do currículo.

A teoria prática contradiz a teoria técnica, não a crítica, mas acrescenta que, mais do que prever a realidade e de esta estar apenas centrada no rigor do ensino, do que se quer atingir enquanto produto final, há a necessidade de se investir nas situações e reações na aula. A teoria prática foca o seu estudo na natureza do processo ensino-aprendizagem, preocupando-se em ver o que se está a fazer e qual é o objetivo, que mudanças se podem obter, com que custo ou poupança e como se

podem realizar com o mínimo de rutura da restante estrutura educativa (Schwab, 1985, citado por Pacheco, 1996).

Estas questões sobre a natureza do processo de ensino-aprendizagem, com a envolvente de alunos, professores e conhecimento, começam a trazer à luz da investigação preocupações não sentidas antes. Começa-se a dar importância ao que se faz em detrimento daquilo que se pretende fazer. Começam a surgir concepções de currículo como uma negociação entre alunos e professor, em que o currículo não está unicamente pré-determinado, mas vai sendo determinado ao longo do processo, onde os alunos são os “atores” principais, a quem tem de se dar a devida atenção, já que o currículo será aquilo que os professores e alunos fizerem dele (Grundy, 1987).

Ao analisar algumas das concepções de currículo, Stenhouse (1991), considera que, por um lado, é assumido como uma intenção, um plano, uma prescrição, aquilo que se pretende ver desenvolvido na escola, por outro, é o que se passa nas escolas. Aqui também, estão presentes os aspetos que se prendem com a intenção e a realidade, contudo, ele aperfeiçoa esta concepção afirmando que: “um currículo é uma tentativa para comunicar os princípios e ações essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transladado efetivamente para a prática” (p. 29).

Estas perspetivas de currículo não o submetem apenas aos conhecimentos, matérias a transmitir, reportam-no para a mediação da realidade prática, tendo sido visível o aumento das preocupações com a forma de como decorria o plano na ação. Esta ideia de representação e ação é discutida por Rasco (1994) ao associar o conceito de currículo à representação e à ação. A representação está relacionada com a forma como representamos o mundo, como o interpretamos e o compreendemos, que teorias formulamos sobre ele. A ação focaliza uma fronteira com a representação que nem sempre é nítida, atua sobre a representação para a mediar e transformar. Em termos concretos, a representação está associada à cultura, à seleção do conhecimento, que remonta às suas origens, à forma como se vê, pensa e explica o mundo envolvente. A ação é a transposição dessa cultura, conhecimento para a prática, que requer, em função dos condicionantes do contexto, uma planificação.

Naturalmente que seria redutor encontrar uma única definição de currículo que espelhasse todas estas relações, no entanto, e ao ter presente a origem latina do termo, esta remete-nos para a concepção de currículo construído socialmente e definido como um percurso a seguir, ou a apresentar. Nesta perspetiva, algo de comum atravessa os tempos e as concepções no que ao currículo diz respeito,

na medida, em que a sua natureza é sempre idêntica e está inexoravelmente associada ao conhecimento que, em determinada época e em determinado contexto, se espera fazer passar aos mais jovens. É dessa passagem de saberes, de conhecimentos que trata o currículo, o currículo é por isso o percurso de conhecimento que se medeia.

Assumindo aqui esta perspetiva de currículo como um veículo portador de prioridades sociais (Goodson, 1997), importa também perceber que este sempre foi alvo de conflitos ao confluírem em si várias forças e influências sociais que pugnam por dar prioridade aos objetivos que se esperam ver representados. Ao analisar os conflitos do currículo, Goodson (1997) distingue muitos conflitos sociais e políticos travados na escola, fazendo com que o currículo se apresente como produto não isento de influências sociais, não apresentando também, de uma forma imparcial, o conhecimento, tal como ele existe num determinado momento histórico.

Desta forma, estão associados ao termo, o conhecimento e o controlo, que funcionam a dois níveis: por um lado, o contexto social onde o conhecimento é concebido e produzido; e, por outro, a maneira como esse conhecimento é traduzido para ser utilizado num determinado meio educativo. O que varia é o modo como este processo se concretiza num dado tempo e contexto (Roldão, 1999a; Goodson, 2001).

Com o avanço das mudanças e inovações operadas na escola e na sociedade, outras perspetivas de currículo surgem, outras dimensões e manifestações emergem e as mesmas alargam os estudos do currículo para outros campos de análise, surgindo as “perspetivas emancipadoras de currículo” (Pacheco, 1996, p. 40), que se afastam, em termos concetuais, das teorias técnica e prática. Por isso, “o currículo não é o resultado nem dos especialistas, nem do professor individual, mas dos professores agrupados portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses críticos” (p. 40). Estas visões críticas, sobre a associação do currículo com as estruturas sociais e ideológicas do poder que o constrói, fazem com que as abordagens curriculares se comecem a centrar num currículo muito agregado a diferentes teias de relação, nomeadamente, do poder, do saber, da ideologia e da identidade, que colocam no centro do debate dos estudos curriculares as questões sobre quem decide sobre o conhecimento e que consequências daí advêm.

Apple (1997) elabora uma análise crítica do currículo, demarcando a influência da crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo. Coloca no centro das teorias educacionais as críticas ao currículo, que o perspetiva em termos estruturais e relacionais. Para este autor, o currículo está estreitamente relacionado com as estruturas económicas e sociais mais amplas. Enquanto Tyler

propunha um processo rigoroso de escolha de fontes para a seleção do conhecimento considerado relevante a ser ensinado e aprendido, Apple considera que o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado, a sua seleção é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes.

Durante anos, o estudo do currículo centrou-se na compreensão da relação que o conhecimento tem com a reprodução da cultura dominante. Como argumentaram Bourdieu e Passeron (2008) “o capital cultural” dos pais em muito beneficiará os seus filhos na posse daqueles que são os seus códigos de linguagem, as suas tradições, os seus valores e costumes. Esses códigos culturais ao se associarem aos da escola irão servir de mecanismo facilitador de sucesso para quem os possui e dificultador para quem deles se afaste. As crianças cujos pais são poderosos e ricos beneficiam da inclusão através do currículo, e os menos favorecidos sofrem a exclusão pelo conhecimento. As disciplinas escolares não são por isso definidas de uma forma desinteressada, mas numa relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais dominantes. Quanto mais poderoso for o grupo social, maior é a probabilidade de ele exercer poder sobre o conhecimento escolar (Goodson, 2007).

Brian Davies, Michael Young e Basil Bernstein revelaram que as escolas são domínios políticos e culturais que podem ser usados como locais de controlo social. Segundo estes autores, a produção do conhecimento nunca é inocente e está sempre, de algum modo, ligada a necessidades e manipulações políticas. A juntar-se a estes também Henry Giroux, Michael Apple, Jo Anne Pagane, Jean Anyon, Philip Wexler e Peter McLaren viriam a sustentar a ideia de que uma análise crítica do currículo implica questionar o que ele exclui e não apenas o que inclui e estabelecer ligações entre o currículo e os processos culturais mais globais.

Uma disciplina, ao estar associada ao conhecimento, não pode deixar de ser questionada na sua raiz epistemológica, a mesma está imbricada com o contexto sócio histórico que lhe deu origem e importa questioná-la tendo como referentes de análise esse contexto social e histórico. A partir de um estudo de Reid (1985), Goodson (2001, p. 74) estabelece

que as disciplinas não podem ser como ‘destilações’ finais de um conhecimento imutável e definitivo e não devem ser concebidas como estruturas e textos incontestáveis e fundamentais. Isto daria lugar a uma epistemologia profundamente imperfeita, pedagogicamente débil e intelectualmente dúbia, pois, no saber humano, as ‘destilações finais’ e as verdades ‘fundamentais’ são conceitos ardilosos.

Na esteira de Young (2007, 2010, 2013), a influência que a Sociologia viria a ter no campo do currículo desviou as análises curriculares para um outro campo do conhecimento que não o seu originário. O autor, ao revisitar o sociólogo francês Émile Durkheim e o psicólogo russo Lev Vygotsky, dá-nos conta que continuam por responder as questões sobre que conceitos, que teorias, que seleção do conhecimento e com que base podemos tomar decisões, por responder. O autor salienta que a investigação, ao nível curricular, está-se a direccionar para o campo da avaliação das aprendizagens, ou então, para outros campos da educação e a afastar-se daquilo que considera ser o cerne do currículo – o próprio conhecimento. Se Ralph Tyler propôs um modelo racional do modo como se poderia definir o currículo, muitos que se lhe seguiram preocuparam-se com os efeitos que esse currículo poderia ter no desenvolvimento do ensino, das aprendizagens dos alunos e nas estruturas sociais de classe (Apple, 1997), a partir da reprodução da cultura dominante (Sácristan, 2013), ou então nas formas como esse currículo é prescrito e influenciado (Pacheco, 2018b) e de que modo se estruturam as aprendizagens consideradas relevantes (Roldão, 2000c, 2018b).

Esta multifocagem a que o currículo tem estado sujeito, bem como as preocupações que sobre ele recaem, leva-nos a considerar que essa diversidade de enfoques nos permite compreender melhor os limites do próprio conceito, bem como o que permanece, independentemente da época, do contexto, dos pressupostos teóricos que se assumem, ou as diversas manifestações a que o currículo está sujeito, fazendo-nos perceber que o currículo terá sempre no seu embrião o conhecimento.

É nesta perspetiva que o currículo surge como um corpo de aprendizagens socialmente necessário fazer passar às gerações mais jovens (Roldão, 2017). Daí decorre a associação do currículo à escola, que num compromisso de estabilidade, de legitimação se assume como entidade responsável por fazer passar esse conhecimento num momento específico e previamente determinado. Contudo, a escola, por força da estrutura que historicamente adotou na sua relação com o conhecimento, nem sempre estabeleceu uma real comunicação com a realidade (Roldão & Almeida, 2018a), sendo esse um desafio que hoje se coloca: o de desbravar esta relação que o currículo na sua multidimensionalidade estabelece com a escola.

3.2. A multidimensionalidade do conceito de currículo e sua relação com a escola e as práticas de ensino-aprendizagem

Percebeu-se, pela análise anterior, que não é fácil escrever de forma consensual sobre o conceito de currículo. Essa realidade faz dos Estudos Curriculares uma área do conhecimento híbrido. Os contributos oriundos de diferentes ramos do conhecimento, como a Filosofia, a Administração, a

Psicologia, a Sociologia, a Ciência Política, a História, a Teoria da Literatura, a Fenomenologia e, recentemente, os Estudos Culturais (Pacheco & Pereira, 2007) fazem com que as investigações sobre o currículo se possam centrar nas mais diferentes análises. É por essa razão que faz sentido falar-se na multidimensionalidade dos estudos curriculares, que sempre se caracterizam pela diversidade de focagens e pela crise persistente, pois jamais poderão deixar de ser entendidos como um campo de fronteiras ambíguas nas suas raízes conceituais, funcionando na base de lógicas bem estruturadas ao nível das suas práticas.

Vários investigadores (Bobbitt, 1918; Tyler, 1949; Schwab, 1969; Tanner e Tanner, 1975; Eisner, 1979; Sacristán, 1993; Kemmis, 1988; Stenhouse, 1991; Zabalza, 1997; Roldão, 1993, 1994, 1995, 1999a, 1999b, 2000a, 2001; Pacheco, 1996; Sá-Chaves, 1999, entre outros) preocuparam-se em precisar um campo conceitual para este termo, demonstrando a sua conceção de currículo, que em função do tempo e do espaço social, político e cultural, em que emergiram essas conceções, sempre se relacionaram com o conhecimento em si, o papel da escola, da sociedade, do professor e da visão que se tinha das práticas de ensino e de aprendizagem, numa determinada época e contexto.

Parte-se, por isso, do pressuposto de que o currículo, ao se associar ao conhecimento, pode ser perspectivado nas mais diferentes óticas e, se por um lado, essa multiplicidade de visões pode contribuir para um estudo aprofundado do conceito, por outro, torna-se um desafio difícil, mas doravante interessante o de acrescentar algum conhecimento sobre este tema – apresentar as relações que o conceito de currículo parece ter vindo a estabelecer, trazendo à análise a multidimensionalidade do conceito no que sempre permaneceu inerente ao próprio conceito: o conhecimento.

A partir de um dos estudos de Goodson (2001), é possível compreender que a primeira fonte da palavra currículo remonta a 1663, em Glasgow, na Escócia. O *Oxford English Dictionary* localiza essa fonte. O autor, recorrendo à etimologia da palavra, refere que as implicações etimológicas nos reportam para uma “concepção de currículo construído socialmente e definido como um percurso a seguir ou, significativamente, a apresentar” (p. 61). A sua etimologia associada a percurso, trajetória faz-nos perceber o quanto essa conotação nos pode canalizar para as mais diferentes interpretações de trajetos, de percursos. Percursos esses que não surgem descontextualizados, eles estão imbricados com os contextos sociais, políticos, culturais e ideológicos, que em diferentes épocas permaneceram/permanecem.

O conceito de currículo desde o seu uso inicial que representa a expressão, a proposta do conhecimento organizado em forma de conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação que

articula os episódios isolados das ações, sem as quais esses ficariam desordenados, isolados entre si, ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. O currículo desempenha uma função dupla: por um lado, organizadora e ao mesmo tempo unificadora do ensinar e do aprender; e, por outro, criadora de um paradoxo, devido ao facto de que nele se reforçarem as fronteiras e as muralhas que delimitam os seus componentes, como por exemplo, a separação entre as matérias ou as disciplinas que o compõem (Sacristán, 2013).

A forma como o conhecimento foi sendo estruturado e organizado na escola faz com que este paradoxo, a que se refere Sacristán (2013), coexista nestas duas perspetivas. Se por um lado importa contribuir, através do ensino, para aprendizagens essenciais, significativas e unificadoras por outro lado, essa centralidade do conhecimento é entendida como um conjunto de conteúdos agrupados em programas e planos de ensino que se estruturam, se organizam e sequencializam em ciclos, em anos e em disciplinas, que de algum modo contribuem para o fragmentar do conhecimento.

Sacristán (2013, p. 20) refere que

desde as suas origens que o currículo se tem mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida dos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes.

Contudo, esse instrumento, como Sacristán (2013) se refere ao currículo, não pode simplesmente ser encarado como instrumental, ele foi sendo reinterpretado nas lógicas em que foi sendo concetualizado e implementado na prática. A instituição escolar, ao ter uma certa divisão do tempo, uma certa especialização dos professores, uma ordem de ensino, uma sequência de aprendizagens que se esperam promover fez com que outras lógicas de interpretação da escola e do currículo se revelassem com uma certa desconfiança, permanecendo quase incólume esta forma de estruturar o ensino e naturalmente o currículo.

Como refere Pacheco (2013, p. 450), “não é possível falar de projetos de formação sem a inclusão de referências relativas a um *corpus* de saberes e valores, social e culturalmente reconhecido como válido”. E, independentemente da forma ou da estrutura em que esse projeto de formação ocorra, a ele sempre estará associado um conjunto de conhecimentos que se esperam ver transmitidos e aprendidos pelas gerações mais jovens a que é necessário atender.

A organização de alunos em turmas, a sequência ordenada de atividades, a predeterminação do tempo, a prossecução de um conjunto de graus e de níveis de aprendizagens, fizeram da prática educativa uma realidade que, ao longo de décadas, se cristalizou. A ordem e a sequência esgotaram-se num mundo onde a ordem e a sequência se colocam continuamente em questionamento. A linha de montagem que teve tanto impacto no século XIX, assumiu-se, passado um século, como uma realidade e a reinvenção de uma nova escola parece tardar.

Como bem refere Sacristán (2013, p. 31):

O estímulo de reprodução na transmissão cultural que os adultos fazem a gerações de jovens, junto com as tradições escolares disciplinadoras (preocupadas com ordem e disciplina e o comportamento) e as conceções dogmáticas do ensino, tem investido de autoridade, de carácter relativamente sagrado, os conteúdos do currículo, dando-lhes legitimidade e validade inquestionável, bem como a garantia de que esses conteúdos representem verdades perenes. Isso não corresponde ao valor que hoje sabemos que os currículos têm. Entre as tradições curriculares a tradição iluminista atribui à cultura o valor de ser um nutriente para o ser humano, ou seja, os conteúdos são os materiais que fazem com que o ser humano se desenvolva até alcançar uma grande plenitude.

A mudança provocada por alterações importantes nas condições sociais e culturais, tem reclamado à escola novas conceções sobre o significado das suas práticas, dos seus valores, da sua função e dos fins educativos a que se propõe (Sacristán, 2000b, 2000a).

Apple (2001) considera que as escolas, enquanto instituições inseridas numa sociedade, parecem desempenhar uma multiplicidade de tarefas: são órgãos reprodutores, uma vez que ajudam a certificar e seleccionar a força de trabalho, ajudam à assimilação da forma e do conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos, definindo-o como conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido, ensinam normas, valores, ensinamentos e uma determinada cultura, ajudam a legitimar o conhecimento novo, a estabelecer as novas classes e os novos estratos sociais, são agentes de criação e de recriação de uma cultura predominantemente eficaz.

Mas, na verdade, o autor assevera que as escolas não podem ser vistas como meras instituições de reprodução da cultura dominante, já que é diferente a forma como cada estudante reinterpreta e aceita parcialmente o que é veiculado na escola. Os estudantes não são seres passivos que assimilam tudo o que a escola lhes transmite; como seres culturais reinterpretam os conteúdos à luz dos seus

próprios conhecimentos, assegurando-se que o impacto que o conhecimento tem em cada aluno é por si só diferente. Diferentes também são as ambições de cada aluno, as suas motivações, apetências, vocações e interesses, os quais fazem com que estes desenvolvam competências muito diversificadas e retirem, do que a escola lhes oferece, o que de mais significativo assume para eles.

Se por um lado vivemos num mundo cada vez mais pós-industrial e pós-moderno, caracterizado pela mudança acelerada, onde a compreensão do tempo e do espaço, a diversidade cultural, a tecnologia, a insegurança nacional, a incerteza científica em preparar para um futuro que se desconhece se coadunam num corpo de forças que reclamam à escola outras exigências, por outro, a escola continua a persistir em seguir propósitos profundamente arcaicos, anacrónicos e desvirtuados da vida real (Hargreaves, 1998).

Gómez (1993) salienta que a função educativa de uma escola, numa sociedade pós-moderna, concretiza-se essencialmente em torno de dois eixos complementares de intervenção: um referente à função compensatória das desigualdades de origem, mediante o respeito e atenção à diversidade e o relativo ao facilitar e desenvolver a reconstrução dos conhecimentos e posições, normas de conduta e valores que os alunos assimilam na sua vida paralela à escola.

A função compensatória, a que se refere Gómez, poderá ser paradoxal numa sociedade estratificada, com possibilidades económicas, políticas e culturais bastante desiguais. A resposta de um currículo comum para a formação de todos, na opinião do autor, não pode supor uma homogeneização de ritmos, de capacidades e experiências educativas dos alunos, percebendo-se que a uniformização enfatiza a consagração da desigualdade e injustiça associadas à sua origem social. A intervenção compensatória da escola dever-se-á manifestar através de um modelo didático flexível e plural capaz de atender às diferenças de origem, indo ao encontro dos interesses, ritmos, motivações e capacidades iniciais de quem mais se encontra afastado dos códigos e características em que se expressa a escola.

O segundo eixo de intervenção, segundo o mesmo autor, prende-se com o provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e normas de conduta que os alunos assimilam acriticamente nas práticas sociais da sua vida prévia e paralela à escola. Pode-se perceber que, nesta sociedade contemporânea, a escola perdeu o papel de único veículo da transmissão da informação. Os meios de comunicação, as novas tecnologias oferecem, de um modo mais atrativo, a todos os cidadãos, a mais variada informação dos diferentes setores da sociedade, permitindo ao aluno chegar à escola com conceções pré-definidas, com informações valiosas, que lhe permite tomar criticamente

decisões sobre o que considera, ou não, importante. Deste modo, tanto o mundo das relações sociais, como a esfera das tecnologias de informação e comunicação, cumprem uma função reprodutora da cultura dominante, quando, há décadas atrás, a escola era a única detentora desse papel. Neste quadro, a escola tem, por isso, necessidade de cumprir, a (re)elaboração crítica e reflexiva da informação, pareceres, propostas e saberes que os alunos adquirem, quer nas relações sociais, quer através dos meios de comunicação - esta função, de (re)elaboração crítica e reflexiva da informação do conhecimento, só a escola é capaz de cumprir.

No entanto, Gómez (1993) adverte para algumas mudanças que a própria escola terá de (re)equacionar, pois, a função educativa da escola na sua vertente compensatória e na sua exigência provocatória de estimulação e desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo requer uma alteração radical das práticas pedagógicas e sociais promovidas na escola e na sala de aula. É nesta perspetiva que o autor considera que um dos objetivos da escola contemporânea é “facilitar e estimular a participação activa e crítica dos alunos nas diferentes tarefas em que se desenvolve na aula e constituem o modo de viver da comunidade democrática de aprendizagem” (p. 33).

A escola que existe historicamente como entidade responsável por fazer passar um conjunto de conhecimentos considerados socialmente necessários que se saiba, nem sempre se dirigiu para todos da mesma forma. Se, na atualidade, esta instituição assume um importante papel no desempenho da cidadania plena, tempos houve em que as suas funções estavam confinadas à ação das lideranças na sociedade, como era o caso há mais de meio século atrás, em que a escola se destinava a preparar pequenas elites, pois que se considerava que outras pessoas não necessitavam dela para o desempenho das suas funções (Roldão, 2000c).

Cortesão (2000) admite que se têm tido várias visões sobre a escola, que poderão corresponder a diferentes vertentes de uma mesma realidade multifacetada, que têm sido objeto de análises e interpretações consoante as experiências, as racionalidades e os posicionamentos ideológicos de quem a estuda. Trata-se de vertentes de uma realidade que, não sendo fixa, evolui e com ela evoluem também as conceções que se têm sobre ela. Contudo, considera que num mesmo momento histórico ela tem tido múltiplas interpretações, como acontece atualmente no nosso país, onde, na opinião da autora, coexistem “diferentes escolas” (p.52), isto porque, mesmo num sistema educativo centralizado como o nosso, onde o currículo é definido centralmente, as escolas recebem influências dos alunos que a frequentam, dos professores que nela trabalham, dos pais e encarregados de educação, que consoante as atitudes que possam ter, fazem com que ela tente corresponder a essas expectativas.

Das características aos problemas e interesses da comunidade, dos valores, crenças e regras do contexto que a envolve, assim a escola se define, como aquela escola, sempre original, sempre diferente de caso para caso.

O discurso pedagógico contemporâneo tem sido crítico ao tratar o tema relativo ao currículo. Os movimentos progressistas das últimas décadas culpam justamente a escola tradicional, tão presente entre nós, de academicista e intelectualista, sendo percebida como responsável pela produção da cultura dominante. Querendo-se atenuar a finalidade de transmissão e de reprodução, pouco consentânea com as realidades presentes, sugerem-se modelos de relação pedagógica onde se restabelece a importância dos conteúdos, ressaltando em troca, o valor das relações sociais adequadas para o desenvolvimento da personalidade, da importância em criar um clima onde o autodesenvolvimento é possível e onde o interesse pela experiência do aluno é tido em conta, mais do que a cultura externa e elaborada que se apreciava em ocasiões onde o produto de classes sociais era alheio aos interesses populares (Sácristan, 1993).

É neste sentido que Carneiro (2001, p. 55) considera que o maior conflito da modernidade é o da diferença entre humanos cujo tratamento passa por “desacoplar autoridade de homogeneidade, de ultrapassar a concepção de uma cultura oficial que controla o acesso à cidadania de aceitar como inexorável a diversidade e a necessidade de construir uma nova ordem respeitadora do pluralismo social”. Este tratamento não se coaduna com os “modelos tributários da sociedade industrial, cujo paradigma era o de uma maioria dominante, exercendo supremacia sobre as restantes culturas, minoritárias e submissas” (p. 55).

Perante este desafio, o de perceber em que paradigma se situará a pacificação destes extremos, Carneiro (2001) salienta a importância de uma educação para a tolerância e para a interdependência, cujo imperativo se coloca na reinvenção de uma “escola com consciência intercultural” ou “de personalidade cósmica” (p. 71), que significa o cultivar o gosto, o fascínio pelo que é diferente, mas igualmente rico e responsável pela segmentação dos quotidianos de um mundo compartimentado.

Uma “escola com consciência intercultural” é uma escola cujo lema se centrará numa renovação profunda nos métodos educativos, potenciadores do despoletar de uma atitude crítica sobre todos os fenómenos que venham a emergir no percurso educativo. É uma escola que se reinventa a si própria, que estabelece pontes com a comunidade, que se reinstitui na atualidade para se impor num futuro que se desconhece, mas que dele espera uma intervenção para o bem comum, para a construção de um mundo mais justo e mais solidário. Uma escola que faz uso do seu currículo, numa

perspetiva diacrónica e sincrónica para se afirmar na pertinência do que traz e do que não traz. Porque o desconhecido, o que se oculta no currículo e o que o currículo arrasta como oculto tem tanta importância quanto aquilo que ele revela. E nesta leitura crítica do mundo fazemos a leitura crítica do conteúdo do currículo.

É também neste sentido que Sacristán e Gómez (1993, p. 26) consideram que

provocar a reconstrução crítica do pensamento e da ação nos alunos exige uma escola e uma aula onde se possa experimentar e viver a comparação aberta de pareceres e a participação real de todos na determinação efetiva das formas de viver, das normas e padrões que governam a conduta, assim como das relações do grupo da aula e da coletividade escolar. Apenas vivendo de forma democrática na escola pode se aprender a viver e sentir democraticamente na sociedade, a construir e respeitar o delicado equilíbrio entre a esfera dos interesses e necessidades individuais e as exigências da coletividade.

O currículo estruturado em disciplinas, que foi e é uma realidade de muitas das escolas, onde as percepções tradicionais e contemporâneas se conjugam numa força de influências, que nem sempre as políticas educativas e a investigação conseguem conciliar, precisa de uma reinvenção. Há pedagogos a defender perspetivas multidisciplinares para o currículo, em que este não seria estruturado nem fragmentado por conteúdos, como tradicionalmente o foi, mas seria construído com base em temas de fundo social, cultural e histórico da realidade escolar (Paraskeva, 2001); em que os estudantes e os professores reuniriam uma variedade de conhecimentos e de possibilidades para resolver problemas que se articulassem com a vida real, promovendo o pensamento crítico para a promoção de uma maior justiça e equidade social (Gesser, 2002).

Esta forma de entender o currículo, centrado em grandes temas de fundo social, cultural e histórico, parece ser resgatada dos nossos filósofos e pedagogos clássicos como John Dewey, Maria Montessori, Édouard Cláparede, Jean-Jacques Rousseau, Jean-Ovide Décroly, Célestin Freinet que nos alertaram para a importância de a educação seguir um trilha de criticidade sobre o que em redor dos alunos é possível encontrar, estando estes no centro das problemáticas sociais e individuais a que é necessário atender.

Para que hoje possamos pensar a prática educativa como um fenómeno que teve sempre por reincidência o ato de ensinar e o de aprender é importante situarmo-nos nas preocupações que, ao longo dos tempos, se foram tendo em torno desta prática educativa e que a ela sempre esteve

relacionada o currículo. As preocupações iniciais em torno deste conceito, como já tivemos oportunidade de analisar, centravam-se na sua construção e na determinação do saber que os alunos deviam aprender; naturalmente que o seu desenvolvimento/crescimento só poderia vir a centrar-se nas questões relacionadas com a forma e o processo de ensino e da aprendizagem. No como os alunos aprendem ou não aprendem (dimensão psicológica).

O avanço dos anos e o desenvolvimento da investigação permitiram-nos compreender também que não devemos apenas situar-nos nos processos de ensino ou nos processos da aprendizagem, mas também nas razões pelas quais o ensino e a aprendizagem decorrem de determinada forma, no porquê e no para quê se pratica essa educação (dimensão política), retomando as questões de Paulo Freire⁴. Se estas preocupações são fulcrais para o entendimento das questões educacionais, para a compreensão das relações que a educação estabelece com o poder político, com os agentes externos, como as organizações supranacionais e transnacionais, elas não são mais do que variantes de questionamento sobre o que afinal sempre esteve intrínseco ao currículo, isto é, o próprio conhecimento.

Mas as implicações do desenvolvimento dos estudos curriculares trazem-nos à reflexão as variáveis que se cruzam com o conhecimento e mais do que um processo em si, mais ou menos profundo de reflexão, importa compreender o conteúdo do que a educação faz. Entender esta relação, analisar de forma séria as suas conotações e implicações é hoje fundamental para o desempenho e desenvolvimento profissional de um professor, mas este não deixa de assumir a função de ensinar, ou fazer aprender alguma coisa a alguém (Roldão, 1999b). E nesta missão de ensinar o docente tem diretrizes das quais não se pode libertar, deve antes partir delas para que a aprendizagem seja significativa para cada aluno em particular.

Esta questão de ensinar, reporta-nos para o legado de Ralph Tyler e é neste contexto que queremos reforçar a relevância que a sua investigação teve para com o processo de ensino. Assistimos a discursos que conotam as conceções e práticas dos professores com a racionalidade técnica de Tyler, como se de algo menos positivo se tratasse, como se as práticas que os professores hoje assumem tenham ficado paradas no tempo, e sejam em grande parte responsáveis pelo insucesso das práticas curriculares das escolas e, conseqüentemente, do insucesso dos alunos. No entanto, e na nossa opinião, quando apenas se reporta ao autor a conotação da racionalidade técnica do currículo e

⁴ Paulo Freire (1992) traz-nos à reflexão as respostas que porventura se possam colocar em torno da questão: "a favor do quê e de quem, contra o quê e contra quem se pratica o ato de educação?"

às questões que formulou para a construção desse currículo é reduzir todo um importante contributo que este autor deu aos estudos curriculares.

Entre a cultura mais elaborada pelos especialistas e a receção do saber pelos estudantes existem agentes culturais mediadores, como os professores, os manuais e os demais materiais didáticos. Existe uma cultura que propõe conteúdos para os currículos; há uma outra cultura mediadora dos professores, propõe-se um conhecimento peculiar nos manuais e fruto de toda essa triangulação surge o conhecimento, que é transferido para os alunos e que cada aluno (re)interpreta por si só. Essa aprendizagem é, claramente, condicionada pela qualidade do conteúdo, que resulta de um processo de jogo de perspectivas entre a qualidade cultural e pedagógica dos professores e a dos manuais e demais fontes de informação. Não podemos também aqui deixar de referenciar o quadro de valores a que os professores, pelas tradições culturais, têm estado sujeitos. As suas crenças e os seus propósitos de ensino são ainda influenciados pelos quadros normativos que regulam todo o seu desempenho como profissionais (Sacristán, 2013).

São sempre saberes de várias naturezas que constituem o currículo (Pinar, 2004, 2006). Os saberes que nos caracterizam como cultura, os saberes que fazem sentido para cada um de nós, os saberes que fazem sentido serem ensinados e aprendidos porque deles conseguimos desenvolver competências na ordem do agir, do compreender, do viver social e politicamente com outros, nas opções que sempre vamos tomando (Roldão, 2005).

As alterações das “concepções pessoais como instrumento de mudança nas concepções curriculares, pressupõe a (re)ligação da compreensão epistemológica entre as diferentes dimensões do conhecimento, dos valores e da acção como *continuum* que, só na sua integralidade, faz sentido” (Sá-Chaves 1999, p. 32). É também nesta perspectiva como acção e como *continuum* que Sá-Chaves (1999) refere que o conceito de currículo aponta para um espaço de mediação múltipla entre aluno e professor, entre aluno e conhecimento e entre professor e conhecimento e entre este micro contexto relacional e outros níveis contextuais, cuja envolvente física, social e cultural se encontram em constante desenvolvimento e em interação permanente.

Esta abordagem sistémica e ecológica do conceito de currículo faz-nos perceber o conceito numa perspectiva verdadeiramente multidimensional em que o microcontexto relacional - sala de aula, se relaciona com outros níveis contextuais como a escola (mesocontexto), a comunidade (exocontexto), o país (macrocontexto) e a Europa, bem como outras forças de influência transnacionais. Esse espaço

onde o currículo se percebe, se implementa, se experiencia e se traduz nas práticas de ensino e de aprendizagem sofre influxos da complexificação a que as relações entre esses contextos estão sujeitas.

O currículo que ocorre na sala de aula e que se configura no que os professores pretendem ensinar e no que ensinam de facto, no que os alunos deviam aprender e efetivamente aprendem é alvo de um microcosmo, cujo cosmo nem sempre está claramente definido. E, se por um lado, os valores e as crenças a que estamos arreigados se naturalizam nas práticas de ensino, as mesmas são influenciadas por todo o contexto de organização da turma, da organização, da administração e gestão da escola, das suas lideranças explícitas e implícitas, das normas e orientações oficiais nacionais, bem como dos documentos estruturantes internacionais, que claramente influenciam as opções que se tomam aquando da gestão do currículo.

Admitimos, por isso, que o currículo é uma construção onde são possíveis diferentes interpretações, opções e respostas, entre alternativas possíveis. O que está prescrito ou determinado não deixa de ser um produto incerto, que poderia ser diferente no passado, no presente e no futuro. Não é algo estável, neutro e universal, mas um território controverso e conflituoso, a respeito do qual se tomam decisões nem sempre convergentes, nem sempre iguais (Sacristán, 2013). Os contextos, da sala de aula, da escola, da comunidade, do país e até das organizações não governamentais, influenciam as opções e decisões que podem ser tomadas em torno do currículo.

De entre as opções que se tomam, o manual didático assume a maioria das vezes e praticamente em exclusivo especial relevância no desenvolvimento do currículo (Sacristán, 2013). Ele cria as possibilidades reais de implementação do currículo, ao interpretar o saber, ao desconstruí-lo, ao operacionalizá-lo em atividades teóricas e práticas, ao realizar matrizes e sínteses do que importa saber. O conhecimento que, por vezes, se encontra em forma de metas, competências e/ou aprendizagens essenciais, configura-se quase sempre numa listagem de conhecimentos que o aluno sente na obrigação de saber pela via da memorização, da transposição e da compreensão.

Contudo, como observa Sacristán (2013), “o pensamento sobre o currículo tem de desvelar a sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que conseqüências podem advir do seu funcionamento” (p.23). Neste sentido, devemos questionar o papel desse currículo na escola, de que forma o mesmo contribui para as práticas interculturais, para a promoção de uma escola mais democrática, mais justa e equitativa, de que forma os nossos padrões educativos contribuem para a formação moral e social do aluno, de que modo ocorrem as práticas de currículo oculto e que sentido têm elas para os alunos e professores,

de que forma tratamos a educação e que finalidades perseguimos nessa consciência crítica que assumimos sobre o currículo, a escola e a educação.

Um mundo em constante e imprevisível mudança faz-nos perceber que a “escola com consciência intercultural” e com “personalidade cósmica”, não se coaduna com uma estrutura rígida e sequencial na qual as instituições escolares parecem funcionar (Carneiro, 2001). E se dificilmente se alteram essas estruturas, o *status quo* em que as escolas parecem estar instaladas e organizadas, temos de ser capazes de encontrar soluções para que o currículo se reinvente e se reconstrua, de forma a encontrar nos seus destinatários novos modos de o perceber e interpretar, fomentando uma consciência crítica capaz de agregar e de incluir, ao invés de excluir e segregar.

Esta perspetiva compreensiva e abrangente tem a ver com a relação que o currículo estabelece com a história de vida de cada pessoa, convém dizer com as narrativas de cada um. São os interesses e as necessidades movidos pelo contexto em que cada um vive e da forma como cada um aprende, que nos conduzirá para uma nova especificação curricular. Goodson (2007), um dos precursores desta perspetiva, considera que o currículo prescritivo está a dar os seus últimos passos, mas a nova era do currículo para um novo futuro social e educacional está longe de estar bem definida, talvez pelos interesses que ainda existem à volta da legitimação do currículo racional e técnico. Como o próprio afirma:

Acredito que os esboços sobre a aprendizagem narrativa e o capital narrativo fornecidos aqui são o início de uma nova especificação para o currículo. Estamos apenas no começo. É um início que traz a esperança de que possamos, finalmente, corrigir a “mentira fundamental” que se situa no âmago do currículo prescritivo. No novo futuro social, devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento. Passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos (p. 51).

Goodson (2007) traz-nos à análise uma mudança de currículo, a passagem de uma aprendizagem primária, de um currículo prescrito para uma aprendizagem terciária, de um currículo narrativo. Uma mudança que se espera fazer tendo como centro de preocupação o aluno e as suas circunstâncias de vida social, cultural, económica.

A importância da mudança do currículo como prescrição para o currículo como narrativa serve de base para analisar mitos importantes sobre o ensino público e a própria sociedade. Através de um estudo de Goodson (2008), que incidiu sobre a história da educação num espaço temporal de três décadas, chegou-se à conclusão de que o currículo tradicional e a forma como determinados módulos do ensino são definidos, são eles próprios artifícios para a exclusão e não para a inclusão social.

Sob a ótica da experiência cultural subjetiva, a discussão sobre o currículo fica muito atrelada à categoria da aprendizagem e mais afastada da questão dos conteúdos. Se a razão pela qual os conteúdos são introduzidos, nas atividades de ensino de forma sequencial, se justifica como sendo essencial para o amadurecimento da experiência, esse critério deve ser encontrado pelo professor em cada situação, uma vez que não é possível encontrar uma norma generalizável para que um projeto formativo se aplique de igual forma a todos os que frequentam a escola, daí a importância de o professor permanentemente se questionar sobre que cultura proporcionar (Sacristán, 2013).

Goodson (2008) refere ainda que quem decide sobre o conteúdo do currículo é sempre alguém que considera a sua cultura como válida. Ora, esta prescrição faz com que os grupos de interesses poderosos sejam os aliados de um currículo prescrito. As deliberações fornecem sempre regras de jogo claras, são incompatíveis com o trabalho flexível e gera em si a reprodução de ordem social e cultural. A ligação entre a reprodução social e cultural, o conteúdo do currículo e os grupos de classes poderosas é viciante e cíclica e uma das razões para que o currículo como prescrição não tenha sucesso é o facto de o mesmo se alhear do envolvimento, aqui relacionado com os interesses e necessidades daquele que aprende. O planeamento do currículo ao ser definido prescritivamente alheia-se das situações, circunstâncias e contextos em que o aluno aprende (Zabalza, 1992b, 1997, 1999), em que o aluno vive.

O grande mérito que esta perspetiva narrativa assume é a de considerar a importância da compreensão da aprendizagem dentro do contexto de vida (Goodson, 2007). A aprendizagem ganha um sentido real quando a mesma vem ao encontro de uma necessidade, de uma dúvida de algo, ou de alguma coisa que nos move para algo que precisamos de adquirir, desenvolver e melhorar pelo significado e importância que essa aprendizagem terá na nossa vida. É como se pensássemos ao contrário do que até aqui fora proposto. Se antes alguém determinava exatamente o que os alunos deviam aprender, agora assume-se a importância de poder aprender o que socialmente é considerado necessário dentro do contexto de vida de cada um.

Isto pode levar-nos a discutir várias questões que se prendem com a construção de uma sociedade competitiva que, alguns defenderão, só será possível se a ela se associar um determinado

tipo de conhecimento, o conhecimento da elite, aquele que permitiu que as sociedades se desenvolvessem na melhoria das suas competências tecnológicas, sociais, antropológicas, etc. Ou então, uma sociedade que reconhece que todos os que nela vivem têm igualmente o direito de desenvolver aprendizagens essenciais e significativas para o seu projeto de vida pessoal e profissional.

O envolvimento dos alunos só se concretizará se a aprendizagem que estiverem a desenvolver tiver significado e sentido para e nas suas vidas. Isto leva-nos a concluir que mais do que o processo de ensino importa compreender o processo de aprendizagem, como é que ele ocorre, como permanece no sujeito, como se consolida, que utilidade lhe é dada, que finalidades o presidem. É como se pensássemos ao contrário no processo que antes, e ao longo de anos, fora chamado de processo de ensino-aprendizagem, talvez importe falar-se em processo de aprendizagem-ensino.

O grande mérito desta perspetiva é a compreensão da aprendizagem dentro do contexto de vida. O envolvimento na aprendizagem que subentende a relação com as pessoas e com a sua vida (Goodson, 2007) levará a que o que se aprende faça sentido, seja útil, sendo este envolvimento capaz de um verdadeiro uso do conhecimento e da sua apropriação e aplicação.

Quando vemos a aprendizagem como uma resposta para situações reais, o engajamento pode ser dado como certo. Grande parte da literatura sobre aprendizagem falha na abordagem dessa questão crucial do interesse, por isso a aprendizagem é vista como uma tarefa formal que não se relaciona com as necessidades e interesses dos alunos, uma vez que muito do planeamento curricular se baseia nas definições prescritivas sobre o que se deve aprender, sem nenhuma compreensão da situação de vida dos alunos (Goodson, 2007, pp. 249-250).

Também no mesmo sentido afirmativo da importância atribuída às narrativas, há quem se refira à importância da etnografia na compreensão do currículo. A mudança de padrões tradicionais do currículo prescritivo e de aprendizagem baseada em conteúdos para uma noção mais elaborada da aprendizagem narrativa (Goodson, 2007), ou então, uma certa equidade curricular que permita a cada um, no reconhecimento das suas diferenças, apropriar-se de aprendizagens que possam ir ao encontro das suas competências criativas, artísticas e empreendedoras.

Queremos com isto dizer que o currículo deve ser capaz de assegurar que cada aluno, como ser individual, se permita ser aluno nas suas idiossincrasias, que seja alguém capaz de desenvolver as suas competências para uma certa emancipação que lhe permita uma real integração na vida social para a melhorar e não apenas para nela se integrar de forma acrítica.

A construção de uma cidadania verdadeiramente democrática carece de conteúdos culturais que permitam desenvolver nos alunos uma compreensão mais racional do mundo em que vivem (Nóvoa, 2010) e precisa de utilizar metodologias didáticas que propiciem o desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo, no respeito, no diálogo e no convívio com pessoas de distintas culturas, ideias e ideais. Esta prática educacional deve ser sentida nas escolas e o currículo deve permitir que estas práticas sejam uma realidade para todos os que frequentam a escola.

O currículo, no modo como é fundamentado e construído, prevê um determinado público a quem se destina. Nem sempre esse público consegue aceder a esse currículo, desde logo, porque as suas características, as suas motivações, o seu capital cultural, as suas condições sociais, culturais, psicológicas, não sendo idênticas, não conseguem estar à altura de fazer corresponder ao que se deseja - que todos sejam capazes de aprender. Neste sentido, questionam-se alternativas, defendem-se posições e estudam-se os mecanismos a que o currículo tem de estar sujeito, nas práticas da sua aplicação. Somos herdeiros de uma tradição curricular uniformista - ensinar tudo a todos, como se todos fossem iguais - foi e talvez ainda seja a máxima na qual as práticas curriculares das escolas ainda ocorrem. Importa por isso perceber a forma como o currículo tem sido reinterpretado no debate político, no discurso normativo. Se o mesmo prevê mecanismos passíveis de serem criados nas escolas e pelos professores, para que os alunos sejam capazes de aceder ao currículo. Ou se a intenção é essencialmente transpor para as escolas e para os professores a responsabilidade de, a partir do currículo, fazer uma seleção entre aqueles que têm sucesso e os que, não o alcançam.

3.3. O debate político em torno do currículo, do seu desenvolvimento e gestão

Os discursos sobre o currículo nem sempre convergem nos diferentes domínios nos quais os mesmos se situam. Se por um lado a investigação nos diz o modo como o currículo deve ser fundamentado, desenvolvido e avaliado, por outro lado temos assistido a discursos no domínio político que o situam nas formas como o mesmo se manifesta nos documentos orientadores e normativos. O que a história nos diz sobre o currículo e de que forma a investigação tem interpretado este conceito nem sempre tem permitido compreender a harmonia entre o que politicamente se espera que aconteça no campo curricular e o que acontece na realidade. O modo como o currículo tem sido reinterpretado pelas diferentes forças políticas - se há consensos sobre o que deve ser o conhecimento da escola e de que forma tem sido (re)interpretado esse conhecimento no palco das decisões políticas nacionais e supranacionais, bem como pelos diferentes agentes governativos - constitui um domínio bastante relevante para a compreensão deste tema.

Esta pretensão conduziu-nos à pesquisa de estudos internacionais que tivessem objetivos idênticos ao nosso e nessa procura encontramos um estudo de Michael Young (2010), que teve por finalidade analisar a reforma curricular do Governo Inglês, em 2003. O autor, ao comparar a perspectiva da direita e a perspectiva modernista refere que enquanto a primeira considera que todas as tentativas de mudar a estrutura disciplinar do currículo desembocam num decréscimo dos níveis de exigência, a segunda refere que não temos outra alternativa senão permitir que o currículo responda às questões de mercado, no sentido de existir uma maior escolha relacionada com as opções de integração no mundo do trabalho.

Ao analisar essa reforma curricular, Young (2010) refere que a mesma se centrou na redução do Currículo Nacional, designadamente na diminuição do número de disciplinas obrigatórias para três - o Inglês, a Matemática e as Ciências, passando todas as outras disciplinas presentes até então no currículo a ser opcionais e, ainda, na possibilidade de os alunos de 14 anos passarem a poder obter diploma do ensino secundário em áreas específicas.

Estas mudanças que tinham por objetivo permitir melhores classificações a níveis mais elevados, alargar o número de oportunidades e diversificar o leque de escolhas, bem como preparar melhor os alunos em termos de empregabilidade, foram bem acolhidas pela maioria da “imprensa séria” (aspas do autor), mas pouco criticadas por especialistas na área dos estudos curriculares (ou na Sociologia da Educação) e isto deve-se, na opinião do autor, à marginalização da questão do conhecimento, como o próprio refere:

Na minha opinião, isto reflecte a marginalização da questão do conhecimento naquele campo a que aludi anteriormente, sem uma teoria sobre que conhecimento é importante e qual o seu papel no currículo, os especialistas curriculares ficam com pouco mais do que um sentimento de inquietação sobre as consequências prováveis do vocacionalismo prematuro e uma relutância em parecerem elitistas por defenderem o currículo baseado em disciplinas - mas sem qualquer alternativa viável. O espaço foi esvaziado pela teoria curricular e as únicas alternativas sérias às políticas curriculares governamentais parecem vir da direita (p. 178).

Young (2010) alertava para os efeitos da reforma curricular de 2003 em Inglaterra ao caminharem para um currículo por competências e para a redução do número de disciplinas obrigatórias, pois considerava que se estava a caminhar para que os alunos ficassem com mais qualificações, mas sabendo muito pouco.

A maioria das reformas curriculares que se fizeram na Inglaterra, nos últimos anos, tiveram comumente como objetivos que mais alunos alcançassem sucesso na escola, que os alunos pudessem beneficiar de um maior leque de escolhas e que ficassem melhor preparados em termos de empregabilidade futura (Young, 2010). Esta análise é bastante relevante para o presente estudo por nos permitir estabelecer alguns paralelismos com a nossa investigação.

O currículo, na cultura educacional portuguesa, está muito mais próximo da administração central do que das escolas e dos seus atores (Pacheco, 2002b) esta característica coloca-o numa posição de destaque perante os que assumem a responsabilidade de o definir. Determinar o conteúdo do currículo, a sua organização e princípios de implementação sempre foram responsabilidades do poder central. Os discursos a favor de uma descentralização curricular têm vindo a ganhar forma e sentido e é habitual ler-se, em programas do Governo, em manifestos eleitorais, em investigações e artigos de opinião, que é necessário responsabilizar os professores pela gestão do currículo nas escolas. Doravante assiste-se, também, e quase em simultâneo, a práticas contrárias, que uniformizam procedimentos, centralizam decisões e comparam avaliações. Estas dualidades discordantes de discursos não permitem um consenso em torno do que se espera fazer nas escolas. Os discursos caminham em diferentes sentidos e os mesmos, por vezes, vêm desprestigiar as práticas que se desejam dos professores, bem como as decisões que são tomadas pelo poder central.

É esta tensão entre a homogeneização cultural, de modo a padronizar os conteúdos de aprendizagem, bem como os métodos de ensinar e formas de avaliar, e a diversidade de culturas que estão presentes nas escolas, que tem marcado profundamente as reformas educacionais que se vivem em Portugal, como se de alguma forma fosse possível conjugar a igualdade de oportunidades culturais com as desigualdades que são produzidas pela lógica a que a escolarização está sujeita (Pacheco 2005a).

Em Portugal, só no final da década de 1980 se assistia às primeiras iniciativas legislativas de tipo reformista que atribuíam às escolas algumas potencialidades democráticas (Lima, 2009). A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) consagrava um regime de autonomia, embora que e apenas para o ensino superior, no entanto, ensaiava princípios de alguma gestão democrática das escolas, sendo o Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, a consagrar o regime de autonomia das escolas. Lia-se no seu preâmbulo que uma reforma educativa não se podia realizar sem a ela se associar uma reorganização da administração educacional, visando inverter a gestão demasiado centralizada, transferindo alguns poderes de decisão para as escolas. Pretendia-se alterar o

perfil da escola ao nível cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, potenciando a sua capacidade de comunicação com a comunidade. Surge também, e pela primeira vez, em regime democrático no nosso país, a referência normativa ao projeto educativo associada à autonomia da escola, como se pode ler no preâmbulo do Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro:

A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

Ganhavam sentido e significado a autonomia da escola e a descentralização do sistema educativo como traves mestras para a reorganização da educação. Acreditava-se que a democratização, a igualdade de oportunidades e a justiça social seriam alcançadas se à escola fosse conferido um conjunto de responsabilidades que se viriam a figurar nas mais diversas dimensões e funções escolares. Também a extensão da autonomia aos estabelecimentos de ensino da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico viriam a ser palco de preocupação no normativo que revogava o regime anterior de autonomia e declarava uma forma mais detalhada de compreender o modo como a autonomia devia ser uma realidade nas escolas. O Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, era então a expressão consagrada da reforma do sistema de ensino, no que à autonomia da administração e gestão da escola diz respeito. Neste normativo é possível perceber-se que a escola devia construir a sua autonomia a partir das potencialidades e problemas do contexto comunitário e, para isso, podia contar com uma nova atitude da administração central. Este reforço de autonomia nas escolas era justificado, no preâmbulo do normativo, como sendo necessário para melhorar a gestão dos recursos educativos a partir do seu projeto educativo.

Na senda das distintas governações, e com pouco mais de três anos, publicou-se, em 2011, um novo normativo referente à *Reorganização Curricular do Ensino Básico* que acrescentaria, ao reforço da autonomia das escolas, a construção de um Projeto Curricular de Escola. Esta nova designação trouxe diferentes interpretações sobre os instrumentos a elaborar. Na verdade, as escolas ainda não se tinham confinado à difusão do seu projeto educativo quando foram confrontadas por uma nova designação de projeto que muitas interpretaram como se de um novo instrumento de gestão se tratasse. Consagra-se, no desenvolvimento da autonomia da escola, a elaboração de um projeto curricular de escola, sem se perceber que articulação se poderia fazer com o já anunciado projeto

educativo em normativo anterior, como se pode ler no preâmbulo do Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro:

No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

Era referido no Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, a forma como este projeto curricular se poderia vir a integrar no projeto educativo, pois a referência aos instrumentos neste normativo estava presente nos princípios orientadores da organização e gestão curricular (artigo 3.º) na sua alínea g), onde se lia que o reconhecimento da autonomia da escola se fazia no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do seu currículo adequado ao seu contexto e integrado no respetivo projeto educativo e no ponto 2, do artigo 11.º, onde era referido que competia às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projeto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação de oferta curricular. Estas designações não esclareciam, no entanto, o modo como se distinguiam estes projetos (se é que se distinguiam) sendo as escolas com o apoio de algumas publicações decorrentes a decidir os modos como passariam a construir estes instrumentos de gestão e administração da escola.

Esta realidade permite-nos compreender que nem sempre os normativos simplificam a vida nas escolas, nem sempre se coadunam em práticas concertadas, por vezes também não se sabe se os proponentes das linhas orientadoras, que darão corpo e forma a um normativo, conhecem esse conjunto de leis que regulam a vida das escolas, sendo estas, em última instância, a desbravar o entendimento que desse conjunto de normas resulta.

Em 2008, mais um normativo importante para o estabelecimento da autonomia das escolas era publicado, o Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que vigora até hoje com as alterações introduzidas pelos Decretos-lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e 137/2012, de 2 de julho. O mesmo reforça a autonomia das escolas, pelo menos em papel, na consagração, da elaboração de um conjunto de instrumentos de gestão e da sua integração. É referido no artigo 9.º que o projeto educativo constitui um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a missão e as metas da

escola, no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial. É um documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão, para um espaço temporal de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e estratégias por forma a se cumprir a função educativa das escolas.

Traduz-se em matéria legislativa o modo como a autonomia das escolas deve ser praticada e vai-se à exaustão de como a mesma deve ser implementada a ponto de alguns autores (Lima, 2011), não se reverem nessa “gestão democrática” centralmente controlada e direcionada por uma espécie de controlo remoto.

A partir de meados da década de 1980, a categoria político-educativa conhecida por ‘gestão democrática’ das escolas vai sendo objecto de uma crescente desvitalização e erosão nos discursos políticos e nos textos normativos. Trata-se, do ponto de vista formal, da fase de produção de um extenso *corpus* de diplomas que regulamentará ao detalhe a vida nas escolas básicas e secundárias.(...) A democratização do governo das escolas básicas e secundárias, a autonomia e a participação cidadã da comunidade socioeducativa permanecerão, em boa parte, com o estatuto de promessas adiadas, quando não de discurso retórico circunscrito a programas dos governos e a preâmbulos de diplomas legais, mas sem outras consequências de maior (Lima, 2011, pp. 65-66).

Se, por um lado, a preocupação em emanar documentos legais se faz sentir pelas políticas educativas nacionais, por outro, as mesmas parecem ser contraproducentes à materialização da autonomia real das escolas, que mais parece apenas e só a existir no papel. Foram várias as críticas apontadas (João Barroso, Licínio Lima, Jorge Adelino Costa, Leonor Torres, Carlos Estevão) por esses normativos não serem capazes de premiar uma gestão autónoma e responsável nas escolas. Muito se escreveu sobre a autonomia das escolas sem se perceber a escola como entidade autónoma, que se questiona, que molda a sua forma de se organizar em função dos desafios a que se coloca, em função das suas características, idiossincrasias e das suas particularidades contextuais.

A questão da autonomia das escolas consegue apontar para espaços de interpretação múltiplos: se por um lado o tema da autonomia nos remete para uma certa centralidade do desenvolvimento democrático de uma instituição escolar, por outro, e num sentido contraditório, fica ancorada a uma certa vulgarização da sua utilização como instrumento político promotor de múltiplas reformas

educativas (Torres, 2011). Na verdade, a questão da autonomia das escolas sempre foi palco de preocupação de sucessivos Governos e não faltou quem legitimasse os meandros nos quais essa autonomia se devia construir.

Mas se por um lado ocorreu um consenso mais ou menos generalizado em relação à relevância da autonomia na melhoria do funcionamento das organizações, que tendeu a exercer um efeito de ocultação dos diferentes sentidos atribuídos à autonomia (Torres, 2011), por outro não é evidente que a gestão baseada na escola tenha uma relação direta com a melhoria das aprendizagens dos alunos. E mesmo os que defendem a construção e o desenvolvimento de uma autonomia da escola (Lima, 2011), defendem que não é suficiente regulamentar a autonomia, é importante criar condições para que ela seja construída em cada escola de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que enformam o seu público.

Não se fomenta a autonomia determinando a forma como ela deve ocorrer. A liberdade, no exercício dessa autonomia, é condição essencial para que as escolas se possam organizar curricularmente em função do que para elas é prioritário. Seria muito estranho se de repente uma lei existisse a estipular a forma como todas as casas familiares se deveriam organizar. Se os contextos são diferenciados, se os professores assumem formações e motivações distintas, se os alunos têm necessidades diversificadas não é legítimo que se coloquem as escolas sobre a mesma panaceia, nem tão pouco é lícito instrumentalizar essa autonomia, a partir da construção de um instrumento cuja validade e decisão se estabelecem centralmente. Uma verdadeira “gestão democrática” consagra-se no terreno da decisão, que em função das especificidades, se decidem os modos como as escolas e os seus professores se devem organizar. Chega-se ao cúmulo de se decidir centralmente o número de elementos a constituir um órgão como o Conselho Geral, independentemente do número de alunos que constitui aquele agrupamento de escolas e/ou escolas não agrupadas.

Importa que se criem os dispositivos fundamentais para que as autonomias individuais surjam, para que as autonomias individuais sejam capazes de construir, com base nos pressupostos contextuais específicos das escolas e dos alunos, os objetivos a que todos se devem propor. Não é coerente que possamos continuar a compreender a organização de todas as escolas com base em normativos que estabelecem princípios que mais não fazem do que dirigir o olhar das escolas para a adaptação normativa do que centralmente se solicita que se faça, preterindo-se o que realmente de seve fazer.

Os normativos respeitantes à autonomia sucedem-se numa lógica aditiva que faz com que coexistam, sincrónica ou diacronicamente, medidas similares, contraditórias ou recorrentes num processo sedimentar de difícil elucidação. O discurso sobre a autonomia das escolas assume de forma crescente um claro protagonismo, numa estratégia mais ampla de reforma da organização escolar, tendo em vista, segundo os seus proponentes, melhorar o funcionamento da sua gestão e aumentar a qualidade e eficácia dos seus resultados (Barroso, 2004). Estas solicitações, cada vez mais minudentes, conduzem a práticas de conformação com o que se deseja que se faça e não com o que as instituições deveriam fazer, de acordo com as suas características específicas. Talvez, por isso, seja difícil que, a arquitetura retoricamente talhada e escrita, sobre a autonomia das escolas, seja uma ficção na miríade da melhoria da qualidade das aprendizagens e não uma efetiva realidade.

Embora, no nosso percurso governativo, se tenha assistido a diversas reformas educativas, que assumiram a escola como instituição autónoma, na verdade as escolas não são curricularmente autónomas (Pacheco & Marques, 2015) mesmo sendo possível verificar, nos mais diferentes normativos a consagração ideológica e retórica da autonomia. Parece que quanto mais se evolui no discurso da autonomia, mais esta se decide centralmente, no modo como as escolas devem funcionar, retirando-lhes a capacidade de se gerirem e pensarem a si próprias, de acordo com as suas potencialidades, especificidades e capacidades.

O fim legislativo do Currículo Nacional do ensino básico, ocorrido em 2011 e a instauração, depois de um processo embrionário de 2010 a 2012, de metas curriculares entretanto generalizadas entre 2012 e 2015, fez com que o conhecimento tivesse perdido a sua instrumentalidade do saber-fazer, mas aumentou a sua natureza de ser mensurável. A meta curricular, que parece substituir o currículo, é um *standard* de conteúdos apresentados na forma de listas extensas de objetivos, com a função de regular o ensino e a aprendizagem, sobrepondo-se ao programa. “Aliás, o currículo dos ensinos básico e secundário transformou-se numa montanha de normativos fragmentados, repetitivos e contraditórios, sendo uma tarefa hercúlea a sua definição e compreensão nos textos distribuídos por leis, decretos-lei, portarias, despachos e despachos normativos” (Pacheco & Marques, 2015, p.7).

O currículo, que agora se consagra cada vez mais nos documentos legais nacionais e internacionais como uma responsabilidade central de cada escola, face ao seu contexto específico (Roldão, 2005) e na suposta autonomia que parece ser conferida às escolas para a tomada de decisões em matéria curricular, é dicotomizado pela crescente responsabilização por parte das escolas sobre os resultados escolares que conseguem alcançar e que servem as exigências da auto e hétéro

prestação de contas, que os diferentes organismos nacionais e internacionais legitimam como necessários para controlar a qualidade e eficácia das escolas.

As escolas e os professores que foram socializados numa forma passiva de desempenhar o ensino veem-se agora confrontados com novas práticas para institucionalizar a autonomia de decisão em matéria curricular. A passagem para uma apropriação pelas escolas do poder de decidir e do como ensinar, para que os resultados sejam melhores, é reclamada pelos normativos, teorizada na investigação e reclamada pelos fóruns internacionais. Mas estas exigências estão largamente em contradição com todo o modo organizacional imposto pela administração central às escolas, com a cultura nelas dominante, sendo estas as responsáveis por desconstruir este emaranhado político (Roldão, 2005).

A centralidade dos tipos de conhecimento que a escola deve ser capaz de atender coloca-a numa situação conflituante. Se, por um lado, a escola deve atender ao conhecimento codificado e teórico, por outro, não pode ignorar o conhecimento tácito, prático, do dia a dia, criando-se uma certa dicotomia entre o que é formal e cognitivamente superior e o que é informal e experiencialmente secundário. Esta dicotomia pressupõe que há um conhecimento poderoso, de índole disciplinar e um conhecimento da vida quotidiana, transitório e local de natureza experiencial, aquele ligado à organização escolar e este bem mais próximo de imperativos económicos que reclamam da escola a satisfação dos seus interesses (Pacheco, 2013).

As escolas que seguem um plano curricular estruturado em disciplinas, cujos conteúdos, fundamentalmente aqueles que são mais estruturantes e que tendem a ser alvo de avaliações internacionais, como é o caso do PISA, da OCDE, para a instauração de padrões educacionais comuns (OCDE, 1984, 1989), colocam no centro do debate escolar o conhecimento (Pacheco, 2005c); contudo essa forma de avaliar o conhecimento, através de testes *standards*, arrasta consigo uma pedagogia uniforme e uma consideração pelo conhecimento que possa ser demonstrado a partir da aplicação de testes. O currículo, entendido dessa forma (como corpo de conteúdos a ser avaliado) nas práticas das escolas, acompanha consigo uma certa valorização dos conteúdos que poderão ser alvo de avaliação por exame, sendo certo que essa preocupação não permite que por vezes as escolas e os professores repensem as suas práticas, se autonomizem naquilo que poderá ser o melhor para os seus alunos.

Como refere Pacheco (2018a), o currículo centrado em testes condiciona a autonomia pedagógica dos professores, robotizando-os nas suas práticas de avaliação, fazendo prevalecer a avaliação sumativa em relação à avaliação formativa, instrumentalizando o conhecimento como forma,

como meio de ser capaz de corresponder a um conjunto de questões que se desejam ser compreendidas pelos alunos, tornando os professores fazedores de um currículo que impõe uma aprendizagem apressada e de memorização a curto prazo, cujo conhecimento parece ter apenas como fim a realização de um teste.

A realidade de cada escola e a diversidade de públicos que hoje a frequenta exigem dela novas práticas, novas atitudes, exigem que se atenda a todos os alunos e a cada aluno individualmente (Cosme, 2018), exigem que se promovam experiências significativas a todos e a cada um em particular. Não podemos continuar a assistir a alunos que estudam nas nossas escolas e que delas saiam sem que a mesma os consiga ajudar na integração na sociedade em que vivem, sem que dela retirem as aprendizagens essenciais para as leituras críticas e construtivas sobre o qua à sua volta encontram.

A realidade das escolas e dos seus públicos exige que os seus professores sejam mais autónomos para gerir a sua ação. Exige que os professores sejam capazes de organizar processos de ensino mais eficazes, ao invés de executar e cumprir normativos, manuais e programas, sem atender e cumprir a aprendizagem que deles emana. Provenientes da própria cultura profissional dos professores (Zeichner, 1990, 1993) estão as rotinas obstaculizadas de lógicas de trabalho improdutivas que arrastam consigo uma forma de exercer a profissão muito centrada na transmissão e no ensino de conteúdos, que por si só é agravada pelo facto de o sistema e da administração se reconverterem no sentido da regulação e da valorização da qualidade, com o indispensável auxílio da tradição regulamentadora que nos caracteriza (Roldão, 2005).

Pacheco (2018a) refere que as políticas educativas têm sido dominadas, nas últimas décadas, por uma prescrição sem medida, por uma cultura de avaliação, ideológica e administrativa de prestação de contas, em que as novas formas que surgem na regulação dos resultados do ensino se centram nos contextos transnacionais e supranacionais.

A nova sociedade da informação, ao considerar o conhecimento como um bem necessário para o desenvolvimento económico, junto aos considerandos neoliberais da economia capitalista, foca o seu interesse no controlo da qualidade da educação a partir de comparações entre países que buscam a excelência. Deste modo, os rendimentos escolares em forma de resultados, comparados por meio de relatórios internacionais, assumem o enfoque das preocupações escolares.

Este “silêncio expressivo de um mercado que floresce no interior da escola tem sido declarado pelas políticas do mercado” (Pacheco, 2018b, p.67); no entanto, a escola é um espaço ideológico, em

que a educação serve finalidades sociais, culturais e políticas, e não estritamente um espaço de produção de bens e serviços. Nesta perspectiva, Pacheco (2018b) refere que a escola, ao contrário de uma empresa que é uma organização de produção de bens ou serviços com vista à obtenção de lucro e à mais-valia, é aquela em que se regista a validação do conhecimento como bem transacionável, sujeito às regras da oferta e procura e em que os indivíduos, que nela entram, são considerados consumidores. E é nesse sentido de consumidor que a educação parece estar centrada. Cria-se nos alunos a ideia de que a escola e a educação têm de servir as necessidades e as lógicas nas quais funcionam os mercados, adaptando e capacitando os alunos nessas formas de agir os mercados.

As políticas educativas nos últimos anos têm-se centrado na construção do currículo nacional em três eixos fundamentais: a matriz dos planos curriculares; os programas com os conteúdos e orientações metodológicas; as metas curriculares que permitem a mensuração das aprendizagens (Pacheco & Marques, 2015).

O currículo, que é um todo unitário orientado por finalidades de aprendizagem e que dá sentido a todas essas disciplinas enquanto saberes, que infelizmente se consolidaram e naturalizaram em posturas arcaicas de segmentação e isolamento opostas a todo o conceito de saber científico e a toda a construção epistemológica do verdadeiro conhecimento (Roldão, 2005), é um elemento muito poderoso das sociedades que se esperam desenvolver a partir da escola e da educação. É inegável o importante papel que a educação assume no desenvolvimento social e o conteúdo desse desenvolvimento e dessa educação sempre estará no que se ensina e aprende na escola, isto quer dizer no próprio currículo.

Pacheco e Marques (2015, p. 7) são de opinião de que nunca se legislou tanto no campo da educação como nos últimos 25 anos, “sobretudo no que diz respeito à organização escolar e ao currículo, com preponderância para novos programas, metas curriculares, avaliação externa (tanto institucional como de aprendizagens), reestruturação de planos curriculares, reorganização da rede escolar e avaliação de desempenho docente”.

Da mesma forma que o consenso sobre o significado do currículo no campo da investigação foi árduo, também o modo de o legislar foi sendo cupulado em torno de aspetos a que ele se associa sem que o próprio conceito se pensasse e se estruturasse como central nas mudanças educativas que se promoveram. Na verdade, e de acordo com Pacheco (2005b), a discussão em torno do currículo sempre esteve associada a cargas horárias e a disciplinas.

O currículo percebido como corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias num dado tempo e contexto (Roldão, 2017), legitima-se socialmente pela sua utilidade e

relevância social. Esta relevância permitiu que o currículo se associasse à estabilização de uma organização específica, a escola, responsável por garantir essa satisfação social de um determinado corpo de conhecimento. Contudo, a escola, por força da organização que historicamente assumiu, cristalizou-se, fechou-se em si, estabelecendo escassas comunicações com a realidade e com um mesmo conhecimento que, por vezes, permanece durante décadas no currículo (Roldão & Almeida, 2018a)

As críticas à escola e à forma como a mesma não conseguiu dar cumprimento às expectativas, que sobre ela foram recaindo ao longo dos tempos, permite-nos pensar onde residem os seus principais problemas - se nas políticas educativas, se na sua organização, estrutura, gestão e liderança, se no seu currículo formal, se nas práticas dos professores, no seu desenvolvimento e/ou desempenho profissional, ou em parte, em todos estes campos, que, de alguma forma, se conjugam e são fundamentais para uma educação de qualidade.

Sabemos que o currículo nem sempre foi alvo de questionamento por parte dos responsáveis políticos que lideraram processos de reforma; aliás conseguimos assistir à reforma do sistema educativo em 1989, sem que a estrutura e organização curricular sofresse alterações, continuando a manter-se uma estrutura disciplinar, onde apenas se verificaram alterações pontuais em alguns programas disciplinares. Como Pacheco e Marques (2015, pp.7-8) referiram, a noção de currículo, expressa pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE, 1987, p. 185), responsável pela primeira grande reforma educativa depois de 1974 e pela produção de um pensamento curricular muito particular, centrava-se num “plano de ação, que define o quadro geral de desenvolvimento dos projetos educativos”. Esta conceção de currículo não era, no entanto, consentânea, como a própria CRSE (1987) reconheceu, com as condições de funcionamento das escolas que não ofereciam, regra geral, um suporte eficaz ao desenvolvimento curricular.

Este sentido disciplinar rapidamente trouxe críticas às formas como os professores trabalhavam nessa sequência disciplinar, como linha de montagem, apontando-se uma certa solução direcionada para a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Sacristán (2013) considera mesmo que é trabalhando com estruturas de conteúdos mais interdisciplinares que faremos com que os alunos, aprendam a fazer perguntas mais complexas; que não tenham medo de experimentar, de explorar novos caminhos que esses saberes lhes possam proporcionar. É desse modo que melhor podemos garantir uma autêntica educação democrática, reflexiva e crítica.

O mercado faz da escola um palco social privilegiado (Pacheco, 2018b) onde pode ver os seus interesses satisfeitos. A mão de obra necessária deve ser capaz de realizar um conjunto de tarefas que

tenham por objetivo a rentabilização financeira. Esta centra-se no que as pessoas serão capazes de produzir e no que serão capazes de consumir. A produção e o consumo é a linguagem de mercado que importa compreender e em torno destes dois eixos a educação deve estar ao seu serviço. O currículo assume-se assim como um instrumento muito poderoso porque ele terá de conter o que é importante os alunos saberem.

O Estado, ao se deixar arreigar pelos interesses do mercado, pode aumentar o seu produto interno bruto, mas isso não significa que terá cidadãos mais. É neste contexto que importa perceber o que Estado, a partir dos seus Governos pretenderam com a educação ao longo destes anos. Embora os discursos dominantes sejam os de que a educação persegue um conjunto de objetivos inseridos num quadro político-legal democrático e de justiça educativa em que é conferido a todos o direito à educação e ao sucesso escolar, a verdade é que nem sempre estes princípios foram consagrados e alcançados em Portugal, havendo também algumas dúvidas se em algum lugar do mundo este postulado foi sendo alcançado.

Esta realidade conduziu a uma certa produção científica, académica e normativa nem sempre convergente. E se nos propósitos educativos algumas políticas parecem enunciar a preocupação pela aprendizagem, pela qualidade das aprendizagens que a escola promove, pelo sucesso de todos os alunos que frequentam a escola, a verdade é que, na maioria dos casos, importa perceber o que se quer dizer quando se fala de qualidade, ou quando se fala de sucesso escolar.

Estamos distantes de uma real compreensão do fenómeno educativo quando a taxa de aprovação dos alunos é significativamente superior à taxa de retenção. Bem como estamos bem distantes de compreender a qualidade da educação quando um país tem um PIB elevado, a ponto de poder exercer sobre outros países um certo domínio. Na verdade, basta uma pequena elite bem formada nas áreas científico-tecnológicas, alguns economistas sem muitos escrúpulos e uma mão de obra com formação mínima para gerar riqueza a um país. E nessa explosão de crescimento económico acentua-se mais gravemente o declínio da formação humanista, das artes, da educação para a cidadania e os direitos humanos, pois que a maior intenção da educação é estar ao serviço dos modelos nos quais as nossas sociedades se organizam e se gerem, isto é, estar ao serviço dos mercados, ao serviço do capitalismo.

É obvio que a nova economia está muito associada à capacidade de produzir e processar informações que têm como finalidade construir um conhecimento que contribua para o alimentar dos mercados e serviços que possam interessar à população. Tal conhecimento deve estar constantemente a ser atualizado para que a inovação capte o interesse do público para consumir cada vez mais. No

entanto, este tipo de economia baseada num consumo desenfreado tem vindo a acentuar a discriminação e a aumentar a distância entre os que têm mais e os que têm menos (Sacristán, 2013).

As opções políticas, no que à educação diz respeito, têm permitido que esta associação aos mercados se ramifique nos mais diferentes níveis, desde a mudança concetual à estandardização dos resultados é possível perceber nos documentos orientadores de organizações transnacionais e supranacionais a valorização do conhecimento como recurso económico, tornando o indivíduo um consumidor permanente ao longo da vida (Pacheco, 2018b). Esta conotação, nem sempre desmascarada e assumida nos documentos legais, assume-se nas práticas e nas escolhas políticas de educação na atualidade, que não obstante alguns discursos se maneiem num discurso de currículo mais flexível, a verdade é que a estrutura e organização que a escola fomenta, bem como as práticas de avaliação que se promovem muito dificilmente permitem a construção de outras realidades educativas.

Continuar com um currículo centrado em conteúdos e em metodologias passivas faz com que os alunos dificilmente consigam ver outras possibilidades de construção de conhecimento, ou até de valorização de outros conhecimentos que não aqueles que os programas preveem, impossibilitando-os de exercer os seus poderes cívicos e de realizar leituras críticas sobre o que os rodeia, no sentido de intervir na construção de um mundo mais democrático, justo e solidário. Neste contexto, as práticas educativas acabam por resultar numa espécie de treino e à medida que a educação cai em semelhante redutivismo a democratização das nossas sociedades é posta em causa. Poucas vezes os sistemas educacionais foram encarados sobre um ponto de vista mercantilista e utilitarista como na atualidade; no presente, a sua nova missão é preparar a mão de obra para aumentar a rentabilidade económica do capital (Sacristán, 2013).

A escola e o seu currículo começam a tomar contornos mercantilistas e os postos de trabalho disponíveis ou mais apetecíveis começam a pressionar a escola para o que importa formar.

Sacristán (2013) considera mesmo que é essa lente mercantilista que explica a debilidade das ciências sociais, das humanidades e das artes, frente a algumas ciências experimentais, como engenharias e matemáticas que, atualmente, estão em primeiro plano, quer no diagnóstico, quanto na sugestão de alternativas, da elaboração de programas educacionais e do destino dos recursos económicos disponíveis. Outro aspeto que o autor também aponta é o de que não se costuma oferecer aos alunos informações relevantes que contribuam para o desenvolvimento de um pensamento crítico, valores e atitudes solidárias e democráticas. A forma como o conhecimento se organiza na escola, por disciplinas, dificulta a visão das dimensões políticas, sociais da atualidade, dando se destaque claro às

ciências experimentais e à matemática, pois elas estão normalmente associadas a realidades de progresso, de desenvolvimento económico e, conseqüentemente, de riqueza.

Na procura da construção de um conhecimento neutro, idóneo, as ciências experimentais e a matemática são vistas como aquelas que cumprem esse pressuposto por se enquadrarem nas pesquisas positivistas o que não acontece com as humanidades e as artes que raramente se enquadram nessas pesquisas. Contudo, as artes e as humanidades ajudam-nos a problematizar o momento presente, ajudam na construção de cidadãos e não de consumidores, permitem-nos explicar a origem do atual estado das coisas, bem como mudar aquilo que não gostamos no nosso mundo (Sacristán, 2013).

É nas disciplinas sócio históricas, artísticas e humanas que os alunos têm maior probabilidade de perceber e analisar criticamente os assuntos relacionados com os tradicionais modelos de exploração centrados na classe social, no sexo, na raça, na sexualidade, na religião, no território, etc. Assim, é na hora de trabalhar conteúdos dessas áreas de conhecimento que se realiza uma educação das dimensões afetivas e sociais. Algo muito necessário na atualidade, quando mais se acusa a juventude de não ter valores, de não saber se relacionar, nem respeitar seus pais, mães, professores e, em geral qualquer pessoa adulta que desempenhe cargos de responsabilidade (Sacristán, 2013, p. 82).

Pacheco (2018b, p. 71) considera que há pelo menos duas formas de governamentalidade curricular, com significativo impacto e efeitos na aprendizagem, no currículo e no trabalho docente: uma é a globalização que arrasta consigo estratégias de política e de funcionamento das escolas, nomeadamente ao nível do conhecimento, da avaliação e da aprendizagem; outra é o neoliberalismo como ideologia prestativa a dispositivos de mercado aplicados à educação, introduzindo nesta uma linguagem de meritocracia e de competitividade, como é o “caso das abordagens centradas em resultados e em *standards*, que derivam, por sua vez, de uma abordagem curricular regulada pelos testes, com ênfase na aquisição de *standards* básicos em literacia e numeracia”.

Talvez estas realidades e estas conotações nos permitam perceber que a escola não opera no vazio, não atua numa sociedade oca de conteúdo e, se este nem sempre corresponde ao desejado devemos ser capazes de compreender o modo como esse conteúdo é capaz de corresponder à construção de um mundo melhor, mais justo, mais solidário e mais equitativo e a nós parece-nos que só o currículo, como forma de conhecimento, a ensinar e a aprender, é capaz de alcançar esse

desígnio. É também na esteira desta realidade que consideramos relevante a forma como o currículo tem sido interpretado pelos professores e como tem sido legitimado nas escolas. Sendo certo que o trabalho do professor se legitima pelo conhecimento que se espera fazer passar às gerações mais jovens, é talvez neste quadro que o currículo é também ele próprio responsável pela construção e desenvolvimento das identidades profissionais dos professores.

3.4. O currículo na construção das identidades sociais e profissionais dos professores

Não é de estranhar que após tantas reformas a que temos assistido nas últimas décadas sejam também crescentes as opiniões e os estudos a darem-nos conta da forma como as mudanças devem ocorrer, bem como o impacto que as mesmas devem ter nas práticas dos professores e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Neste contexto de contributos, que nos dão conta da forma como as reformas devem ser pensadas, fundamentadas, planeadas e implementadas, percebemos que não têm sido muito proficuos os resultados, pois que estes não são satisfatórios e quase de forma contínua e sistemática assistimos a discursos políticos que incluem, nos seus propósitos e nas suas agendas, as reformas educativas.

Não faltam teorias, explicações, estudos a confirmar os fracassos das reformas e mudanças, já que uma reforma pressupõe sempre um conjunto de mudanças a instaurar. Assim, questionam-se as razões pelas quais sucessivas reformas não têm alcançado os seus propósitos, as suas finalidades.

Ao nos debruçarmos sobre alguns estudos que tiveram por objetivo compreender as conseqüências das reformas e das mudanças políticas que se quiseram implementar, percebemos que são vários a darem-nos conta das limitações e/ou dos constrangimentos que essas reformas passaram. Ora, se essas conclusões se podem ler em diferentes estudos é importante pensarmos que nem tudo permanece inalterado e que as escolas e os professores hoje não são exatamente iguais aos de décadas passadas e, portanto, algo evoluiu, mudou na realidade. Se essas mudanças estão, ou não, de acordo com os princípios pelos quais foram pensadas, programadas, projetadas isso já é uma outra questão, mas que alguma coisa de diferente se encontra na escola, isso também é uma evidência. A preocupação aqui é perceber que mudança é essa que sentem os professores sobre as reformas e como as interpretam nas suas práticas? Se esta questão faz sentido, no trabalho que pretendemos desenvolver, também fará sentido compreender em que medida as interpretações dos professores podem apoiar as mudanças que se esperam fazer sentir nas escolas.

As investigações revelaram-nos, ao longo do tempo, que as mudanças *top-down*, as mudanças decretadas e impostas centralmente não resultaram. Mais recentemente também as investigações (Sacristán, 1993, 2008, 2013; Pedró & Puig, 1998; Sebarroja, 2001; Benavente, 1999, 2001; Barroso, 2004; Bolívar, 2007; Goodson, 2007, 2008, 2015; Torres, 2008, 2011; Lima, 2011; Pacheco, 2005c, 2018) têm revelado que as mudanças que têm como princípio a autonomização e a descentralização, em geral, também não têm sido capazes de contribuir para a melhoria do sistema educativo. O tempo das grandes reformas, como refere Benavente (2001), já passou, sendo vários os discursos inovadores a alhearem-se de pronunciar na definição das suas políticas educativas o termo reforma. Ora, neste sentido parece que estamos a necessitar de um “novo paradigma de política e de trabalho inovador com as escolas” (Bolívar, 2007, p.34) que permita, de forma equilibrada, que a política educativa crie mecanismos conducentes à criação de estratégias inovadoras das escolas e *vice-versa*. Porque não basta legislar para mudar a escola (Benavente, 2001) é importante perceber que qualquer mudança passa por envolver os atores educativos que estão nas instituições escolares e que nelas trabalham.

Se uma reforma foi um imperativo político dos sucessivos Governos constitucionais, ela sempre teve um forte impacto nos atores que lhe dão corpo. E embora reconheçamos que são os professores os grandes decisores do sucesso escolar, o Estado tem responsabilidades cruciais na implementação de medidas inovadoras e efetivas nas escolas, seja através da garantia de condições materiais e organizativas para uma efetiva igualdade de oportunidades, seja através do estímulo à autonomia das escolas e divulgação das boas práticas (Benavente, 2001).

Se as políticas lineares e burocráticas estão já desacreditadas pela evidência demonstrada por várias investigações e pelas próprias práticas, isto não significa que a política educativa deixe de ter um papel importante a desempenhar, dado que “não é menos política o que se precisa, senão mais e melhor política” (Bolívar, 2007, p.20). Uma política que perceba que nenhuma mudança se faz sozinha, mas com o corpo de professores que na escola trabalham e que são responsáveis pelas práticas curriculares que atenuam as desigualdades e as assimetrias sociais.

Hargreaves (2003) tem contribuído, com os seus estudos, para a compreensão da relação entre o papel do professor e o papel do Estado na definição da política educativa. Ele chama a atenção para o que as prioridades de política educativa podem fazer pela sociedade do conhecimento, bem como o papel do professor nessa sociedade e alerta para as consequências reais de um país assumir uma educação pública de baixo custo. O próprio afirma que,

se nos resignarmos à ideia de que a educação pública não conseguirá ser mais do que um sistema de baixo custo, mantido por docentes com pouca qualificação, mal pagos e sobrecarregados de trabalho, cuja função é manter a ordem, ensinar para os testes e seguir guiões curriculares estandardizados, então nas próximas três décadas os professores não serão capazes de ensinar para a sociedade do conhecimento ou para o mundo que existe para além dela, nem se empenharão nesse projecto (pp.14-15).

Os vários discursos em torno da importância do papel do professor na construção da sociedade do conhecimento exortam os professores a ocupar um dos lugares mais respeitados dessa sociedade, esperando-se deles o empenhamento necessário para a construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais democrática. E se por um lado se espera que contribuam, como refere Hargreaves (2003), para uma melhoria dessa sociedade, por outro, também se espera que minimizem os inúmeros problemas que a sociedade do conhecimento gera. A esta quase dupla função do professor, em torno de finalidades aparentemente contraditórias, o autor chama de “paradoxo profissional”.

Mas se aos professores e aos diversos protagonistas educativos são atribuídos importantes papéis isso não diminui o papel dos Governos, antes obriga a uma reformulação das responsabilidades e das intervenções nas políticas lucidamente assumidas e continuadas (Benavente, 2001).

Bolívar (2007), na sua notável análise sobre a reconceptualização da “escola como lugar de mudança”, considera que as tarefas de colaboração e trabalho conjunto dos professores devem ter como foco primordial, nas atividades desenvolvidas na sala de aula, a melhoria dos níveis de aprendizagem dos alunos, bem como os processos de ensino dos professores. Considera também necessário o apoio externo à criação de condições para que as escolas desenvolvam internamente a capacidade de mudança, como é óbvio com alguma pressão para a melhorar nos mais diferentes níveis. Considera, ainda, que qualquer mudança só será efetiva se conseguir comprometer as escolas e os professores, mas para que isto seja possível, é necessário repensar o desenvolvimento profissional dos docentes. Um dos meios que o autor considera mais enriquecedor é o trabalho colegial do conjunto dos professores, pois será a partir da colaboração que os docentes mais aprendem e, conseqüentemente, mais evoluem no seu desenvolvimento profissional.

Benavente (2001) considera que não é possível transformar a escola e os seus resultados sem que a organização pedagógica se altere, sem que a escola se torne ‘uma organização que aprende’,

sem a constituição de equipas e de projetos educativos, sem interrogar os tempos escolares, sem inovar no domínio da gestão curricular e das pedagogias.

Num contexto de incertezas, de mudanças cada vez mais aceleradas, as reformas externas, para terem algum impacto, precisam de se dirigir e potenciar a capacidade interna das escolas de as levar a cabo, confiando que só desta forma se conseguem melhorar as aprendizagens dos alunos (Bolívar, 2007).

Bolívar (2007) adverte que as mudanças externas, as mudanças planeadas para serem executadas pelas escolas têm fracassado. Se numa “primeira vaga”, as reformas recentralizadas mediante estratégias *top-down* não foram bem-sucedidas, esse fracasso originou uma “segunda vaga” reestruturando as reformas para a delegação da melhoria e da qualidade para as escolas e para os professores. Atualmente, refere, estamos numa “terceira vaga” em que o foco se coloca na aprendizagem dos alunos e no rendimento da escola. O autor faz um retrato interessante sobre as mudanças, passando a mensagem de que “é preferível ir gerando localmente pequenas e enraizadas mudanças, inovações didáticas ao nível da aula” (pp.16-17).

Deste modo, o autor acredita que nenhuma mudança pode comprometer as expectativas, ou as emoções que os professores têm sobre a melhoria da educação. As reformas não se podem fazer contra os professores. A *dimensão pessoal da mudança* (Bolívar, 2007) surge no contexto da pós-modernidade como um imperativo a ter em conta nos programas que visam uma mudança efetiva e a melhoria das aprendizagens de um número cada vez maior de crianças.

Como refere Bolívar (2007), não é suficiente a bondade de uma política educativa. Paralelamente, é preciso perguntar-se como é que a mesma incide nas identidades profissionais. Como pode a política educativa determinar mudanças nas práticas dos professores? Esta é talvez uma das questões que mais tem preocupado a investigação que contribui para o estudo desta relação. E se os estudos são vários, as respostas e as conclusões não são tantas assim; mas a este propósito é possível percebermos que as incidências das conclusões reportam-nos para práticas colaborativas e cooperativas dos professores, para práticas de autoavaliação continuadas e partilhadas, para o estabelecimento de parcerias com os pais/encarregados de educação e com a comunidade local, para lideranças fortes ao nível da gestão das escolas ou para o desempenho profissional dos professores com competências de reflexão e meta-reflexão, por se entender o currículo como algo aberto e flexível e que precisa de ser aperfeiçoado de acordo com os contextos em que vai ser aplicado. Portanto, poderíamos estar aqui a elencar de facto um conjunto de pressupostos, que as investigações mais

recentes nos dão como certas para que a melhoria das aprendizagens dos alunos seja uma realidade, no entanto, parece-nos evidente que os problemas continuam a existir e a persistir, canalizando-nos alguma investigação para as utopias no ensino.

Hargreaves (2003), ao se referir aos aspetos que poderão melhorar o desempenho profissional do professor, destaca a importância de este aprender e se desenvolver como profissional em comunidade, em grupo, em colegialidade, em equipa, com outros professores. Não descarta também a participação dos pais na vida escolar, considerando-os como parte integrante de “uma rede alargada de aprendizagem da escola e dos professores” (p.49). Nesta perspetiva, considera, a partir das referências de Coleman, que a inteligência emocional acrescenta valor à inteligência cognitiva, pois que as competências emocionais melhoram significativamente o desempenho profissional e as relações pessoais.

Para Hargreaves (2003), os professores devem ser capazes de construir um novo profissionalismo para a sociedade, que ele designa como a sociedade do conhecimento, e para que essa construção da profissionalidade ocorra tem de abraçar várias e diferentes componentes, a saber:

Promover uma aprendizagem cognitiva aprofundada; Aprender a ensinar de forma diferente da que foram ensinados; Empenhar-se numa aprendizagem profissional contínua; Trabalhar e aprender em equipas colegiais; Tratar os pais como parceiros na aprendizagem; Desenvolver a inteligência colectiva e basear-se nela; Construir a capacidade de mudança e de risco; Estimular a confiança nos processos (p.45).

Referido deste modo, parece que a solução é simples e apenas é necessário colocar os professores a trabalhar, a adaptar-se, a colaborar, a construir novas práticas que lhes permitam alcançar melhores resultados. Mas a solução não é fácil. Não se pretende tecer uma crítica a todos os discursos que apontam soluções, porque também este trabalho pretende fazê-lo, de algum modo, para contribuir para a melhoria dos resultados que as escolas apresentam, no que à aprendizagem dos alunos diz respeito.

O próprio Hargreaves (2003) considera que os pressupostos enunciados necessitam de novas abordagens de ensino e que o mesmo não se pode alhear de um conjunto de princípios que passam pelo: i) enfatizar as competências de pensar/refletir de ordem elevada; ii) abordar a aprendizagem no entendimento construtivista mesmo na perspetiva meta-reflexiva; iii) aprender o conhecimento científico sobre o cérebro; iv) definir estratégias de aprendizagem cooperativa; v) utilizar um leque variado de

técnicas de avaliação; v) usar tecnologias de informação que permitam aos alunos realizar o seu trabalho de forma autónoma.

Ainda a propósito de Hargreaves (2003) é possível perceber que ele faz uma referência a Hopkins e embora o descredibilize, não deixa de explicar o seu pensamento de forma detalhada. Assim, diz-nos que este autor descreve três tipos de estratégias para alcançar o sucesso das escolas fracassadas/ineficazes, das escolas com baixo desempenho, bem como a manutenção das escolas boas/eficazes.

Para as escolas fracassadas se tornarem moderadamente eficazes, Hopkins propõe as estratégias que designa de *tipo I*. Diz-nos que estas instituições fracassadas necessitam de níveis elevados de intervenção e de um apoio alargado e, normalmente, de uma nova liderança. As estratégias concentram-se num conjunto muito vasto de questões organizacionais como os códigos de vestuário, a assiduidade, o comportamento dos alunos e a aparência da escola. Elas também focalizam a construção da competência e da confiança dos professores, ajudando-os a desenvolverem um repertório limitado, embora específico, de estratégias de ensino eficazes.

As estratégias de *tipo II* ajudam as escolas moderadamente eficazes a tornarem-se eficazes. Segundo Hopkins, estas instituições precisam de desenvolver a capacidade dos seus professores e de outros atores para fazerem progressos em áreas específicas do ensino e da aprendizagem. Pode-se conseguir muita coisa com a liderança que já existe e com os próprios recursos da escola, mas, normalmente, é necessária alguma ajuda externa. Nestas escolas, as questões prioritárias são prolongar a duração das aulas, gerar uma maior criatividade pedagógica, alargar o âmbito da liderança realizada pelos docentes, escutar os alunos e as suas preocupações, motivar os professores desiludidos e permanecer centrados nos valores e nos objetivos.

As estratégias de *tipo III* procuram assegurar que as boas escolas permaneçam eficazes. O apoio externo é menos necessário, dado que estas organizações são capazes de criar e de manter as suas próprias redes. As parcerias externas e a exposição a novas ideias e práticas mantêm a escola estimulada. O mesmo efeito é obtido com a realização de esforços contínuos para elevar as expectativas relativas ao sucesso para concretizar mudanças estruturais destinadas a melhorar a colaboração e para dedicar tempo à celebração dos sucessos.

Hargreaves (2003) é crítico em relação à obra de Hopkins pelo facto de acreditar que as reformas standardizadas, rigorosamente medidas e especificadas enfraquecem a capacidade de os professores ensinarem para a sociedade do conhecimento. Quanto mais se legisla, quanto mais se

determina o que fazer, como fazer, mais as escolas ficam reféns do que se espera que aconteça, retirando-lhes essa capacidade de se pensarem a si próprias como escolas que aprendem ao experimentarem.

Também no nosso país se legislou em demasia a profissão de professor. Os documentos legais, normativos e orientadores foram crescendo, sendo hoje uma profissão muito codificada, controlada por pressupostos, por recomendações, por programações a diferentes níveis, que de alguma forma retiram a liberdade do professor de pensar e de se reinventar na profissão. Os manuais são provas vivas desta realidade. A abertura e a análise de um manual, instrumento muito presente nas rotinas dos professores, permite-nos concluir o quanto a planificação anual de uma disciplina pode ser capaz de concretizar ao pormenor as sessões de aula que ocorrem semanalmente.

Mas não é apenas a normatividade que retira do trabalho do professor a liberdade de se reinventar na profissão, há também uma outra temporalidade, nas funções dum professor ao se deparar com a diversidade de informações disponíveis (Streck, 2009). Esta consciência de que o conhecimento está em todo o lado faz com que as escolas e os seus profissionais se coloquem numa outra posição, numa posição em que a perda da legitimidade da sua função, como veiculadores de conhecimento, pode ser legitimada. Há por isso uma outra temporalidade na profissão do professor, uma temporalidade que precisa de ser compreendida em dimensões do que pode ser a educação e de que modo a mesma pode ser interpretada nestes novos contextos.

Streck (2009) traz à análise, nas questões da educação, a dimensão do sonhar. O autor acredita que parte dos problemas em educação tem a ver com a perda da capacidade de sonhar das nossas escolas. O medo e a insegurança vão inibindo as pessoas de idealizar. O fato de existir uma outra temporalidade, onde a disponibilidade da informação está em todo o lado, as funções do professor vão-se proliferando, havendo a necessidade. por parte deste, de conhecer a realidade económica, social e cultural na qual se realiza a prática educativa.

A qualidade de ensino depende em grande medida do cruzamento de vários fatores, nomeadamente do desenvolvimento curricular, do desenvolvimento organizacional e do desenvolvimento profissional dos docentes (Benavente, 1999, 2001). Este desenvolvimento profissional, que se constrói ao nível da formação inicial e contínua, em muito contribui para o bom desempenho profissional, mas este será tão mais capaz de se manter quanto melhores forem as condições organizacionais que o suportam.

É interessante também verificar como alguns investigadores se colocam nos atuais paradigmas e nas formas como determinam os processos de ensino-aprendizagem, bem como os processos de formação. Os processos de formação que contribuirão para o desenvolvimento das competências de um professor, que se quer profissional e a quem se exige cada vez mais funções. Esta assumpção levamos a revisitar, apenas pela experiência pessoal e profissional, os processos de formação de professores que não se afiguram os mais inovadores e capazes de fomentar o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem (Hargreaves, 2003).

Se, por um lado, encontramos na literatura internacional referências ao desgaste do trabalho do professor, à formação inadequada para que estes consigam lidar com a sociedade do conhecimento, participando nela com espírito crítico e inovador, por outro, encontramos as referências que a impulsionam como sendo uma das profissões mais relevantes para o crescimento social e económico. É atribuído aos sistemas educativos a responsabilidade pelo crescimento e desenvolvimento da economia de um país, “o ensino é profissão central, o agente de mudança fundamental da sociedade do conhecimento dos nossos dias” (Hargreaves, 2003, p. 213).

A questão perante o cenário que aqui se coloca prende-se com o modo como a política educativa pode incrementar medidas e que medidas são essas que permitam aos alunos que frequentam a escola terem o sucesso a que têm direito. Bolívar (2007) considera, neste contexto, que restam duas práticas diretas para a melhoria das aprendizagens dos alunos: por um lado, deve incidir-se nos modos como os professores ensinam e os alunos aprendem; por outro lado, devem criar-se comunidades profissionais de aprendizagem. O “foco (*target*) de melhoria tem de ser o incremento das aprendizagens de todos os alunos e de acordo com ele exigir mudanças organizativas ou apoios por parte da política educativa” (p. 38).

Tendencialmente, as investigações sobre mudanças e reformas educativas têm direcionado o seu sucesso efetivo, no que à melhoria das aprendizagens diz respeito, para as emoções dos professores. A dimensão emocional do ofício de ensinar (Bolívar, 2007) tem conduzido a investigação para o entendimento do que leva os professores a se dedicarem, o que motiva os professores a dar o seu melhor. Ao se valorizar a dimensão emocional do desempenho profissional docente, no sentido de compreender o modo como o professor se entusiasma e se apaixona com o saber que partilha com os seus alunos, está a estabelecer-se uma relação entre esse entusiasmo e o modo como podem as mudanças educativas intrínsecas às reformas relacionar-se com esse lado emocional.

Neste âmbito, acredita-se que é importante considerar a identidade que cada professor constrói na sua profissão. Mas julgamos que não estamos a desprestigiar esta tendência das investigações se reconhecermos que para alguns professores o seu bom desempenho profissional é independente de qualquer mudança e/ou reforma educativa que se queira implementar, já que a sua finalidade é contribuir essencialmente para a aprendizagem real de todos os seus alunos, sendo os seus esforços canalizados para esses fins. O que alguns poderão considerar utopia, a aprendizagem ser real e significativa para todos os alunos que frequentam a escola, para outros só fará sentido na sua missão enquanto professor, se esses todos alcançarem o sucesso a que têm direito.

O que gostaríamos ainda de aqui deixar registado é que estamos crenes que alguns professores alteram e mudam as suas práticas se, no quadro do seu desempenho profissional, o mais importante for a aprendizagem dos alunos. Mas esses professores alteram as suas práticas, independentemente das reformas que ocorrem, das mudanças que se enunciem. Neste quadro de ideias, a análise que aqui se está a traçar reporta-nos para a compreensão dos desempenhos profissionais dos professores e para a forma como construíram e constroem a sua identidade profissional.

Também neste quadro de análise conseguimos perceber a necessidade em compreender melhor como os processos de reforma conseguiram provocar mudanças nas práticas curriculares das escolas e dos professores. E neste entrecho torna-se relevante aqui questionar, dentro de um quadro governativo e normativo específico, que alterações essas mudanças enunciadas provocaram nos contextos de trabalho das escolas e dos professores.

CAPÍTULO 4 – UM PROGRAMA DE GOVERNO: MUDANÇAS E IMPLICAÇÕES

4.1. O essencial do *Projeto de Gestão Flexível do Currículo*

Decorria o ano de 1995 quando despontava pelo XIII Governo Constitucional uma certa vontade em se tomarem algumas medidas capazes de atenuar a exclusão escolar sentida no ensino básico. Surgiram, neste sentido, algumas medidas de política educativa como os *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*⁵, os *currículos alternativos*⁶, os *cursos de educação-formação*⁷, o *programa de expansão e desenvolvimento da Educação Pré-Escolar*⁸ (concebida como primeira etapa da educação básica), o *regime de autonomia, administração e gestão das escolas*⁹, o *programa alfa*¹⁰ (que lançava um programa para o 1.º ciclo do ensino básico de forma a mobilizar recursos específicos, estimular parcerias com o poder local e reorientar programas e projetos do Ministério da Educação), para além de inúmeras publicações, documentos orientadores e formação. No campo curricular também emergiu um debate alargado a todas as escolas do ensino básico que se intitulou de *Projeto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 1997).

O *Projeto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico* teve como principal objetivo lançar “um debate reflexivo sobre o currículo da educação básica, suas finalidades e gestão, no sentido de melhorar a eficácia e adequação das práticas educativas” (Ministério da Educação, 1997, p. 9). O projeto inseria-se numa política internacional no final de um período de reforma, que em muitos países ocidentais decorreu ao longo das décadas de 1980-90, entre as quais se destacou a reforma curricular portuguesa de 1989, cuja generalização se concluiu no final da década de 1990. Verificou-se com esta reforma a dificuldade de se produzirem mudanças por via apenas da reforma dos textos curriculares e programáticos e pela diversidade de situações que se encontravam nas escolas. Iniciou-se assim um projeto que pressupôs a intervenção efetiva de diversos elementos: currículo, escola, professores, avaliação, pois que a investigação mais recente também nos mostrou que as reformas implementadas de cima para baixo (*top-down*) não têm produzido o efeito desejado, e que a forma de se gerarem mudanças nas práticas curriculares relaciona-se com o desenvolvimento de

⁵ Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho.

⁶ Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril.

⁷ Despacho conjunto n.º 123/97, de 7 de julho.

⁸ Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro e o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho.

⁹ Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

¹⁰ Despacho n.º 10 322/99, de 26 de maio.

estratégias de projetos curriculares contextualizados, fundamentados, planejados e implementados pela escola e docentes envolvidos em cada contexto (Ministério da Educação, 1997).

A este respeito, também Roldão (1999b) considera que as mudanças no campo educativo só são significativas se encaradas numa perspetiva sistémica, isto é, quando a intervenção é efetiva por parte dos diversos elementos intervenientes: o currículo, os professores, as práticas de gestão curricular e os modos de funcionamento da escola e da avaliação. As reformas curriculares só se tornam efetivas em termos de mudança e inovação se forem sentidas e experienciadas nas escolas. A escola é por excelência um agente de intervenção que, apoiada pelo poder central na definição das metas e aprendizagens pretendidas e pela criação de condições que possibilitem o trabalho mais autónomo e responsável, pode desencadear um processo de mudança efetiva.

E foi neste entrecho de desafios que se colocaram às escolas, que surge a *Reorganização Curricular do Ensino Básico*, em 2001, que, numa fase inicial, se intitulou de *Projeto de Gestão Flexível do Currículo*. Este projeto teve início em 1996/1997 com a *Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*. Esta reflexão estendeu-se a todas as escolas do ensino básico, dando-lhes oportunidade oficial de emitirem a sua opinião em torno de questões de gestão administrativa, pedagógica, científica e curricular que se corporizaram num conjunto de documentos, no sentido de perceber a realidade das escolas, os seus problemas e com a finalidade de melhorar a eficácia e adequação das suas práticas educativas.

Os problemas destacados pela investigação resultavam da diversidade sócio cultural dos públicos escolares e a necessidade de contextualizar e gerir a educação e o currículo de acordo com os contextos em que ocorre a aprendizagem. Neste sentido, todas as recomendações e orientações políticas nacionais e internacionais apontavam para um reforço da autonomia das escolas como decisoras privilegiadas face às necessidades particulares de cada contexto educativo (Ministério da Educação, 1997).

Partindo deste pressuposto, o *Projeto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico* pretendeu lançar um debate reflexivo às escolas e professores “no sentido de melhorar a eficácia e adequação das práticas educativas” (Ministério da Educação, 1997, p. 9). No final, o relatório deste Projeto deu conta do seguinte:

- a mudança da gestão curricular para um quadro de autonomia só pode realizar-se com a responsabilização de docentes e escolas. A mudança para um outro modo de gerir a educação e o currículo só pode constituir-se com o envolvimento e a responsabilização dos

professores, pelas e nas decisões que considerem adequadas aos contextos e aos alunos com quem trabalhem;

- a forte receptividade dos professores a este projeto é indiciadora de uma maior disponibilidade para a promoção de práticas curriculares diferenciadas;

- a ausência de uma cultura de autonomia nas escolas e nos professores terá de ser enquadrada a partir de mecanismos de uma abordagem ecológica sustentada a partir de uma prática de efetiva gestão das escolas e do currículo face às características específicas que os contextos escolares apresentem;

- os professores e as escolas não parecem encarar a gestão curricular como coisa sua, nem a colocam como prioridade nas suas práticas. Não havendo uma tradição de protagonismo na decisão sobre o que ensinar, mas apenas e só na execução de programas, centram as suas preocupações nas condições de trabalho a que têm direito, e focam as suas expectativas em soluções administrativas centrais, em fatores externos e em mudanças de normativos legais;

- não é claro o sentido de mudança que se está a discutir e que se pretende levar a cabo, tendo-se produzido apenas um nível de sensibilização no sentido de flexibilizar o currículo, refletir sobre o que deve ser o corpo de aprendizagens nucleares comuns a garantir a todos os alunos, e repensar os papéis dos professores e das escolas nessa perspetiva;

- é possível perceber um certo sentido de contradição interna que corresponde ao estado do sistema educativo: por um lado, aceitam-se princípios mas, por outro, julga-se impossível de intervir ou agir na prática;

- a escola, que é vista hoje como um imperativo de cidadania e equidade social, deve envolver outros interlocutores sociais – a gestão curricular centrada nas escolas – deve mobilizar toda uma comunidade, no sentido de se perceber as razões pelas quais se incentivam estas práticas de contextualização (Ministério da Educação, 1997).

Este relatório também permitiu perceber que a mudança necessária não estava centrada numa mudança de conteúdo do conhecimento, ou dos programas escolares, mas nas formas como esses programas estavam a ser geridos, enquadrados, articulados e adaptados às realidades contextuais de cada escola. Como se pode ler no *Relatório do Projeto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*:

Não se constituíram, assim, equipas por áreas disciplinares, como claramente decorre das finalidades do projecto descritas, visto que não se trata de elaboração nem reelaboração dos programas disciplinares em vigor, mas sim de analisar modos de gerir, numa perspectiva curricular, os programas existentes (que foram produzidos por especialistas) de formas mais adequadas às necessidades e aos públicos concretos de cada escola (Ministério da Educação, 1997, p. 21).

Da reflexão realizada culminou um projeto de mudança extremamente importante, porque foi, pela primeira vez, no nosso país, um projeto que se centrou na questão essencial de qualquer sistema educativo: o currículo como pedra angular da gestão e da decisão das escolas.

Em torno do historial deste projeto podem-se destacar as várias publicações do Departamento de Educação Básica/Ministério da Educação que se centraram em torno de finalidades curriculares, como a articulação das aprendizagens que se pretendiam promover, a consideração dos diferentes públicos a que se destinavam essas aprendizagens e a sua efetivação para todos esses públicos, bem assim como as competências e níveis de desempenho para as respetivas áreas curriculares. Surgiram, neste contexto, publicações importantes, designadamente, *A Língua Materna na educação básica*, em 1997, *A História da educação básica*, em 1998, *A Matemática na educação básica*, em 1999, a *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*, também em 1999, para além de inúmeros fóruns, seminários, congressos e colóquios que foram promovidos em torno de um processo de mudança que se queria efetiva nas escolas portuguesas.

A participação de vários parceiros educativos que aceitaram o desafio de trilhar caminhos de gestão flexível do currículo e de partilhar as suas experiências com outras escolas e com o próprio poder central foi, gradualmente, crescendo. Assim, nas mais diversas zonas do país, aderiram: 10 escolas, no ano letivo de 1997/1998; 33 escolas, em 1998/1999; 93 escolas, em 1999/2000; e 184 escolas, em 2000/2001. Em 2001/2002, com a aprovação do Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro terminava a situação de “Projeto” e todas as escolas ficaram como instituições autónomas para gerir os seus projetos curriculares contextualizados, dando-se assim início à *Reorganização Curricular do Ensino Básico*.

Para além deste processo ter sido progressivo no aumento de escolas a aderirem ao projeto, outras medidas foram legisladas, no sentido em que esta mudança se dava e que visava, essencialmente, dotar as escolas de mais responsabilidade no processo, de uma maior eficiência nas aprendizagens essenciais, numa perspetiva de promoção de sucesso para todos. O Decreto-lei n.º

115/A-98, de 4 de maio decretava o regime de autonomia da administração e gestão dos estabelecimentos escolares, autonomia essa considerada como condição essencial para uma gestão curricular de escola, na medida em que só a autonomia permite às escolas trilhar caminhos próprios e contextualizados em função das suas necessidades e interesses diferenciados.

Em 1997, o Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho da SEEI, veio viabilizar a prossecução de Projetos de Gestão Curricular Flexível em escolas que o pretendessem, estabelecendo o quadro em que os mesmos deveriam desenvolver-se, tendo sido revogado pelo Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio, no sentido de atualizar os princípios que regulamentavam e orientavam os projetos experienciais das escolas no âmbito do já referido *Projeto de Gestão Flexível do Currículo*, desde o ano letivo de 1997/1998 até 2000/2001¹¹.

De acordo com os princípios do Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro foi lançado, em 2001, pelo Ministério da Educação, o documento: *Currículo Nacional do Ensino Básico* que definiu o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes para cada um dos ciclos do ensino básico; definiu-se também o perfil de competências, bem como o tipo de experiências educativas, que deviam ser proporcionadas a todos os alunos deste nível de ensino. Foi um documento de referência para o trabalho de construção e desenvolvimento dos projetos curriculares de escola e de turma, uma referência central para a construção de uma nova cultura de currículo e práticas mais autónomas e flexíveis de gestão curricular, um instrumento essencial neste processo de inovação que se iniciou em 1996.

O *Documento Orientador das Políticas para Ensino Básico: Educação, Integração e Cidadania* (Ministério da Educação, 1998) considerava que as mudanças na educação básica só seriam realmente significativas se operadas segundo perspetivas integradas e consistentes que articulassem as aprendizagens, o currículo e a avaliação, as práticas docentes e os modos de organização e funcionamento das escolas. Ao contrário do que se podia pensar, sobre as mudanças que a *Reorganização Curricular do Ensino Básico* trouxe, a verdade é que neste processo não houve alteração de objetivos, de programas, não houve mudanças de fundo no regime de avaliação e no desenho curricular. Operaram-se somente regulações pontuais com a introdução de novas áreas curriculares não disciplinares como o *Estudo Acompanhado*, a *Área do Projeto* e a *Educação para a Cidadania*, a

¹¹ Depois do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, só se consideram no âmbito do Projeto de Gestão Flexível do Currículo, as escolas do 3.º ciclo do ensino básico que entraram mais tarde neste processo.

obrigatoriedade da segunda língua estrangeira no 3.º ciclo do ensino básico e a racionalização da carga horária dos alunos.

A organização curricular devia, segundo este documento do Departamento de Educação Básica, obedecer a alguns princípios de forma a garantir uma efetiva congruência no percurso da escolaridade para assim se alcançarem as orientações expressas pelo *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*, do Ministério da Educação (1998, p.18), que eram as seguintes:

1. Desenvolvimento de um eixo curricular comum que valorize as aquisições fundamentais, integrando adequadamente as componentes disciplinares com as componentes extra e transdisciplinares;
2. Valorização do trabalho de projeto, quer no que diz respeito à educação tecnológica, quer quanto à educação cívica, com consagração de tempos curriculares no horário semanal dos alunos;
3. Redução e racionalização da carga horária letiva semanal dos alunos, com reforço do desenvolvimento de atividades desportivas, culturais e de estudo;
4. Flexibilização curricular e da organização pedagógica no sentido da adequação do trabalho à diversidade dos contextos e, simultaneamente, da promoção de um ensino de melhor qualidade para todos;
5. Reforço da autonomia das escolas na elaboração, gestão e avaliação de componentes regionais e locais do currículo.

Com o enunciar de todas estas linhas de mudança percebeu-se que as funções da escola básica se distanciavam bastante daquilo que ainda se assiste nas práticas curriculares do ensino básico. Deste modo, considerava-se que a escola teria de tomar, neste processo, um papel mais central já que a ela incumbia o papel da efetivação deste projeto. A escola não podia traduzir-se numa mera adição de disciplinas, ela precisava de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania para todos os alunos que a frequentavam e de integrar, articular, adequar, na sua oferta curricular experiências de aprendizagem diversificadas e significativas para os alunos (Ministério da Educação, 2001).

Neste processo foi sendo corroborada a perspetiva de mudança da própria conceção de currículo, cujo conceito sempre esteve muito ligado à ideia de programa, de roteiro de conteúdos, de atividades letivas. Também podemos afirmar que, até aqui, não tinha havido a preocupação em termos

oficias, ou oficiosos, de esclarecer o que se entendia por currículo, do ponto de vista da administração, aparecendo pela primeira vez definido este conceito em documento legislativo, na história do nosso sistema educativo, no Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro como se cita no capítulo 1, artigo 2.º:

Entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministério da Educação.

Este conceito de currículo articulava-se com todos os documentos e mudanças que se esperavam fazer sentir nas escolas. O currículo não devia continuar a ser assumido como o programa de determinada disciplina, mas como um corpo de aprendizagens que se pretendia promover a todos os alunos que frequentavam a escola.

A *Reorganização Curricular do Ensino Básico* não pretendeu ser uma reforma, mas um processo de mudança gradual nas práticas e culturas das escolas dos três ciclos do ensino básico, de modo a proporcionar a todos os alunos uma escolaridade básica única, mas não uniforme. O que significava que cada escola podia, dentro do currículo nuclear, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino-aprendizagem, de forma a adequar-se às especificidades diferenciadas de cada contexto escolar. Numa palavra, pode dizer-se que o propósito essencial foi o de criar melhores condições para se concretizar uma formação de base para todos com qualidade das aprendizagens (Ministério da Educação, 1999; 2000; 2001).

Este projeto procurou, fundamentalmente, desfazer conceções que foram sendo ultrapassadas com os avanços e mudanças sociais e tecnológicas, permitindo aos professores refazerem as suas ideias, as suas práticas repetitivas, rotinas e trabalho individual, contribuindo, para o sucesso educativo do aluno (Varela de Freitas, 2001).

Foi neste contexto de autonomia, de flexibilidade, de responsabilidade que foram equacionadas as mudanças que o *Reorganização Curricular do Ensino Básico* anunciava. Acreditava-se na importância de todas estas dimensões como fulcrais para o desenvolvimento do sucesso das aprendizagens dos alunos. Mas uma escola rendida a uma cultura do passado, que a confinou a práticas curriculares repetitivas, de uma tradição centrada no ensino e na instrução passiva, ou quase passiva dos alunos, arreigada a programas elaborados a nível central e a manuais escolares minuciosamente elaborados, para permitir aos professores a sua quase substituição, não se mostraram como indicadores favoráveis às alterações que se faziam anunciar.

4.2. A Reorganização Curricular do Ensino Básico sob o olhar das críticas construídas

Embora tenhamos presente o que Ball (2006) refere sobre a importância de as pesquisas em políticas de educação não se centrarem num tempo específico, é também importante esclarecer que, embora possamos analisar os programas de Governo que se sucederam à revolução de abril de 1974, vamos atribuir uma especial atenção aos programas do XIII e XIV Governos constitucionais em virtude do que foi já justificado na apresentação do estudo. No entanto, estamos conscientes que não são apenas as medidas destes Governos específicos que poderão ter contribuído para as práticas das escolas e dos professores do ensino básico no que ao currículo e à sua gestão diz respeito.

A análise ao programa do XIII Governo constitucional centrar-se-á nos princípios e medidas previstas para a educação, tendo por base de comparação as propostas, as reformas, as mudanças e as melhorias avançadas e confirmadas pelos programas de Governo que precederam o XIII e XIV Governos constitucionais, bem como as análises, as investigações, os relatórios respeitantes ao período em causa.

As mudanças que caracterizaram vários países na década de 1990, como é o caso da Finlândia, Noruega, Irlanda, Reino Unido, Portugal, entre outros, tiveram como preocupação dar uma resposta mais adequada à diversidade dos públicos escolares através de processos de autonomização das escolas, de flexibilização e de clarificação do currículo escolar por competências (Roldão et al., 2006).

Teodoro e Aníbal (2007) referem-se ao período de governação de António Guterres, como um tempo que pretendeu demarcar-se de governações anteriores ao proporem uma reforma educativa sustentada pela discussão e diálogo, muito distinta das reformas *top-down* no sentido de alcançar um “consenso nacional como o campo privilegiado na educação e enfatizar a participação como fundamento da democratização” (p. 21). É neste período que os autores consideram que o hibridismo da política educativa surge mais patente: se, por um lado, evidenciaram-se preocupações com a igualdade de oportunidades e a inclusão, de que são exemplo, as medidas tomadas na criação de *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* e na criação de *Currículos Alternativos*, por outro, considerou-se que o currículo baseado em competências submete a utilidade da educação à produtividade económica, isto é, às exigências de mercado.

Se reduzido a essa função de articulação da educação com o mundo do trabalho, o currículo baseado em competências, apresentado na sua génese escolar como participante de um modelo construtivista promotor de uma aprendizagem

reflexiva e emancipatória, transfigura-se num modelo regulatório, vocacionado para a especialização e controle de resultados (Teodoro & Anibal, 2007, p. 22).

A “vertente construtivista”, como Teodoro e Anibal (2007) caracterizam a governação socialista de António Guterres, fundamenta a nossa análise para a compreensão de programas, de relatórios, de documentos de trabalho, de normativos e de tantos outros textos e trabalhos que se produziram no período em causa, que pela sua temática e objetivos, são aqui considerados como relevantes para a análise que se pretende realizar.

Roldão et al. (2006, p. 69), ao se referirem ao *Parecer sobre o Projeto de Gestão Flexível do Currículo*, dão conta que “este texto não se constituiu como um parecer externo de especialistas, mas antes como um olhar analítico e crítico sobre um processo de inovação curricular com implicações na decisão curricular e na organização do trabalho docente nas escolas”. Os autores tecem elogios a este trabalho que permitiu uma análise crítica às políticas curriculares que orientaram o *Projeto de Gestão Flexível do Currículo*.

É possível percebermos que o impacto imediato do inicial *Projeto de Gestão Flexível do Currículo* e posterior *Reorganização Curricular do Ensino Básico* não foi muito positivo e terá ficado aquém do esperado ou desejável, sendo possível concluir, com as investigações realizadas, nesse período, que as escolas estão comprometidas com três lógicas, ou modelos, que se entrecruzam e que se traduzem em práticas curriculares híbridas:

- a) a lógica academicista - centrada nos conteúdos e professor;
- b) a lógica tecnicista - centrada nos objetivos e nos resultados predefinidos e atomizados dos alunos;
- c) a lógica social construtivista - centrada nas competências a desenvolver pelos alunos através de experiências de aprendizagem integradoras e mobilizadoras de saberes em situação (Roldão et al., 2006, p. 74).

A confirmação de que a *Reorganização Curricular do Ensino Básico* não alcançou os seus propósitos é anunciada por vários investigadores (Pacheco, 2006b, 2006c; Teodoro, 2003b; Teodoro & Anibal, 2007; Roldão, 2005; Roldão et al., 2006; Fernandes, 2011), nomeadamente por especialistas que fizeram parte integrante deste processo de mudança (Roldão et al., 2006). De entre os fatores desfavoráveis ou condicionantes deste processo de mudança destacam-se os seguintes:

- (a) a falta de consistência, clareza e continuidade nas políticas educativas e curriculares;
- (b) o modo de organização da escola e do trabalho docente, especialmente o conflito entre as normas que regulam a organização escolar pautadas

pela rigidez e uniformismo e as propostas curriculares e pedagógicas da RC que se assumem como abertas, flexíveis e diferenciadas; (c) as dificuldades na construção de uma cultura curricular e profissional, baseada na colaboração e construção conjunta e reflexiva de conhecimento; (d) a ausência generalizada de uma cultura de avaliação enquanto estratégia de regulação do trabalho docente, bem como a falta de dispositivos de avaliação interna e externa da própria Reorganização Curricular (Roldão et al., 2006, p.75)

Mas, se por um lado, alguns investigadores defendem que a revisão curricular permitiu a alteração de práticas pontuais dos professores, centrando-se estas numa organização e gestão curricular e na construção de projetos curriculares contextualizados, por outro lado, outros investigadores, defendem que esta revisão curricular não foi mais do que o prolongamento da pedagogia por objetivos pela mais corretamente apelidada pedagogia por competências (Pacheco, 2006a). É possível percebermos, pela análise a trabalhos (Pacheco, 2006a; Teodoro & Aníbal, 2007; Roldão, 2005; Roldão et al., 2006; Fernandes, 2011) que tentaram compreender o impacto de determinadas reformas nas práticas dos professores, que esta revisão curricular não teve os efeitos desejados. Mas talvez nenhuma reforma no imediato tenha alcançado críticas positivas sob os efeitos que sempre se desejam.

Ora, estas duas perspetivas sobre a mesma mudança levam-nos a considerá-las de forma respeitosa, mas também de forma instigante para a compreensão mais profunda dos fundamentos que as sustentam. Os que são favoráveis à reorganização curricular defendem-na pelo facto de esta ir ao encontro de práticas de gestão curricular que há muito as investigações dão conta e que se centram na importância da colaboração e cooperação dos professores, na existência de um currículo nacional flexível, em parte definido a nível central e em parte definido a nível da escola, na importância de se repensar o currículo como um projeto, de olhar os programas com um sentido crítico, de considerar o conhecimento não como um fim em si mesmo, mas como algo que precisa de ser contextualizado às realidades e necessidades dos alunos, da importância de se introduzirem novas áreas de trabalho, que permitam aos alunos o desenvolvimento de competências de estudo, de cidadania e de integração do conhecimento. Em suma, uma escola que se responsabiliza pelo sucesso escolar dos alunos, mas também pelo seu insucesso, que adota uma configuração do currículo enquanto projeto, como algo aberto e provisório, que precisa de ser aperfeiçoado (Roldão, 2000a, 2000b, 2000c), como instrumento de trabalho dos professores e das escolas, consideradas elas próprias entidades autónomas e com responsabilidades curriculares.

Estes desideratos não são refutados pelos críticos da reorganização curricular, que, na mesma linha, defendem esses princípios. No entanto, eles alertam para os efeitos e para o pouco impacto que as medidas que compreendem a reorganização curricular têm tido na melhoria das aprendizagens dos alunos. Pacheco (2006a) foi o investigador que, em Portugal, colocou mais reservas sobre a reorganização curricular e talvez o que mais escreveu sobre a repercussão desta reorganização na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Pacheco (2009) reconhece que, nas últimas décadas, o currículo tem uma presença significativa nas reformas educativas em Portugal. Destaca a reforma educativa de 1947 e 1986 (período do Estado Novo e ano coincidente com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, respetivamente) como os períodos em que mais se discutiram as questões curriculares, sendo estas assumidas de forma ainda mais significativa com o *Projeto de Gestão Flexível do Currículo*, em 1997. No entanto, ao atribuir esta relevância nas discussões curriculares, nos distintos períodos enunciados, critica o conteúdo das reformas:

A 'curricularização' das reformas educativas traduz o lado menos positivo do currículo, observando-se que a mudança corresponde tão-só a alterações de disciplinas e cargas horárias na organização curricular; à revisão de normativos ligados à avaliação, à gestão das escolas, às faltas dos alunos e pouco mais, ficando de lado as mudanças estratégicas e inovadoras (p.125).

Num trabalho realizado por Benavente (2001), sobre o período de 1995 a 2001, durante o qual foi Secretária de Estado do XIII e XIV Governos constitucionais, a autora, sem tecer críticas às políticas prévias a 1995, nem defender as colocadas em prática no seu mandato, como se pode ler na síntese do seu artigo, centra o seu interesse na explicação que a educação teve no contexto das políticas públicas. Deste modo, salienta as principais iniciativas que marcaram, na sua opinião, o XIII e XIV Governos constitucionais e que enumeramos:

(1) continuidade das linhas juridicamente definidas na década anterior; (2) crescimento da dotação orçamental (concretizada em + 1% do PIB entre 1995 e 1999); (3) pacificação do sector, 'fazendo as pazes' com os professores e reconhecendo-lhes um papel fundamental na vida educativa e na sua melhoria; (4) apresentação, a todos os parceiros, de um programa de trabalho cujas principais metas se traduziram na proposta de um 'pacto educativo para o futuro'; (5) prioridade ao desenvolvimento da educação pré-escolar, entendida como a primeira etapa da

educação básica, fator de democratização e de qualidade educativa; (6) lançamento de medidas de gestão e de autonomia das escolas, envolvendo todos os parceiros educativos e assegurando a sua participação na vida das escolas; (7) processos de reorganização curriculares no ensino básico e no ensino secundário, partindo do envolvimento dos professores em leituras críticas da realidade; (8) adoção de medidas contra a exclusão escolar e social, partindo de boas práticas mais ou menos 'escondidas em escolas pioneiras e consagrando modos flexíveis de organização escolar e pedagógica; (9) criação de uma Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (sector há muito marginalizado) capaz de reconhecer e validar formações obtidas na vida e de oferecer aos adultos vias articuladas de educação e formação (pp. 110-111).

Das medidas de política educativa apresentadas por Ana Benavente, como a continuidade educativa, o aumento do orçamento para a educação, o reconhecimento do importante papel do professor na implementação das medidas, a congregação de parcerias para a concretização de um *Pacto Educativo para o Futuro*, a priorização pela Educação Pré-escolar, o reforço da autonomia das escolas, o esforço pelo envolvimento crítico dos professores nos processos de reorganização curricular dos ensinos básico e secundário, a adoção de medidas contra a exclusão escolar e social e a criação de uma *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos*, a autora e ex-Secretária de Estado de Educação destaca, na sua análise, as medidas imediatas que foram tomadas contra a exclusão e a *Reorganização Curricular do Ensino Básico*.

Em 1995, o XIII Governo Constitucional assumiu que a educação e a formação fariam parte do 'núcleo duro' da actividade governativa, criando mesmo um Conselho de Ministros específico para a coordenação entre a Educação, a Cultura, a Ciência e a Tecnologia, a Juventude e o Trabalho e Formação Profissional (Benavente, 2001, p. 101)

As medidas mais emblemáticas, no âmbito da exclusão social, que a autora destaca foram os *Currículos Alternativos*, a criação dos *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* e os programas destinados a jovens adolescentes pouco escolarizados. Ressalva destas três medidas imediatas os *Currículos Alternativos* como sendo a medida que mais contestação obteve por parte da opinião pública. Os *Currículos Alternativos*, consagrados pelo Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de junho permitiam aos alunos, com retenção repetida e em risco de abandono escolar, terem acesso a um

currículo diferenciado que lhes garantisse, no mesmo nível escolar, desenvolver aprendizagens fundamentais. Estes projetos, criticados por sindicalistas, professores e especialistas em Ciências da Educação, foram associados a uma “escola de 2.^a categoria”. No entanto, eram elaborados pelas escolas e, posteriormente, apresentados e aprovados pelos serviços regionais e centrais do Ministério da Educação. Um conselho de acompanhamento realizava um balanço anual a partir da monitorização que realizava nesse período, tratando-se, pois, de projetos regulados e supervisionados por órgãos externos à escola.

Quanto aos *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Benavente (2001) refere que as escolas viveram processos de abertura e de reflexão em conjunto para alcançarem objetivos comuns. Os professores tinham horas para desenvolverem estes projetos, tendo sido criadas condições para que os professores, que estivessem envolvidos nesses projetos, pudessem permanecer nessas escolas, reduzindo-se o número de alunos por turma, flexibilizando-se os currículos e disponibilizando-se às escolas materiais e recursos acrescidos necessários a projetos que tinham por finalidade o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, numa plena inclusão.

Começando por algumas dezenas de escolas que se auto propuseram para a criação de *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, em 1996/1997, foram sendo adicionadas, cada vez em maior número, nos anos seguintes, até que as medidas para a autonomia e administração das escolas fossem asseguradas. No entanto, foram vários os obstáculos existentes, como a coordenação entre serviços e a dificuldade em conseguir os recursos que eram sempre insuficientes face às privações reais dos meios sociais mais carenciados. Como aspetos positivos, é salientada “a solidariedade e atenção a contextos difíceis, a articulação entre recursos entre escolas próximas; o acompanhamento dos alunos na transição entre ciclos; o desenvolvimento de respostas originais (...) e a mobilização dos parceiros educativos para a melhoria educativa” (Benavente, 2001, p. 114).

Novas perspetivas foram surgindo com a gestão flexível do currículo, como uma maior autonomia das escolas, o rompimento da aliança entre igualdade como sinónimo de uniformidade, centrando-se a educação nas competências a construir e não nos conteúdos programáticos a transmitir (embora se construíssem a partir destes), formulavam-se competências transversais, relacionadas com os processos de utilização, comunicação e aplicação de conhecimentos, promovendo a aprendizagem ao longo da vida (Benavente, 2001).

A autora referia-se à estratégia seguida pelo seu Ministério nos anos em que foi Secretária do Estado da Educação, no âmbito do *Projeto de Gestão Flexível do Currículo*, de forma muito apaixonada

e convicta, de que se estavam a dar passos importantes para o futuro da educação em Portugal. Considerava a estratégia desta reorganização como a mais adequada na medida em que considerava fundamental o envolvimento livre das escolas num processo voluntário de gestão curricular a partir de novas práticas de gestão flexível do currículo. O apoio dado às escolas que elaboravam projetos adequados aos seus contextos era sentido nos mais diferentes níveis. As três novas áreas curriculares despertariam as escolas para uma gestão mais transversal e, embora a carga horária global fosse idêntica, as escolas tinham uma maior liberdade de gerir e de distribuir esses tempos.

As novas áreas, embora transversais, eram também elas curriculares. Importa referir também que, pese embora o facto de se querer implementar um projeto que permitisse às escolas gerir os seus tempos letivos, a partir dos princípios de gestão curricular flexível, a verdade é que se viria a confirmar, com a publicação do Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (que estabeleceu a *Reorganização Curricular do Ensino Básico* para todas as escolas), que essa gestão estava condicionada pela estrutura de um desenho curricular uniforme, cuja gestão de tempo seria também ela limitada por ficar à decisão da escola apenas a atribuição de meio tempo letivo. Este tempo, já de si diminuto, foi sendo também, de forma quase generalizada, atribuído às disciplinas mais problemáticas das escolas, Português e Matemática, de modo mais ou menos uniforme.

Benavente (2001, p. 118), de forma entusiasta sobre o processo de *Reorganização Curricular do Ensino Básico*, referia que o processo continuaria e que seria preciso tempo para saber quais os efeitos finais; porém, a autora não tinha dúvidas que “se virou uma página na escola básica portuguesa”.

Relativamente às três novas áreas curriculares não disciplinares (*Estudo Acompanhado*, *Formação Cívica* e *Área de Projeto*), a autora destacou o *Estudo Acompanhado* como sendo a área capaz “de fazer mais pela democratização do que muitos discursos e boas intenções” (Benavente, 2001, p. 119). A educação foi “afirmada como uma ‘paixão’ e uma prioridade, de modo a ultrapassar o atraso português no espaço de uma geração” (Benavente, 2001, p.102) nos programas do XIII e XIV Governos Constitucionais e não faltavam documentos com discursos românticos e apaixonados sobre a viragem que a educação e o currículo estavam a passar.

O *slogan* da paixão pela educação despertou a atenção da comunicação social para este ministério. Todos os Governos democráticos e constitucionais tiveram a preocupação em delinear, definir, reorganizar e, até, reformar a educação, no entanto, torná-la uma prioridade no centro das políticas foi uma atitude corajosa e arriscada destes Governos. Corajosa, porque os resultados visíveis, concretos não são fáceis de obter nem tão pouco se conseguem analisar num mandato; exigem muito

tempo, o que por si só não se adequa ao ritmo da vida política; e arriscada, pelas questões de política educativa se centrarem no desenvolvimento da educação pré-escolar e ensino básico, níveis de ensino bem menos influentes que o ensino superior, por exemplo, que consegue ter mais poder social (Benavente, 2001). Mesmo reconhecendo o risco político que o investimento na educação pode trazer a um Governo, a autora e antiga secretária de estado considera que a educação tem sempre um papel decisivo no bem social e constitui um recurso e um investimento para uma sociedade mais competitiva, mais culta e mais livre.

Por se considerar importante em matéria de educação um consenso generalizado para que haja continuidade educativa, independentemente dos Governos que se sucederam, o Ministério da Educação, do XIII Governo Constitucional elaborou um *Pacto Educativo para o Futuro* (Ministério da Educação, 1996), onde definiu as orientações programáticas, os princípios, as prioridades e os compromissos, bem como as ações prioritárias para as alcançar. Este pacto serviu, na opinião de Benavente (2001), para ampliar a discussão pública sobre os caminhos da educação, rompendo assim com as políticas de gabinete centradas no Ministério da Educação, como a própria afirma:

O Pacto visava promover um debate público sobre educação, suscitar a discussão alargada sobre a política educativa, já que a 'educação é uma questão pública e uma ambição nacional', 'um assunto de todos' e mais importante ainda, assumia a mudança educativa como devendo basear-se na transformação apoiada e sustentável das organizações e das práticas, através de mudanças graduais centradas nas escolas e nas comunidades (p.104).

Mas não faltaram críticas a este processo de mudança que se queria implementar nas escolas portuguesas. Os artigos de imprensa publicados em 1997, no *Independente*, por Filomena Mónica, foram alvo de críticas, por aqueles que acreditavam no projeto da democratização da escola, por aqueles que acreditavam que o alargamento do acesso à educação poderia também corresponder ao alargamento do sucesso.

A partir dessas críticas, a autora apresenta e publica no mesmo ano um livro intitulado: *Os filhos de Rousseau – ensaios sobre os exames* (Mónica, 1997). Esta publicação teve por objetivo responder a esses críticos que a acusaram de querer “voltar ao ‘antigamente’ ao salazarismo” (palavras da autora em prefácio da obra).

A autora contra-argumenta do seguinte modo:

A ideia de que todos têm de ter êxito atrai evidentemente aqueles para quem qualquer tipo de desigualdade, mesmo de raiz meritocrática, é anátema. Para estes, não basta a igualdade de oportunidades à partida; querem além disso, a igualdade de resultados à chegada, o que evidentemente significa a equiparação entre alunos preguiçosos e trabalhadores, entre inteligentes e medíocres, entre ambiciosos e apáticos. Quem com esta tese não concorda é apelidado de 'nostálgico' do antigamente (Mónica, 1997, p.8).

Estas perspetivas sobre a condição individual e social de cada um, permite-nos perceber que muitos são os pontos de vista e as opiniões sobre o que a escola deve ser, sobre o que a sociedade deve corresponder. Nem sempre a ideia de escola democrática, que a todos deve ser capaz de responder nas suas singularidades, nas suas características, nas suas dificuldades, nas suas particularidades, é entendida da mesma forma.

Desde a II Guerra Mundial que a educação passa por uma crise de identidade, que afeta todos os países do mundo, assumindo aspetos específicos nos países onde a escolaridade obrigatória é mais extensa. A crise que a educação atravessa é, essencialmente, uma crise que resulta da importação de problemas sociais. Essa importação ganha visibilidade ao nível educacional pelo aumento progressivo da escolaridade obrigatória que desde 1930 era apenas de três anos, a partir de 1964 de seis anos, de oito anos na Reforma Veiga Simão (1973) e de nove anos a partir de 1986, criando-se assim uma nova organização - a escola de massas (Formosinho, 1992). A vontade política em promover a educação conduziu a uma maior oferta de escolas, à formação de mais professores, à eliminação de estrangulamentos da passagem entre níveis de ensino, à modificação dos processos de avaliação. Também a consequente procura social da educação, na expectativa de poder ocupar um lugar social mais promissor, foi gradualmente crescendo. A ideia de que a educação poderia contribuir para o desenvolvimento social faz com que na década de 1970/80 se promovesse a escolaridade a todas as classes sociais, e esta porque não foi acompanhada das adequadas mudanças qualitativas, originou a massificação escolar (Pires, 2000).

A escola de massas, que se caracteriza do ponto de vista humano, quer docente, quer discente, como bem mais heterogénea que as escolas que a precederam, apresenta também, do ponto de vista organizacional, problemas bem mais complexos e diferenciados que a escola que apenas se destinava àquela parcela restrita da sociedade. A escola de massas exigiu um professor mais qualificado, mais rigoroso, capaz de gerir vários ritmos de aprendizagem ao mesmo tempo, consequência da

heterogeneidade discente. Contudo, a resposta foi completamente diferente: um professor menos preparado, menos qualificado, dando uma resposta negativa às exigências de uma outra escola, com as conseqüências daí inerentes. Os alunos que a frequentam, para além de serem provenientes de estratos sociais diferenciados, com padrões de cultura distintos, ainda apresentam necessidades, interesses e capacidades próprias. Os professores requeridos pelo elevado número de alunos, que se encontram na escola, são colocados muitas vezes sem as necessárias qualificações, mal preparados para enfrentarem os problemas que a heterogeneidade discente acarreta.

A universalidade e obrigatoriedade permitiram que o acesso massivo de alunos oriundos de todas as classes sociais frequentassem a escola e “o facto de se ter passado de um ensino de poucos para um ensino de muitos, de um ensino destinado a uma elite para um ensino de massas” (Pires, 2000, p. 186) arrastou consigo uma situação de mal-estar e de crise educacional visível atualmente nas nossas escolas e fez com que soassem discursos contra esta escola que parece, na opinião de alguns, desqualificar-se.

Ao contrário do que se pensa, a falta de autoridade, a cumplicidade com o erro, a tentativa de se ‘amar’ os alunos, em nada os beneficia. Baixando as expectativas, a escola está a contribuir para que os resultados dos pobres sejam piores do que poderiam ser. Há quem diga que estes alunos carecem de afecto. Sucede que a escola não é o local indicado para lho dar. O que a esta compete, em primeiro lugar, é ensinar-lhes o que a aldeia, o bairro e a família jamais lhe poderão fornecer. As pieguices em redor dos coitadinhos nada resolvem (Mónica, 1997, p.11).

Esta forma como se desqualifica o trabalho e o esforço que a escola tem vindo a fazer no sentido de chegar a um maior número de alunos, de fazer sentido para aqueles que se afastam da cultura escolar foi deveras criticada pela socióloga Filomena Mónica. Os seus discursos tiveram um certo impacto nos professores que, não estando capazes de corresponder às expectativas de todos os alunos que frequentam as escolas na atualidade, acolheram os discursos da autora com algum entusiasmo. A mesma dá conta, no seu livro, do número de cartas com queixas que recebeu de professores que não sabiam o que fazer perante a indisciplina, cada vez mais crescente perante a desqualificação que tende a caracterizar a escola e argumenta que

é por isso que tantos professores desaparecem, que tantos professores se refugiam no cinismo, que tantos chegam ao fim do dia interrogando-se sobre o seu papel. Eles sabem que estão ali, naquelas escolas esqueléticas, para transmitir uma

coisa chamada educação. O problema reside em que já ninguém sabe bem no que ela, a educação consiste (p.16).

Estes relatos levam-nos claramente a discutir e a questionar se é preferível uma escola apenas para alguns, ou para todos, mesmo com os problemas associados à diversidade e ao multiculturalismo. Naturalmente que uma escola frequentada apenas por uma pequena franja da sociedade portuguesa, muito homogénea nas suas características sociais e contextuais poderia ser uma escola de sucesso! Mas não basta que se abra a escola a todos, é importante que se garanta que todos possam aprender nela. Esta ideia de escola apenas para alguns foi ganhando adeptos, que se insurgiam contra ela sempre que aumentavam os índices de insucesso ou de abandono, conotando-a de desqualificada, pouco capaz. Mas esta desqualificação nem sempre foi associada ao trabalho dos professores, mas às políticas educativas, designadamente quando estas se abriam à possibilidade de garantir mais sucesso a todos os que acediam à escola. Como se pode ler a partir de Mónica (1997, p. 21):

Houve quem reagisse mal aos meus artigos, pensando ter eu querido atacar os professores. Não foi essa a minha intenção. Por esse país fora, há boas escolas com professores empenhados, como há escolas deploráveis com docentes desleixados. Aquilo que me interessou não foi a questão da qualidade dos docentes, mas a filosofia pedagógica que tem presidido às reformas educativas. O meu alvo eram os burocratas do Ministério não os docentes.

Esta afirmação confirma o quanto as políticas educativas se podem posicionar ideologicamente em campos distintos. Se há reformas que se centram nas preocupações em alargar a escolaridade a todos, há também quem considere que a escola deve ser capaz de condicionar o sucesso apenas àqueles que serão capazes de revelar mérito no desenvolvimento das suas aprendizagens. O advento da escola de massas, que foi ocorrendo com a modernização, conduziu a que toda uma população com características bastante divergentes ascendesse à escola, população essa bastante diferente da que antes frequentava a escola (Cortesão, 2000).

O público que ascende à escola é bastante diversificado, caracteriza-se por possuir distintos padrões culturais, étnicos e linguísticos, situando-se em diversos contextos, possuindo diferentes valores e regras comportamentais, possuindo diversas motivações, dificuldades, necessidades e expectativas. Este quadro, tão variável na sua diversidade, teve como resposta uma rígida burocracia, uma antecipação de decisões, uma impessoalidade, uma uniformização de ensino, traduzindo-se num

vasto número de programas destinados às mais variadas disciplinas, numa hierarquização e compartimentação do saber. Como referiu Formosinho (1987), no seu célebre texto intitulado: *O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único*, caracterizado por ser planeado e mandado executar pelo poder central, uniforme para todas as escolas e todos os professores, preparatório para o nível escolar imediatamente superior, carrega consigo uma pedagogia uniforme completamente independente das características dos alunos, das suas necessidades, interesses, desejos e tendências vocacionais e das suas características psicológicas. Este currículo destinado ao “aluno médio”, que não existe, não se coaduna com todo este quadro caracterizador de diversidade. Pires (2000) também considera que o facto de se garantir o acesso igual à educação para todos correspondeu a um acesso igual à mesma educação, isto é, todos os que frequentam a escola têm uma educação uniforme. Esta situação veio, inevitavelmente, trazer consequências não desejadas.

Deste modo, Pires (2000) coloca em confronto as intenções da conjunção da vontade política e da procura social da educação com a mudança qualitativa que a política educativa requeria, e que nunca se veio a verificar. Afirmando que hoje estamos perante um ensino de elites massificado numa sociedade estratificada cujas respostas de uniformização, de pouca qualificação docente, provocaram o inevitável aumento do insucesso escolar. O autor estabelece uma diferença interessante entre o ensino de massas e a massificação do ensino, considerando que ao primeiro corresponde uma mudança qualitativa intencional, enquanto que a segunda é apenas o resultado de uma expansão quantitativa do sistema de ensino sem que essa mudança qualitativa ambicionada se tenha produzido.

Por conseguinte, afirma que “essas mudanças qualitativas não se realizaram, a despeito de muitas alterações introduzidas, e que por isso estamos hoje perante um ensino de elites massificado em vez de um ensino de massas” (Pires, 2000, pp.186-187). O querer-se garantir um acesso igual a todos à educação, correspondeu a uma educação igual para todos, isto é, uma educação uniforme para todos que frequentavam a escola, gerando-se uma dificuldade em controlar o processo de mudança.

Todavia, para além destas contradições, de escola de massas e da massificação do ensino e desta não corresponder a mudanças qualitativas que se pretendiam operar ao nível do poder político, outro desafio se colocou a esta nova organização do ensino: “a sua adequação a uma mudança social que os tempos de hoje requeriam” (Pires, 2000, p. 187). Tal como, saber relacionar, estabelecer pontes, criticar. Parece que tudo se justapõe sem contextualização (Azevedo, 2001)

Perante estes quadros caracterizadores, a massificação do ensino traz, inevitavelmente, como consequência, um elevado número de reprovações e de abandono escolar, vindo acentuar as inadequações escolares com a diversificação dos públicos, fazendo urgir a necessidade de se repensar esta estrutura pesada, esta escola de outrora, que servia públicos restritos da nossa sociedade e que oferecia o desenvolvimento de competências mínimas de literacia (Cortesão, 2000; Roldão, 2000a; 2000b).

A passagem de um ensino de elite para um sistema de ensino de massas implicou um aumento quantitativo de professores, de alunos e também um aumento qualitativo de novos problemas que exigiam, por certo, uma profunda reestruturação. Trabalhar com um grupo de crianças bastante próximas nos quadros sociais, culturais e ideológicos é bem diferente de trabalhar com grupos de crianças muito heterogêneos. Este panorama trouxe consigo um mal-estar que atingiu um grande número de professores, provocando desmotivação e insatisfação profissional, traduzidas numa atitude de desinvestimento, de indisposição constante e de uma ausência de reflexão crítica sobre a ação profissional (Esteve, 1991; Nóvoa, 1991).

O “mal-estar” enraizado nas escolas ainda está muito presente nos principais agentes educativos - professores e alunos. Os alunos socializados noutros valores, com outras vivências, com outros padrões, com outras motivações, com outros conhecimentos, foram obrigados a frequentar uma escola que não se enquadrava nos seus ideais, e que parece não se esforçar por ir ao encontro das suas necessidades e expectativas, bem pelo contrário, aparenta ser cada vez mais seletiva e exigente por pressão económica. Os professores, confrontados com comportamentos considerados muitas vezes como intoleráveis, de balbúrdia e mesmo de violência, interrogam-se sobre o seu papel na escola, não sendo capazes de competir com outras fontes de informação bem mais aliciantes e divertidas para os alunos, emergindo num sentimento de mal-estar, onde a informação que têm para transmitir já não é acolhida com agrado (Cortesão, 2000).

Aquilo que se exige da escola está conotado com um conjunto de superestruturas sociais, culturais, ideológicas, económicas e políticas que se conjugam, forçando a escola a corresponder ao desenvolvimento verificado em todas estas estruturas. Encarada como instituição mutável, que em função das épocas e dos contextos se tem atribuído um vasto número de papéis, a escola, encontra-se atualmente “numa situação de capitalismo tardio desordenado, numa época em que conflituam processos hegemónicos de globalização e simultâneas emergências e afirmações de múltiplas identidades” (Cortesão, 2000, p. 7).

Num enquadramento político internacional e nacional, que apontam a necessidade de um investimento na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, através de uma crescente autonomização da decisão curricular das escolas, bem como uma contextualização das práticas educativas (Roldão, 2005), o *Projeto de Gestão Flexível do Currículo*, que não foi encarado como uma reforma estrutural do ponto de vista clássico, teve por intenção clara produzir mudanças estruturais de fundo, que punham em causa o núcleo duro das variantes organizacionais da escola, apontando para um novo paradigma de currículo, de profissionalidade docente, do papel do aluno e da própria escola (Alonso, 2001).

A partir do parecer sobre o *Projeto de Gestão Flexível do Currículo*, coordenado por Luísa Alonso e publicado, em 2001, pelo Ministério da Educação, é possível perceber, da análise avaliativa que fizeram na sua globalidade, que o mesmo mereceu uma apreciação positiva pela filosofia e pelas opções fundamentais que esse projeto inovador adotou, nomeadamente por cinco razões fundamentais:

(a) o facto de o currículo finalmente se ter constituído objecto de questionamento, de discussão e de reflexão crítica, única maneira de ir ao âmago da substância da educação escolar para a poder melhorar; (b) o ter colocado os alunos (cada aluno na sua diversidade) e a sua aprendizagem no coração do currículo e da acção pedagógica; (c) o ter atribuído aos professores um papel central na mediação do currículo conferindo-lhes uma autonomia partilhada na sua gestão flexível e integrada; (d) o ter-se assumido a mudança como um processo lento, complexo, progressivo e participado, sustentado num modelo ecológico e político de inovação, que requer um acompanhamento e uma avaliação continuadas; (e) a opção por uma visão sistémica e articulada da inovação que contempla em interacção as dimensões curriculares com as organizacionais e as formativas; e (f) o ter ousado passar da proposta de soluções monolíticas e maximalistas para a aceitação de cenários alternativos e soluções diversas e apropriadas às características dos diferentes contextos (Alonso, 2001, p. 71).

Estas dimensões curriculares a que o *Projeto de Gestão Flexível do Currículo* quis atender não foram suficientemente alimentadas, sustentadas no tempo e bastou a transição de uma legislatura para que muitas das mudanças iniciadas seguissem um outro rumo. Se o parecer nos dava conta da necessidade da reorganização curricular prosseguir de forma consistente, evolutiva e participada, na

clarificação da concepção e do desenho curricular a nível nacional, de modo a ser possível a construção estimulante e aberta de projetos curriculares diversificados e contextualizados às necessidades e características específicas dos alunos nas diferentes escolas (Alonso, 2001) a verdade é que esse processo foi interrompido com as novas políticas que, em 2011, o novo Governo assumira para com a educação do nosso país.

O tempo de maturação de uma reforma não tem sido respeitado, as avaliações às políticas educativas não se têm centrado nas próprias políticas, mas no impacto que as mesmas têm no terreno da sua atuação. A Lei de Bases do Sistema Educativo, que acolheu ao longo de todas estes anos três grandes reformas curriculares – a reforma curricular de 1989, a revisão curricular de 2001 e, mais recentemente, a de 2018, com o *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* – foi palco das mais distintas publicações normativas, das mais diversificadas revisões políticas, nem sempre convergentes; contudo, a mesma Lei tem vindo a suportar todas as visões que se assumem de escola e de currículo, já que a estrutura programática não evoluiu significativamente, por muito que se legisle em torno do que fazer nas escolas.

A passagem para uma apropriação pelas escolas e pelos professores do poder de decidir e do como ensinar e trabalhar para que os resultados dos alunos sejam melhores é reclamada pela legislação, teorizada na investigação e reclamada nos fóruns internacionais (Roldão, 2005). Mas esta apropriação requer tempo e uma necessidade de questionar e clarificar o sentido, a direção e a profundidade da mudança (Roldão, Neto-Mendes, Costa & Alonso, 2006)

Também o estudo coordenado por Maria do Céu Roldão, em 2005, e publicado pelas edições Asa, teve por objetivo analisar o entendimento e as práticas das escolas e dos professores, face à *Reorganização Curricular do Ensino Básico*, estendida a todas as escolas a partir da publicação do Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, e que assumia a ideia de um currículo encarado como uma responsabilidade das escolas e dos professores. Decorrente da análise que efetuou, destacam-se algumas conclusões:

- a apropriação da gestão curricular é amplamente conotada com um normativo a cumprir pelas escolas;

- faltam evidências de uma clara perceção, pelas escolas e pelos docentes de mudanças ocorridas nas últimas décadas, quer no plano do sistema, quer no plano das lógicas da gestão local, dos públicos escolares, apenas perceptível por um claro sentimento de dificuldades sentidas no dia-a-dia das escolas;

- a preocupação dos sujeitos envolvidos na exigência da construção de instrumentos curriculares da escola e da turma leva-os à procura de formação no sentido de saberem como se faz, na responsabilidade de cumprimento do normativo e não no sentido pró-ativo de construção formativa;

- o conceito de gestão estratégica não é assumido como responsabilidade das escolas e dos professores, pelo que continuam a não existir quaisquer dispositivos de responsabilização dos projetos realmente lançados;

- o projeto assume-se como uma retórica que acolhe a mesma prática docente, ou apenas abre pequenos campos de alteração e melhoria, havendo casos pontuais da assunção de alguma liderança por parte de alguns docentes;

- o entendimento do projeto surge circunscrito mais numa lógica aditiva que integrativa, centrando-se numa lógica de temas e pouco orientado para o processo de ensino-aprendizagem;

- as novas áreas curriculares não disciplinares são largamente assumidas como o eixo da nova reorganização curricular, o principal campo de modificação das rotinas de trabalho dos professores, deixando intocáveis os problemas de estratégia de ensino e da aprendizagem em todo o currículo;

- a evidência da diferenciação que os professores assumem como inevitável face às dificuldades sentidas pelos alunos; contudo essa diferenciação associa-se a práticas de atendimento individual, ajuda pessoal do professor dada ao aluno, ou a um grupo de alunos de “nível” semelhante, muito ligada à ideia de homogeneidade de grupo, como alternativa desejável e à retenção como solução - práticas tão presentes na cultura profissional dos professores e das escolas que, ao longo de décadas, se estruturou dessa forma.

Estas conclusões dão-nos conta das dificuldades que uma reforma assume nas alterações das práticas e conceções curriculares dos professores. Não é fácil quebrar rotinas, que ao longo de décadas se instalaram como naturais e únicas nas escolas. O contexto formativo de formação de professores corresponde, a maioria das vezes, ao modelo de observação/transposição do observado, sendo difícil a implementação de práticas inovadoras que, quase sempre, põem em causa os modelos de desempenho profissionais.

Também as reformas educativas são, na maioria das vezes, pletoras de medidas técnicas, sempre muito centralizadas em pareceres técnicos de grupos de trabalho, politicamente orientados e controlados, sem o sentido real da mudança escolar que pretendem promover (Pacheco, 2009). Há uma clara tendência de as políticas de um Governo quererem afirmar-se como uma marca e o discurso

da flexibilidade e da autonomia das escolas, do currículo, surgem em regra com os Governos que mais se preocupam com as desigualdades que a escola parece promover, ou até intensificar.

Mas, independentemente das governações, a investigação tem revelado que é importante pôr as escolas a pensar e a questionar a sua função, a olhar para o currículo, não como um texto fixo a cumprir de forma sagrada e uniforme, mas como um texto aberto que é preciso encher de significado e de sentido em função das necessidades e desafios que o contexto da escola, resultante do cruzamento entre dimensões plurais e diversas em interação, colocam aos professores, enquanto profissionais de educação. A visão estratégica do ensino básico preconizado em estreita articulação entre o currículo, a avaliação, a autonomia escolar e a formação de professores deve ser assumida de forma coerente e articulada na procura da inovação e da qualidade (Alonso, 2001).

Não é suficiente indicar as falhas, ou até apontar os desafios destes novos processos de mudança que se fizeram operar nas escolas. Não é suficiente apelar à flexibilidade curricular, à autonomia das escolas e à responsabilização e profissionalização dos professores; é importante que se reequacionem as condições para que esses desideratos ocorram. Não basta legislar sobre a autonomia; é importante, antes de mais, que se criem as condições para que esta seja sentida por cada professor nas escolas. Não basta publicar um conjunto de documentos orientadores a que os professores devem atender; é antes necessário que os professores percebam que os manuais que utilizam nas salas de aula condicionam a sua liberdade e a sua criação e que têm de ser eles próprios a criar e a recriar as situações de aprendizagem. Não basta que se anuncie a flexibilidade curricular; importa que os programas, tão presentes na nossa tradição e cultura profissional, sejam repensados em modos de aprendizagens reais que promovem. Não basta anunciar uma mudança curricular, quando os desenhos curriculares, em forma de programas, se mantêm inalterados. O movimento da globalização veio valorizar o local em detrimento do nacional, arrastando naturalmente fortes implicações para o campo da política e administração da educação, sendo exemplos disso: o aparecimento de formas emergentes de territorialização das políticas educativas; a redefinição do papel do Estado (que adquire uma função essencialmente reguladora); a partilha de poderes entre a administração central, local e as próprias escolas; a afirmação dos poderes periféricos; a mobilização local dos atores e a contextualização da ação política.

A investigação teórica e prática tem revelado que para a mudança ser viável e permanente é necessária uma viragem na maneira de equacionar a mudança e a inovação nas escolas, que implica a utilização de estratégias e modelos de inovação mais flexíveis e participativos, dando destaque à

criatividade e iniciativa dos professores, empenhados nas mais diversas etapas do processo de mudança. Tal pressupõe conceder aos professores a autonomia suficiente para que estes possam assumir uma dinâmica autónoma de mudança, “acolhendo e (re)interpretando, de uma forma criativa, as orientações definidas ao nível central e, por outro lado, proporcionar-lhes a formação e os meios indispensáveis a uma intervenção mais ativa e inovadora, no âmbito da reestruturação dos sistemas educativos” (Cardoso, 2003, p. 52).

4.3. Um novo contrato de compromisso da política educativa, das escolas do currículo e dos professores

Realizar um estudo sobre educação, escola, política educativa, currículo ou professores não permite que o mesmo se isole e se consubstancie apenas e só numa das dimensões de análise e de investigação. Os processos de análise são sistémicos e inter-relacionais, são ecológicos e de alguma forma, por vezes, até hierárquicos. Estabelecem relações entre si e aprofundam-se na sua compreensão se a um conceito ou dimensão se associarem outros conceitos e dimensões. Estes pressupostos levam-nos a tentar estabelecer relações entre matérias tão próximas e, por vezes, tão distantes na pesquisa e na análise para a compreensão das reais inter-relações que entre essas dimensões se estabelecem.

Os processos políticos de um Estado-nação, no que à educação diz respeito, estão cada vez mais supervisionados por agendas globalmente localizadas e localmente organizadas. A União Europeia e com especial destaque a OCDE exercem eixos de influência na definição das políticas educativas nacionais. As orientações educativas subordinam-se, por isso, a um processo de decisão supranacional, deixando para os Governos de cada Estado-membro decisões amplamente consensualizadas (Pacheco, 2009).

A este respeito, já D’Hainaut (1980, p. 62) referia na década de 1980 que

uma Política Educativa não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interações provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob influência do contexto filosófico, ético e religioso, do contexto histórico do quadro geográfico e físico, assim como do contexto sociocultural onde situa o sistema educativo considerado.

A política educativa vigente num Estado Nação recebe influências várias que a permitem definir na sua legitimidade e, se as influências externas ocorrem, as internas também se fazem sentir pelas variantes ideológicas e filosóficas, morais e éticas que se assumem em determinada governação. Não é legítimo pensarmos que a definição de uma política educativa é linear e totalmente consciente dos seus propósitos e até convicções, já que muitos podem ser os contributos individuais, organizacionais e sociais que essa política educativa acolhe.

Não há, no entanto, dúvidas da pertinência que a própria política educativa tem na construção de um Estado nação, este para se modernizar e desenvolver a si mesmo necessitará sempre que a educação seja de qualidade para todos os que compõem esse Estado nação.

Barroso (1999a; 1999b) considera que existe uma interdependência clara entre o processo de escolarização e a formação do Estado Moderno, isto é, a escola é como que um instrumento que promove o desenvolvimento do Estado Nação. A este respeito, considera que a descaracterização dos modelos políticos, que estão na origem do Estado Moderno se deve à mundialização da economia e à influência crescente das instâncias políticas supranacionais. O movimento da globalização veio valorizar o local em detrimento do nacional, arrastando naturalmente fortes implicações para o campo da política e administração da educação, dando como exemplos: o aparecimento de formas emergentes de territorialização das políticas educativas, a redefinição do papel do Estado (que adquire uma função essencialmente reguladora), a partilha de poderes entre a administração central, local e as próprias escolas, a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos atores e a contextualização da ação política.

Ao situar, no seu estudo, a inter-relação da escola com o Estado nação, o autor supracitado sublinha que estamos a atravessar uma “crise”, que se estende não só ao nosso país, mas a diversos países da União Europeia, caracterizando-a como um fenómeno, que envolve principalmente três vertentes: (i) “crise da legitimidade” que o Estado Nação atravessa pela reivindicação, interferência e iniciativa que as sociedades locais reclamam, essencialmente na definição das políticas educativas e no governo das escolas; (ii) “crise da governabilidade” do Estado que, perante o crescimento extraordinário dos sistemas educativos e a complexificação da sua organização, conduziu a grandes reformas, que salvo raras exceções, nunca passaram do papel, sendo as escolas a reclamar e a mudar essas reformas; e, por último, (iii) “crise do modelo” que ainda serve de paradigma às referências de organização e administração das nossas escolas e que serviu de base ao surgimento da escola de massas.

Esse modelo que é apelidado por muitos como “pedagogia coletiva”, que tinha como referente o ensino igual para todos como se de um só se tratasse, tão presente entre nós, só sobreviveu sem rutura enquanto foi possível manter, pela seleção social e escolar, um grupo aparentemente homogêneo de alunos, estando hoje completamente desajustado pela heterogeneidade de alunos que frequentam as nossas escolas, pelas alterações na relação pedagógica e pela abertura da escola ao meio.

A escola cedo se assumiu como o local privilegiado onde se desenvolvem e se implementam as políticas educativas. A escola é, pela sua natureza histórica, social e cultural, uma instituição “que impõe a ordem, a autoridade e a coesão nacional através da organização do conhecimento” (Pacheco, 2009, p. 114). É uma instituição capaz de se colocar num contexto social e cultural sem que a ela seja atribuída falta de legitimidade, mas que sempre lhe foram atribuídas falhas, enquanto serviço que presta à comunidade.

Esta ideia levou vários investigadores (Nóvoa, 1989, 1991, 2007, 2010; Formosinho, 1992; Barroso 1999a, 1999b; Canário, 1988; Carneiro, 2001; Hargreaves, 2003; Lima, 2002, 2011; Pacheco, 2000, 2005, 2006; 2008, 2011, 2018; Roldão, 1998, 1999, 2000) a estudar a escola, o seu passado, o seu presente e até a conjeturar sobre o seu futuro. A escola, essa instituição tão relevante no desenvolvimento social e cultural de um Estado nação, permitiu que certas linhas de investigação se centrassem em algumas premissas sobre a importância de se desenvolver nelas a autonomia, a liberdade e a democracia.

O futuro da escola está em esta alcançar um sentido que só pode ser atingido se se desenvolver antes de mais a sua autonomia, o que obriga, na opinião de Barroso (1999a), a uma profunda alteração política, cultural, organizativa e pedagógica. Numa tentativa de se conceder uma certa autonomia às escolas e aos professores, legislou-se essa autonomia sem que se criassem as condições necessárias para que os professores a construíssem como coisa sua. Fazendo-nos acreditar que quanto mais se legisla sobre a autonomia, mais essa autonomia é retirada às escolas e aos professores. Quando se prescreve a forma como as escolas se devem organizar, estruturar, administrar não estamos a conceder autonomia às escolas, estamos antes a determinar como devem as escolas funcionar, como devem organizar-se e hierarquizar-se. Estas prescrições da autonomização das escolas mais não fazem do que retirar às escolas a capacidade de se repensarem a si próprias, de decidirem a forma como devem funcionar, como se devem organizar.

A autonomia não deve ser considerada uma concessão e uma benesse do Estado, mas antes uma construção social, cultural, local e política, das escolas/comunidades que tomam diversos caminhos, conforme as diferentes características que possuem. Para que os atores conflituem, negociem e construam a melhor educação escolar possível, é preciso reconhecer e respeitar a sua liberdade de ação, entendendo a autonomia como uma característica inerente e central na ação de cada escola/comunidade, para que esta leve por diante os seus projetos educativos e curriculares próprios, que são também projetos sociais e culturais de promoção do bem comum pela educação e formação de cada um e de todos os seus cidadãos. A autonomia das instituições educativas é um pressuposto da promoção com qualidade do bem comum educacional (Azevedo, 2007) e uma condição essencial para a instauração da verdadeira democracia.

Porém, a autonomia das escolas tem vindo a ficar prisioneira da agenda dos movimentos de opinião que se opõem à “carta escolar” e que defendem a possibilidade de escolha da escola pelos alunos e suas famílias (Azevedo, 2007). Não é claramente neste sentido que a autonomia é requerida; a escola não pode ser encarada como um serviço, mas como uma instituição (Nóvoa, 2010) que se afirma numa comunidade para nela poder intervir com o apoio dos mais diversos agentes educativos.

Para todos os que continuam a defender um serviço público e universal de educação, com a garantia do Estado e com a participação dos cidadãos, o reforço da autonomia das escolas deve ser visto como uma forma de reforçar a sua liberdade e a sua democracia, aumentar a diversidade da oferta e flexibilizar a organização da escola pública (Nóvoa, 2010) – demandas a que as escolas do futuro não podem estar alheias.

Gómez (2010) considera que a escola convencional inverteu, de forma perversa, a relação meios/fins: a aprendizagem de conteúdos disciplinares para a avaliação por exame não pode ser considerada um fim válido em si mesmo, mas sim, como um meio para facilitar o desenvolvimento das qualidades e competências humanas. Se não conseguir este desiderato a escola perde a sua legitimidade educativa.

O modelo da escola tem por base a disciplinaridade do conhecimento e a sua abordagem sistémica. É através das disciplinas que o conhecimento escolar é organizado em planos curriculares, marcos do conhecimento oficial e do currículo nacional, e estruturado em programações. Por mais que se recriem modelos transdisciplinares e/ou interdisciplinares, e se inscrevam no mundo escolar áreas de formação pessoal e social, de cidadania, de área de projeto, de estudo acompanhado, a escola mantém a estrutura básica da disciplina, isto é, um conhecimento compartimentado, fragmentado e

reduzido a fronteiras muito fechadas que em nada favorecem o diálogo interdisciplinar e transdisciplinar (Pacheco, 2009).

A burocracia tem vindo a tomar conta das nossas escolas (Nóvoa, 2010). Estas estão carregadas de afazeres, de relatórios, de planos, de projetos que conduzem os professores para uma missão, que talvez não seja a sua, porque não canalizam essas burocracias para a real aprendizagem que os professores devem ser capazes de promover nos alunos. Falta um certo sentido de orientação às escolas, que encapuçadas de normativos, de orientações, de regulamentos e de tantos outros documentos se fixam naquilo que melhor conhecem e naquilo que a maioria das vezes determina o seu trabalho: as rotinas e os hábitos escolares culturalmente estabelecidos.

Os modelos de organização das escolas e as suas próprias pedagogias são excessivamente uniformes (Nóvoa, 2010; Pacheco, 2009). As escolas inserem-se em contextos muito diferentes e acolhem alunos muito diversos e as respostas que as políticas educativas têm dado em nome da flexibilidade e da autonomia não têm ajudado a melhorar as práticas curriculares das escolas, ou então as melhorias têm ocorrido de forma muito pontual naquelas instituições que mais se dispõem a fazer diferente, num quadro de autonomia e de liberdade que reclamaram para si, como é o caso da Escola da Ponte.

A relevância substancial que a educação tem no mundo contemporâneo parece ser um lugar comum onde nada de relevante se discute no que ao conteúdo dessa educação diz respeito. Discutem-se as formas, as metodologias, a gestão de alguns tempos letivos (sempre mínimos e quase de acrescento ao que já se faz), a organização dos temas de trabalho, dos alunos por turma, mas não se discutem os conteúdos, o conhecimento, o substrato da escola, o embrião do currículo.

Os programas das diferentes disciplinas conseguem sobreviver a várias reformas, a reorganizações curriculares, a novos projetos de mudança, porque as mudanças vão-se decretando, experimentando e generalizando sempre que uma governação tem o tempo suficiente para o fazer. Constata-se a falta de avaliação de políticas educativas no nosso país e as escolas vão sobrevivendo com a esperança de que melhores dias virão. E eles sempre acabam por aparecer: quando um professor consegue recuperar aquele aluno que parecia não querer aprender; quando se implementa aquele projeto e dele resultam melhorias significativas na aprendizagem dos alunos; quando se consegue arriscar e sair da rotina e realizar projetos colaborativos, que permitem resgatar os alunos para o verdadeiro sentido da escola e das aulas; quando se colocam os alunos perante o sucesso da sua realização académica; quando os pais se envolvem e são parceiros da aprendizagem com os

professores; ou quando se consegue perceber que valeu a pena aquele esforço para recuperar do insucesso e do abandono escolar aqueles alunos que muitos davam como perdidos. Estes são, sem dúvida, os momentos que de imediato identificamos como positivos e que fazem renascer a esperança por escolas melhores.

Haverá sempre evidências positivas e negativas sobre a escola e os esforços que se realizam em discutir a educação que ela ministra serão sempre bem acolhidos na esteira da construção de um Estado Social de Direito. Desde logo é um bom apanágio, num mundo em constante mudança e onde a informação e o conhecimento estão por todo o lado, discutir-se a escola sem colocar em causa a sua legitimidade.

A era da informação e da incerteza requerem cuidados capazes de entender a complexidade de situações e o incremento exponencial da informação, assim como de adaptação criativa à velocidade da mudança e à incerteza que a acompanha. Também se converteu em lugar comum a percepção generalizada da insatisfação a respeito da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem que têm lugar na escola contemporânea. O elevado índice de insatisfação dos estudantes e falta de relevância atribuída aos conteúdos, encarados apenas como meio para ter sucesso nos exames, sem que sirvam para a compreensão da vida quotidiana pessoal, social e profissional do mundo em que vivemos e nele sermos capazes de intervir e melhorar neste novo século, são dilemas que a escola nos coloca com uma insistência cada vez maior (Gómez, 2010).

Estes dilemas justificam as diferentes propostas de diversificação pedagógica e flexibilização curricular (Azevedo, 2017), mas não se fundamentam como propostas isoladas para a melhoria da escola, fundamentam-se numa organização coerente do processo de aprendizagem onde o ensino tem de estar ao seu serviço.

É neste entrecho que Nóvoa (2007) também nos adverte que tem sido cometido um grave erro ao querermos centrar a escola no aluno. Na sua perspetiva, devemos antes centrar a escola na aprendizagem. Como refere, é verdade que a aprendizagem implica alunos, mas uma coisa é dizer que a escola está centrada no aluno, outra bem diferente é dizer que a escola está centrada na aprendizagem, onde o ensino só pode acabar quando a aprendizagem está alcançada e, nesse sentido, precisamos de nos reinventar para melhor compreender o modo como os alunos aprendem.

Para que isto possa acontecer é importante “romper com o *modus operandi* do modelo burocrático e fabril” (Azevedo, 2017, p. 35) da escola. É importante reconhecer que a aprendizagem

não se faz no vazio, o conhecimento assume um papel fundamental na aprendizagem e que é necessário aprender a aprender (Nóvoa, 2007).

O currículo tem-se tornado “num campo de conhecimento, cuja emergência é coincidente com a institucionalização da escola e cuja consolidação se opera na confirmação de uma lógica de escolarização da sociedade, em que a escola é um lugar de conhecimento” (Pacheco, 2005a, p. 1). O conhecimento é o cerne da escola e de todo o sistema educativo, já que é a partir dele que se orientam todas as dimensões educativas - as políticas educativas, a escola, os professores, os alunos – o espaço onde a aprendizagem ocorre, esse é que não tem de estar confinado à escola.

É necessário partir da cultura escolar existente nas escolas, compreender as suas limitações e redefinirem-se outras condições de trabalho para que se abram espaços que quebrem com os muros atuais. É necessário reverter lugares e espaços atrapalhados por burocracias, trabalho individualista e tomada de decisões hierárquicas por um trabalho de colaboração. Isto requer um certo compromisso ético e político por parte dos professores e da própria comunidade educativa (Bolívar, 2014).

Esta rutura não se processa apenas com o ato legislativo, que permite às escolas gerir de forma flexível alguns tempos curriculares (Leite & Fernandes, 2002). Ela carece de um processo de construção em cada escola, onde se exercitam as capacidades individuais e as capacidades coletivas para ensaiar novas possibilidades legalmente “permitidas”, aprender com eventuais erros de trajeto e celebrar os seus êxitos. Mas convém não esquecer as “lições” das experiências já praticadas nas últimas décadas e da (relativa) incapacidade do modelo tradicional para as incorporar sem eliminar as finalidades que estão na base das suas realizações (Azevedo, 2017, Leite, 2019).

A liderança pedagógica da direção escolar, na opinião de Bolívar (2012), desempenha um papel fundamental. O autor considera importante estabelecer um clima de confiança, promover a colaboração e o compromisso, facilitar o processo de mudança de cultura dos professores, sustentar as práticas curriculares dos professores numa reflexão e meta-reflexão constante sobre os dados e as informações provenientes da aprendizagem dos alunos. Este deverá ser desenvolvido a partir do diálogo reflexivo e da colaboração entre colegas, do partilhar dados, informações, experiências, mas também responsabilidades. A expressão de comunidade profissional refere-se aqui às ações dos professores para gerar uma identidade do grupo baseada em valores partilhados sobre o ensino e a aprendizagem e, por isso, capazes de fomentar o desenvolvimento profissional e a sua interdependência.

Ainda na esteira de Bolívar (2012), configurar a escola como uma organização aberta à aprendizagem exige mudanças e processos organizativos que a possibilitem autoavaliar-se na sua forma de funcionar no trabalho comunitário e colaborativo dos professores. É importante levar-se a cabo as práticas de autoavaliação reflexiva (Alarcão, 2000, 2009) para organizar as escolas de modo a que sejam forçadas a trabalhar de forma colaborativa (Alonso, 1996).

Na mesma linha de pensamento, também Azevedo (2017, p. 34) considera que a “aprendizagem grupal” realizada pelos professores dá corpo à inovação e ajuda a afirmar as suas lideranças para, “utilizando a cultura organizacional e as distintas subculturas profissionais, serem organizadoras do sentido partilhado de um percurso sem barreiras e mobilizarem uma ação congruente com a missão e visão que a própria inovação pretende instituir”.

A verdadeira mudança apenas terá lugar quando as pessoas estiverem dispostas a ampliar as suas zonas de conforto. As tensões no mundo de hoje mostram como isso pode ser crucial. Os professores podem assumir as suas lideranças demonstrando a importância da consciência das suas próprias identidades como docentes e das suas missões pessoais e, claro, da forma como estas estão relacionadas com o seu comportamento profissional real (Korthagen, 2012).

Caminhar de forma gradual, mas de forma consistente, para um currículo integrado nas suas vertentes de articulação, no qual todos os alunos, na sua diversidade, se possam rever, é uma aspiração legítima e uma responsabilidade moral da escola atual. Possibilitar ambientes de aprendizagem (Alves, 2017, Nóvoa, 2017), que favoreçam a integração de saberes, o desenvolvimento da compreensão e do pensamento crítico, o aprender a ser, o aprender a colaborar, o aprender a exercitar a cidadania, é o desafio para a escola democrática que todos queremos construir. *A colaboração, a investigação e a reflexão* são os pilares que podem sustentar e alimentar esta aspiração (Alonso, 2001)

Edgar Morin, num estudo feito para a UNESCO, em 2000, ajuda-nos a refletir sobre o como educar para um futuro sustentável. Na publicação, *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*, dá-nos conta de que esses saberes devem estar centrados em algumas premissas, a saber:

- Transmitir um conhecimento capaz de criticar o próprio conhecimento, a busca da verdade com reflexividade, crítica e correção de erros.
- Empreender uma educação que garanta o conhecimento pertinente, revelando o contexto, o global, o multidimensional e a interação complexa, propiciando uma “inteligência geral” apta a compreender o contexto, o global, o multidimensional e a interação complexa dos

elementos (essa inteligência geral se constrói a partir dos conhecimentos existentes e da crítica a eles).

- Ensinar a condição humana para que todos se reconheçam na sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconheçam a diversidade cultural inerente à humanidade.

- Ensinar a identidade terrestre, sendo necessário introduzir na educação uma noção mundial mais poderosa do que o desenvolvimento económico: o desenvolvimento intelectual, afetivo e moral à escala terrestre.

- Enfrentar as incertezas - a educação deve apoderar-se do princípio da incerteza, tão válido para a evolução social como o é na formulação de Heisenberg para a Física.

- Ensinar a compreensão, tanto interpessoal e intergrupar como planetária, mediante a abertura empática aos demais e a tolerância às ideias e formas diferentes, desde que não atentem contra a dignidade humana.

- Promover a ética do género humano válida para todos, sem exceções.

Morin (2000) explica que o conhecimento dos problemas-chave, das informações-chave relativas ao mundo, por mais aleatório e difícil que seja, deve ser tentado sob pena de imperfeição cognitiva, mais ainda quando o contexto atual de qualquer conhecimento político, económico, antropológico, ecológico... é o próprio mundo. A era planetária carece de situar tudo no contexto e no complexo planetário. Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Todavia, esta reforma é paradigmática e, não, programática - questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento.

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia (Morin, 2000, p. 36).

A sua análise prossegue, sublinhando que a educação nos ensinou a separar, a compartimentar, a isolar e a não unir os conhecimentos, daí a nossa incapacidade de organizar o saber disperso e, muitas vezes, compartimentado. Ou seja, ao falarmos dos conteúdos de aprendizagens que se corporizam no currículo estamos, de facto, a assumir tacitamente opções quanto a finalidades e conceções de educação. A não necessidade de as explicitar claramente, que

caracterizou documentos curriculares anteriores aos anos de 1960, associava-se a uma expectativa de homogeneidade, consensualidade e incontestabilidade face ao papel da escola, até então dirigida, entre nós, a grupos restritos da população, com finalidades sociais de seleção muito óbvias. Hoje, a vivência numa era planetária e global, onde o conhecimento está em todo o lado, conduz-nos a outros paradigmas do conhecimento e do currículo.

Na mesma lógica, a explicitação discursiva de objetivos e fundamentos, que hoje constitui elemento e etapa essencial da construção curricular, não pode ser dissociada da necessidade social crescente de construir e visibilizar uma matriz de referência comum face a uma maior ambiguidade e diversidade de interesses sociais em causa no que à escola se refere, a partir de uma outra lógica da educação escolar como um serviço que a sociedade deve a todos e de cuja eficácia depende, de facto, a concretização do proclamado direito à educação (Roldão, 2017).

Realçando o caráter funcional da educação escolar e do currículo, Roldão (2017) considera que os conteúdos não podem valer por si mesmos, têm de ser capazes de mobilizar competências e atitudes de saber fazer, no sentido de preparar, quem dessas aprendizagens se apropria, para uma efetiva integração na vida social e profissional e para a própria formação ao longo da vida. É importante que se questione “o porquê?” dessas aprendizagens curriculares e o “para que serve?” essa apropriação de conteúdo ao aluno. Estes discursos de centrar as finalidades curriculares no desenvolvimento de competências que tornem operativos os saberes que se trabalham nas escolas dominam os discursos políticos educacionais nacionais e internacionais da atualidade. Assume-se, assim, uma lógica de finalização clara das opções curriculares, passível de conferir maior unidade, eficácia e coerência, na medida em que se encarem as componentes do currículo, nomeadamente as componentes disciplinares, como instrumentos orientados para apetrechar os alunos com competências de vária ordem, que poderão mobilizar e gerir nos seus próprios percursos pessoais.

A tarefa educativa supõe uma certa provocação no sentido de orientar o processo no qual o aluno reconstrói os seus sistemas de interpretação e ação, que incluem, de forma interativa, conhecimentos, habilidades, emoções, atitudes e valores. Ao estarmos a utilizar os termos qualidades, competências ou pensamento prático e reflexivo estamos a apontar para sistemas de compreensão e atuação e, portanto, estes incluem o saber pensar, o saber decidir, o saber fazer e o querer fazer. O compromisso e a implicação ativa dos professores são a chave do seu desenvolvimento profissional e incluem aspetos racionais e emotivos, conhecimento explícito e conhecimento tácito, técnicas e

habilidades concretas, estratégias e modelos teóricos e práticos (Gómez, 2010), que permitem aos professores conduzir os alunos para os significados (Steiner, 2005) da aprendizagem.

Nóvoa (2017, p. 7) há muito que reclama que a “pedagogia precisa respirar”, que “os professores precisam de se apropriar de um conjunto de novas áreas científicas que são muito mais estimulantes do que as que serviram de base e fundamento para a pedagogia moderna”. E dá como exemplo as descobertas das Neurociências que, na opinião do autor, têm sido mal integradas na pedagogia. Seria importante que esta área científica fosse capaz de se centrar nas formas da aprendizagem, no modo como estas ocorrem no funcionamento do cérebro, nas questões dos sentimentos e da aprendizagem, sobre a maneira como se processa a memória, sobre as questões da consciência. O autor refere ainda Psicologia Cognitiva, as teorias da complexidade que afirmam, contrariamente às nossas convicções, “que nem sempre se aprende de maneira linear, nem sempre do mais simples para o mais difícil, do mais concreto para o mais abstrato, que a aprendizagem é de uma enorme complexidade”. A formação dos professores ainda está muito prisioneira da pedagogia moderna, fundamentada nas ciências psicológicas e sociológicas do século XX e não consegue enriquecer os seus contributos com ciências contemporâneas deste novo século.

Diferenciar metodologias, atividades e estratégias, inserir a aprendizagem das disciplinas formais nos contextos dos alunos e em projetos curriculares significativos, perceber o modo como os alunos leem o mundo (Freire, 2001) para que possam ter acesso a novas leituras, a novos mapas conceituais, são outras tantas vias para gerar aprendizagens de níveis mais próximos entre alunos que à partida, e cada vez mais, se situam em pontos bem distantes (Roldão, 2017), não obstante terem igualmente o direito de aprender e de retirar da escola aprendizagens significativas para a sua vida futura.

Não se espera hoje da escola algo muito diferente de épocas passadas. Sempre à escola foi cometida a responsabilidade de ensinar. A missão do ensino é a de conduzir o outro para a apropriação do conhecimento. Mas hoje o conhecimento está em todo o lado e à distância de um clique; contudo, continua a ser a escola, a instituição que se espera ser capaz de proporcionar a todos os referenciais de conhecimento e de competências funcionais que capacitem os alunos a inserir-se noutros domínios de aprofundamento e aplicação de conhecimentos e a gerirem os seus processos de formação e inserção na vida social e profissional (Roldão, 2017).

Em jeito de conclusão, e por forma a estabelecer relação entre as políticas educativas, as escolas, o currículo e os professores, podemos considerar a relação sistémica ilustrada pela Figura 1, tendo como pressuposto que as políticas educativas precisam de se reinventar na sua continuidade.

Não é porque há uma alteração de Governo que o outro que lhe sucede deve implementar mudanças que as escolas talvez nem necessitem. É importante gerar consensos em educação e no que concerne às políticas educativas que se implementam, criando uma certa estabilidade nos documentos normativos que se executam. Deve haver uma certa reciprocidade nas linhas de orientação das políticas educativas entre as organizações supranacionais e transnacionais e entre estas e as próprias políticas, independentemente de quem esteja no Ministério da Educação. A contextualidade, face às diferenças de territórios, de regiões, de escolas, deve ser capaz de permitir a perceção de que as escolas não apresentam todas os mesmos recursos, os mesmos profissionais, os mesmos alunos e, por conseguinte, importa compreender as formas como essas políticas educativas se podem centrar nesses contextos e de que modo pode ocorrer a sua articulação. Para que isto seja possível é importante que a avaliação seja uma constante no nosso sistema educativo. Não apenas e só a avaliação das escolas, dos professores e dos alunos, mas sobretudo uma avaliação das políticas educativas.

As escolas, atualmente consideradas instituições autónomas, pelo número significativo de normativos que regulam a sua autonomia de administração e gestão, são hoje entidades comandadas a partir do seu Diretor pelo poder central. É, por isso, importante reforçar o seu papel decisor (cf. Figura 1), devolvendo à escola a liberdade de se pensar a si mesma, a sua autonomia para se reinventar nas suas possibilidades e capacidades de administração, de gestão e de organização curriculares, sendo o palco privilegiado do exercício da cidadania. Uma instituição que garanta a todos os que a frequentam uma realização plena, de acordo com as suas capacidades e potencialidades.

Neste entendimento, e na continuidade da análise da Figura 1, os professores assumem um papel preponderante e se a sua formação inicial e contínua é fulcral para o seu adequado desempenho e desenvolvimento profissional, não é menos importante que sejam tidas em conta as suas motivações e preocupações e se lhes reconheçam as suas emoções. É esta dimensão emocional que faz com que os professores se envolvam na inovação e se predisponham a arriscar a mudança, a encetar novas práticas e a cooperar com colegas e alunos como verdadeiros aprendentes. Mas para que isto seja possível é importante desburocratizar-se a sua profissão. Os docentes para além das inúmeras atividades pedagógicas e científicas são hoje também profissionais burocratas no preenchimento de papéis que nem sempre estão da melhor forma canalizados para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. É importante reconhecer o contributo imprescindível dos professores na atividade pedagógica, reinventar novas formas do agir profissional e resgatar a sua identidade enquanto ser único no seu saber, no seu fazer e no seu pensar profissional.

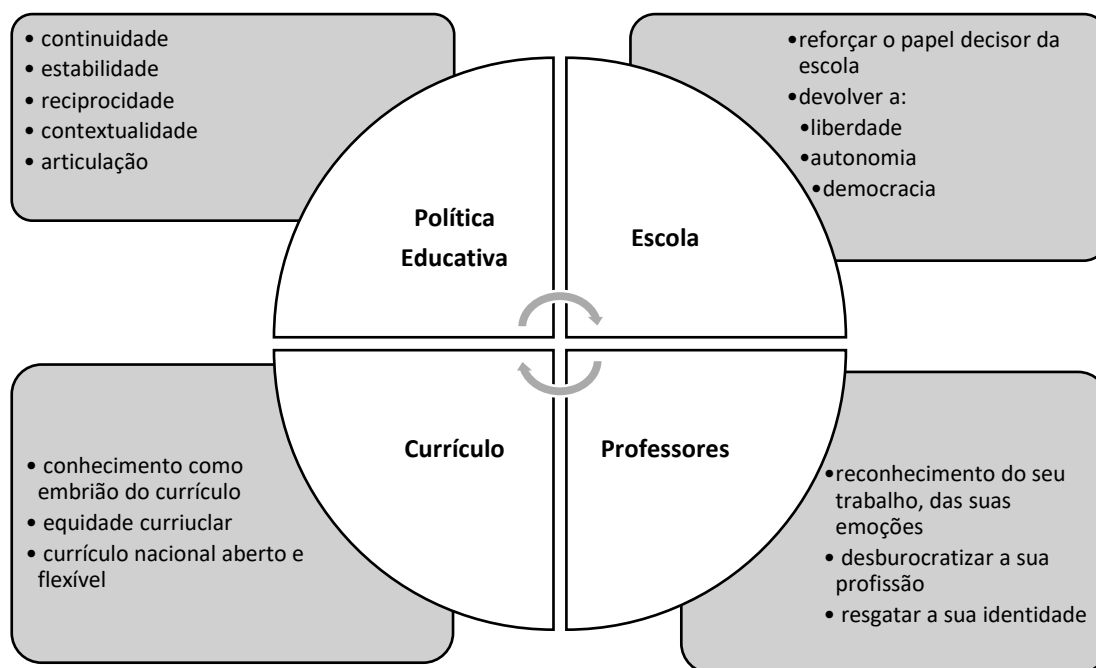


Figura 1 – A política educativa na sua relação com a escola, com o currículo e com os professores

O currículo não pode continuar a ser percecionado apenas e só com a ideia de que se podem reformular práticas de ensino, de organização do currículo mais ou menos flexível, de acrescento de um conjunto de recomendações que anunciam a importância e a necessidade de se trocar os objetivos por competências, as correntes teóricas por correntes práticas e experimentais, que os problemas curriculares se resolvem com os mesmos programas escolares. Não, não resolvem! É importante que se reestremem os saberes, que se questione a sua pertinência nos tempos atuais, que se reflita continuamente sobre os conteúdos dos programas e a sua relação com o que se deseja formar e esse trabalho não pode ser confinado a nenhuma editora que de forma *standard* e uniforme estipula o que aprender, como aprender, e quando se vai aprender (cf. Figura 1). O currículo precisa de ser assumido como o conhecimento e este como embrião do currículo que precisa de ser questionado na sua vertente ideológica e política, que carece de ser refletido sobre as próprias razões pelas quais esse conhecimento está no currículo e não outro. Ter a percepção de que o conhecimento é todo ele significativo quando ele é capaz de permitir a quem o possui a sua realização pessoal, emocional e profissional. É essa realização que importa compreender nos contextos escolares onde muitos são os alunos que se distanciam da escola e do que ela oferece, por não lhe reconhecerem a importância que assume nas suas vidas presentes e futuras.

É também neste contexto que se considera a equidade curricular como um novo conceito que necessita de ser desbravado e encarado pelas políticas educativas e pelas próprias escolas e

professores. A equidade que parte do princípio da igualdade, mas que lhe acrescenta a ideia de justiça curricular. Não podemos continuar a considerar que só os alunos com sucesso nos conteúdos que a escola oferece terão esse direito. É importante que a escola seja capaz de se apropriar da ideia de que os alunos são seres em contexto e que os seus saberes, as suas formas de pensar, de agir são significativos e que podem ser reencontrados com outros saberes. O currículo deve permitir esta flexibilidade, não nas formas de organizar as disciplinas, os programas, os desenhos curriculares e os tempos letivos, mas de organizar a própria aprendizagem dos alunos, na sua forma de pensar, de agir, de falar, de comunicar, de ser. Os professores precisam de estar ao serviço da aprendizagem dos alunos e a partir dessa aprendizagem serem mediadores do saber, serem aqueles seres fantásticos que permitem a todos e a cada um dos alunos ser como é na sua condição social, cultural e pessoal e melhorar nas mais diferentes vertentes o seu ser para melhor se integrar na vida social que se conhece, numa tentativa de melhorar essa vida social.

É a partir da Figura 1 e do que ela foi capaz de sintetizar que se pretende traçar um enquadramento metodológico que nos permita compreender ainda melhor como as políticas educativas se foram definindo no Portugal democrático. Consideramos que o presente enquadramento teórico nos permite, com alguma segurança, analisar de forma mais detalhada e segura os processos de mudança que se tentaram operacionalizar no período em análise. Julgamos que estas opções nos ajudarão a ir mais além na compreensão e também na produção de novo conhecimento que seja capaz de agregar as dimensões que temos encarado como fazendo parte de uma mesma realidade que é a educação. A mesma não pode ser dissociada destas quatro dimensões que consideramos nevrálgicas para o entendimento do sistema educativo e o modo como o mesmo se operacionaliza e consubstancia nas aprendizagens que os alunos são capazes de desenvolver. As políticas educativas, as escolas, o currículo e os professores deverão sempre ser consideradas como dimensões distintas, mas interligadas no essencial. Pelo que não basta assumirmos uma caracterização muito detalhada de uma delas se a si não se juntarem todas as outras. É nesta relação unívoca, mas também abrangente que se pretende traçar um enquadramento metodológico para esta investigação.

II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 5. METODOLOGIA

5.1. A construção do objeto de estudo

Após a construção de um enquadramento teórico informado sobre as questões inerentes às políticas educativas, às reformas da educação, ao currículo e ao desenvolvimento profissional dos professores, na ótica governativa, cumpre-nos, neste estudo, compreender a forma como a política educativa decorreu desde 1976 (aprovação da Constituição da República Portuguesa) até aos dias de hoje, nas propostas dos diferentes programas governativos, bem como na legislação consignada por esses Governos constitucionais. As questões teóricas, que aqui se analisaram, tiveram por intenção construir um quadro detalhado sobre os conceitos e as relações que se estabeleceram entre a política educativa, a escola, o currículo e os professores. Tentou-se alargar o espectro destes conceitos nas dimensões em que os mesmos se podiam desenrolar, relacionar, conjeturar, mas tendo sempre por delimitação as questões do currículo no cerne das políticas educativas. Muitos mais campos se poderiam explorar, mas espera-se que as opções feitas sejam as suficientes para compreendermos, do ponto de vista prático, a problemática que aqui se pretende abordar.

O currículo, como conceito estruturante deste trabalho, foi analisado, no enquadramento teórico, na sua multidimensionalidade, na dimensionalidade histórica, social, cultural, axiológica, ontológica e política. Embora tivéssemos por preocupação discorrer sobre cada uma destas dimensões, a partir de um quadro teórico instruído, foi a dimensão política a que mais se evidenciou. Esta dimensão permitiu-nos uma delimitação do estudo a um período muito específico, o período compreendido entre 1995 e 2002, por ser este o período em que o currículo ganhou um certo protagonismo no que às políticas educativas diz respeito e foram de todos os programas de Governo analisados os que mais acentuaram o currículo e as suas manifestações. Doravante não nos seria possível compreender os fenómenos educativos e curriculares sem um enquadramento de análise sobre as propostas educativas que, ao longo dos anos, foram sendo assumidas. Por essa razão, foi para nós imperativo o estudo das opções políticas, das preocupações e intencionalidades educativas, bem como das medidas efetivas que os diferentes Governos constitucionais foram tomando ao longo destas quatro décadas.

Podemos dizer que se trata de um estudo longitudinal que teve a preocupação de compreender que políticas educativas estiveram mais presentes na história da democracia em Portugal e de que forma foram assumidas pelas escolas e pelos professores.

A tese incide, assim, nas políticas educativas e curriculares que os diferentes Governos constitucionais levaram a cabo após a aprovação da Constituição da República Portuguesa, em 1976, até ao fim da legislatura do XXI Governo constitucional (23 de julho de 1976 a 26 de outubro de 2019), incidindo a nossa análise essencialmente na política educativa e curricular dos XIII e XIV Governos constitucionais (28 de outubro de 1995 a 6 de abril de 2002), na forma como essas políticas se concretizaram no plano normativo e como se colocaram à administração central, às escolas, aos professores e aos alunos. Para que seja possível compreender, de forma mais detalhada, o modo como essas políticas educativas e curriculares se concretizaram, quer do ponto de vista legal, quer do ponto de vista prático, definimos a questão central de investigação e as dela derivadas:

Que decisões políticas se assumiram ao longo de quatro décadas de democratização do ensino em Portugal no âmbito da administração central, das escolas, do currículo, dos professores e dos alunos?

De que modo as decisões políticas, no âmbito de processos de reforma educativa e curricular, se concretizaram do ponto de vista normativo/legal?

Que relevância tem assumido o currículo nos programas dos diferentes Governos constitucionais?

Que medidas educativas se destacaram nos diferentes Governos constitucionais?

De acordo com a problemática, foram definidos os seguintes objetivos:

- Identificar as políticas educativas e curriculares dos vinte e um programas dos Governos constitucionais.
- Analisar as políticas educativas do XIII e XIV Governos constitucionais e o seu impacto nas escolas, nos professores, no currículo à luz de estudos referentes a esse período.
- Estudar a evolução das alterações educativas e curriculares a partir da relação entre as propostas governativas e as publicações normativas.
- Identificar as decisões educativas e curriculares nacionais de inspiração internacional e supranacional (União Europeia).
- Analisar criticamente o estudo das mudanças educativas e curriculares, de 1976 a 2019, em Portugal, no sentido de problematizar as questões nucleares que, por um lado, viabilizam e, por outro, obstroem a implementação efetiva de mudanças.

É a partir da análise desta problemática, assente em objetivos específicos, que reconhecemos que uma análise das políticas educativas não se limita ao estudo das produções discursivas, ou dos textos doutrinários das reformas, nem se esgota na interpretação dos processos legislativos e das regras jurídicas e formais produzidas pelos atores políticos centrais, nem sequer na ação administrativa levada a cabo pelos aparelhos burocráticos centralizados (Lima & Afonso, 2002). Por esta razão, pretendemos aliar a esta investigação a compreensão das implicações, que todo este quadro de estudo e de análise política assume no trabalho das escolas. A partir da produção normativa dos sucessivos Governos constitucionais conseguimos perceber que medidas se efetivaram no plano legal, mas só com a investigação que incidiu sobre a análise das práticas nas escolas é possível discutir e compreender como as mesmas se refletiram, ou ainda se refletem nessas práticas instituídas e instituintes das escolas e dos professores, nomeadamente as investigações que se centraram na análise das mudanças proclamadas pelos XIII e XIV Governos constitucionais (outubro de 1995 a abril de 2002), no que às práticas das escolas e dos professores diz respeito.

Estando este estudo orientado para a compreensão da política educativa e curricular assumida por diferentes Governos constitucionais, torna-se relevante complementá-lo com a análise de resultados de investigações que tiveram por preocupação compreender os impactos, que algumas medidas Governativas assumiram nas práticas das escolas e dos professores. E embora não tenha sido fácil a seleção dos estudos que tentaram compreender esses impactos que as reformas educativas e curriculares tiveram, nomeadamente as que se centraram no período privilegiado de análise, seleccionámos dois estudos que, pelas suas características, parecem cumprir os pressupostos enunciados. Um deles foi coordenado pela Professora Maria do Céu Roldão e publicado pelas Edições Asa, em 2005, sob o título: *Formação e Práticas de Gestão Curricular, crenças e equívocos*, um outro é da autoria da Professora Preciosa Fernandes, publicado pela Porto Editora, em 2011 e intitulado: *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*.

Não tivemos a preocupação de detalhar o desenvolvimento processual dos estudos aqui em análise, o seu contexto, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, os critérios da amostragem, ou outros aspetos metodológicos, que embora relevantes ultrapassavam o âmbito da presente investigação. Centrámos-nos particularmente nos resultados alcançados, na respetiva análise e nas conclusões obtidas, de modo a abranger uma maior diversidade de dados, que permitisse a compreensão e a interpretação das implicações do período governativo em estudo nas realidades das escolas.

Não podíamos desconsiderar eventuais investigações cujas conclusões foram pertinentes à análise da nossa problemática, porquanto a escolha de investigações teve como critério o objeto de estudo centrado na compreensão do impacto das políticas educativas e curriculares nas escolas e nos professores. Nesta medida, as investigações selecionadas pareceram-nos consonantes com os objetivos da presente investigação, contudo as mesmas não têm objetivos idênticos desta. Portanto, centrámo-nos no que de essencial considerámos para a nossa investigação, de modo a enriquecer a problemática em análise e, assim, criar um nível de saturação de dados, que nos permitisse retirar conclusões relevantes sobre o impacto das políticas educativas nas escolas e nos professores.

A análise ao estudo coordenado por Roldão (2005) enquadra-se nas metodologias qualitativas, embora aqui não seja relevante descrever a metodologia na qual se desenvolveu a investigação, pois considera-se que esse propósito só é relevante para o estudo em causa e considerámos de forma mais ou menos pontual dar conta dos aspetos que foram relevantes para a nossa investigação. Embora o estudo referido tenha sido publicado em 2005, o mesmo decorreu, no terreno, em 2001/2002, portanto, no ano em que se generalizou o processo de *Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Dado o intervalo de tempo relativamente curto entre a sua realização e o referido processo de reorganização, isso poderá ter tido alguma influência na compreensão plena desta reorganização curricular que se tentou levar a cabo.

A análise ao estudo da Professora Preciosa Fernandes justifica-se pelo facto deste ter como campo de análise o período compreendido entre 1997 e 2006, período coincidente com o que aqui também se colocou no âmago da análise curricular que se pretendeu levar a efeito e por se ter centrado na compreensão das conceções que os documentos legais regulamentadores preconizavam, bem como na apreensão dos sentidos atribuídos por professores/as em exercício de gestão, quando se pronunciavam em seu nome e em nome dos professores de que eram responsáveis (Fernandes, 2011).

Estes dois estudos foram importantes para a compreensão crítica das políticas educativas encetadas e pelos normativos publicados pelos XIII e XIV Governos constitucionais e, embora se tenha feito uma análise longitudinal de todos os programas de Governo que ocorreram após a Constituição da República Portuguesa, o nosso estudo incidiu de modo muito particular, nos períodos de governação de 1995 a 2002. Estando estes dois estudos centrados na análise desse período histórico, com o objetivo de compreender o impacto que a *Reorganização Curricular do Ensino Básico* teve nas escolas e professores, quisemos aqui dar-lhe alguma dimensão de análise, sendo certo que todas as

investigações pesquisadas e analisadas no seu conteúdo nos permitiram aferir e construir a nossa interpretação à luz do problema e objetivos supra definidos.

A escolha deste período justifica-se por nele encontrarmos uma maior predominância de alterações curriculares, que os documentos legais preconizavam. No entanto, não deixamos de reconhecer que as nossas percepções possam estar erradas, pois elas constroem-se e reconstroem-se sempre a partir da própria visão do mundo, são traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos (Morin, 2000). Estamos conscientes de que este trabalho resulta de uma análise, de uma interpretação, de uma reflexão crítica que não se dissocia de quem a profere e que se assume como um sujeito que traz consigo percepções e representações sobre o mundo em que vive e dos seus princípios do conhecimento. Por essa razão, houve a necessidade de traçar uma metodologia de trabalho que permitisse a objetividade e a fiabilidade das conclusões, face aos objetivos e problemática aqui traçados.

5.2. A investigação e a sua natureza

No âmbito do quadro metodológico, e tendo como referência as questões enunciadas e os objetivos de investigação na construção de um objeto de estudo, optou-se por uma metodologia qualitativa de natureza hermenêutica (interpretativa) e flexível que procura descrever, compreender e interpretar a realidade em estudo. A metodologia, compreendida aqui como conceção geral e crítica da forma como se pretende levar a cabo a investigação, insere-se numa epistemologia que seja capaz de regular o processo de construção do conhecimento que se pretendeu levar a efeito. Conscientes das críticas que os positivistas atribuem às investigações qualitativas, por estas não serem suficientemente objetivas, consideramos, à semelhança do que Berger e Luckman (1996) referem, que qualquer investigação, seja ela quantitativa ou qualitativa, pressupõe elementos subjetivos, isto porque qualquer conhecimento sobre a realidade social implica uma apreciação subjetiva ainda que disciplinada. Assim, o investigador assume-se como responsável pela investigação e tentará construir a realidade em função do seu quadro de referência controlado pela escolha de uma metodologia que permite compreender e reter a subjetividade para alcançar a objetividade.

Os dados recolhidos são qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos, onde as informações, à medida que são recolhidas, são contextualizadas, já que se privilegia a compreensão do fenómeno a investigar e não tanto a resposta objetiva e quantificável à questão formulada (Bogdan & Biklen, 1994).

A investigação qualitativa justifica-se por esta assentar numa visão holística da realidade que se pretende analisar, sem isolar o contexto natural histórico, social e cultural em que se desenvolve essa realidade (Amado, 2017). A necessidade de gerar uma visão global do fenómeno, de modo a compreender realidades múltiplas, partindo das diferentes perspetivas dos diversos documentos em análise, numa ação culturalmente contextualizada (Bogdan & Biklen, 1994), conduziu a investigação para a construção de um conhecimento centrado na problemática e objetivos aqui definidos.

A problemática e os objetivos de investigação foram determinantes para a construção de um quadro teórico informado que nos permitiu atribuir significados aos factos da realidade analisada (Pardal & Lopes, 2011), tornando possível a interpretação dessa mesma realidade. Esta foi interpretada à luz dos pressupostos metodológicos qualitativos, que exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, tudo tem potencial para construir perspetivas que nos permitem estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

A metodologia de cariz interpretativo e flexível pela qual se optou neste estudo pode ser afetada por quadros conceituais já construídos sobre essa realidade, podendo a investigação ficar refém das lógicas e perspetivas do investigador. Por isso, optou-se por processos de recolha e tratamento de informações, que permitissem um nível suficiente de saturação dos dados (Bogdan & Biklen, 1994) e um grau desejável de exaustividade (Coulon, 1995) para que as conclusões fossem validadas em pressupostos metodológicos que nos permitissem aferir da veracidade dos resultados que se alcançassem.

Um estudo de natureza qualitativa privilegia essencialmente a compreensão dos fenómenos, a partir da perspetiva dos sujeitos de investigação (Bogdan & Biklen, 1994) e o objetivo do investigador é o de compreender, com bastante detalhe, que decisões políticas se assumiram ao longo de quatro décadas de democratização de ensino em Portugal, no âmbito da administração central, das escolas, dos professores e dos alunos. Parte-se do pressuposto de que a verdade é intersubjetiva e, por isso, é importante que se reúnam diferentes pontos de vista, bem como diferentes fontes de recolha de dados, uma ênfase no processo de investigação, mais do que no produto final e múltiplas vozes na análise (Amado, 2017).

Traçada uma metodologia coerente com a problemática do estudo, e estando esta centrada na natureza qualitativa de investigação, considerámos pertinente salientar a perspetiva de Silva e Pinto (1989), quando referem que o rigor não é exclusivo da quantificação, nem tão pouco a quantificação

garante por si só a validade e a fidedignidade que se procura. O relevante nos estudos de natureza qualitativa é que os mesmos sejam realizados com rigor, validade e fiabilidade, preocupações que tivemos em conta nesta investigação.

Para concluir a justificação pela metodologia podemos referir que a natureza dos dados e as características das fontes e dos processos da sua obtenção, atribuem a este estudo um acentuado carácter qualitativo. Também os objetivos que enunciámos levaram-nos a privilegiar uma análise de carácter descritivo e interpretativo (Denzin & Lincoln, 1994), situando-se o presente estudo no paradigma fenomenológico-interpretativo; tentou-se garantir que os dados correspondessem à realidade, que existisse coerência interna entre eles e que as conclusões obtidas fossem plausíveis e se completassem no corpo teórico de conhecimento já existente sobre o tema (Huberman, 1981; Hébert et al., 1994; Amado & Vieira, 2017).

Tendo em conta que um paradigma “consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação”, quando nos referimos a “orientação teórica” ou a “perspetiva teórica”, estamos-nos a referir ao modo como entendemos o mundo, as concepções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que faz o mundo funcionar (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52). Toda a investigação se baseia numa orientação teórica mais ou menos explícita, esta ajuda a dar coerência aos dados que se recolhem e permite ao investigador ir para além de um conjunto mais ou menos organizado de informações que possa recolher (Coutinho, 2013).

Foi neste pressuposto metodológico que orientámos a presente investigação, tendo assim necessidade de traçar, de seguida, o contexto específico em que o estudo decorreu, bem como as técnicas e procedimentos utilizados para a recolha e posterior análise dos dados.

5.3. O contexto específico do estudo

Estando este estudo orientado para perceber que políticas educativas e curriculares se desenvolveram ao longo de quatro décadas da democratização do ensino em Portugal e como essas políticas se manifestaram do ponto de vista normativo/legal na administração central, na escola, no currículo, nos professores e nos alunos, a metodologia qualitativa pareceu-nos ser aquela que mais se adequava a esta finalidade.

A partir dos quadros teóricos de referência, das questões e dos objetivos definidos, para que nos fosse possível uma real compreensão do fenómeno aqui em estudo, tentámos contextualizar a

investigação com métodos e técnicas que nos ajudaram a definir um caminho, que nos permitiu a obtenção de informações fiáveis para a nossa interpretação.

Na realidade, tal como reconhece Amado (2017), só a racionalidade complexa está apta a entender a própria complexidade do fenómeno educativo. Uma complexidade interna própria da envolvência das pessoas e uma complexidade externa inerente às interações comunitárias e institucionais, nacionais e internacionais, complementares para a compreensão de uma parte da realidade, mas nunca toda a realidade já que ela é complexa, contextual e evolutiva.

Independentemente deste estudo seguir um conjunto de determinações, uma diversidade de objetos de análise e de objetivos de investigação e se centrar na abordagem qualitativa, o mais relevante foi que o mesmo tivesse em conta elevados níveis de precisão e de fidedignidade que permitissem responder o melhor possível às exigências do problema em estudo (Pardal & Lopes, 2011). Nesta medida, pretendeu-se triangular diferentes aspetos sobre os vinte e um programas dos Governos constitucionais em matéria de educação, tendo em conta as medidas centradas na administração central, na escola, no currículo, nos professores e nos alunos.

Num contexto educativo, as políticas que se assumem trazem consigo implicações nos mais diferentes campos educacionais, sendo esses campos muitos diversificados tivemos por preocupação centrar o nosso olhar empírico, na Administração Central na figura do *Estado e/ou Ministério da Educação*, na *Escola*, no *Currículo*, nos *Professores* e nos *Alunos*. Estas quatro dimensões de análise estiveram sobre o olhar crítico do que os programas dos Governos constitucionais foram capazes de especificar em três categorias de análise: a *Situação Retratada*, os *Princípios a Alcançar* e as *Medidas Concretas a Tomar*. Estas *Medidas Concretas a Tomar* foram analisadas segundo o que os programas previam, mas confirmadas ou infirmadas pela legislação publicada no Governo constitucional a que o programa diz respeito. Estamos perante uma triangulação de informação que nos permitiu compreender se as medidas anunciadas foram efetivadas na legislatura, ou se estivemos apenas perante um elenco de objetivos ou promessas em forma de finalidades a alcançar, que não ocuparam nenhum outro espaço que não o do programa do Governo.

Tendo em conta os normativos publicados, nos anos a que determinado Governo constitucional exerceu funções, os mesmos foram analisados tendo em conta iguais dimensões de análise (*Administração Central, Escola, Professores, Currículo e Alunos*) tentando-se perceber o que foi publicado por esse Governo. Estamos cientes que essas dimensões não se colocaram como categorias autonomizadas, assumindo-se cada uma delas com um espectro identificador do que foi definido para

cada uma dessas dimensões pela política educativa. No entanto, algumas dificuldades ocorreram em atribuir a uma categoria de análise determinado normativo pelo facto, de como se mencionou, essas dimensões não se assumirem como categorias autonomizadas.

Para a análise de cada programa de Governo constitucional foi realizada uma tabela que agrega a informação mais relevante do que se analisou nesse programa com o objetivo de responder às questões iniciais da investigação. A Tabela padrão que se apresenta resume as categorias e as dimensões de intervenção utilizadas para a descrição e análise aos programas dos vinte e um Governos constitucionais. Cada uma delas terá um título que corresponde ao programa de Governo em análise.

Tabela 2 - Análise ao programa do X Governo constitucional

Categorias Dimensões de Intervenção	<i>Situação Retratada</i>	<i>Princípios Alcançar</i>	<i>Medidas Concretas Tomar</i>	<i>Normativos Publicados</i>
Administração Central (Estado/ Ministério da Educação)				
Escola				
Professores				
Currículo				
Alunos				

Na pretensão de descrever, analisar e interpretar, detalhadamente, a política educativa do XIII (outubro de 1995 a 1999) e XIV (1999 a abril 2002) Governos constitucionais foram realizados estudos exploratórios prévios (Cervo & Bervian, 1983; Quivy & Campenhoudt, 1992) que foram realizados com recurso a leituras de documentos oficiais, de normativos, de artigos de opinião, de discursos de investigadores e também da análise aos programas de Governos constitucionais provisórios que precederam o período em análise, numa tentativa de encontrar elementos comuns que

nos permitissem tomar decisões sobre as dimensões e categorias aqui em análise, com vista a uma interpretação mais abrangente e esclarecedora da problemática de investigação aqui traçada. As leituras ajudaram à compreensão dos conhecimentos relativos ao problema e contribuíram para descobrir os aspetos a ter em conta, alargar e retificar o campo de investigação das leituras (Quivy & Campenhoudt, 1992), tendo sido necessária a procura de mais informações sobre o período em análise, que não tinham sido consideradas na construção do enquadramento teórico do estudo.

5.3.1. As técnicas de recolha e de análise dos dados

A pesquisa documental que levámos a cabo privilegiou a recolha de informações a partir de documentos que nos permitiram ampliar a informação que se passou a ter sobre a política educativa de determinado Governo. Recorremos, por essa razão, neste estudo, aos programas dos Governos constitucionais e aos normativos emanados por esses Governos. Naturalmente que pretendemos explorar o que outras investigações foram capazes de analisar, interpretar e referir sobre esses períodos em estudo, tentando sempre que possível trazer à análise esses olhares informados, comprometendo-nos numa real compreensão da situação política, social, cultural e educativa a nível nacional e internacional, a partir de artigos científicos e outras fontes, como artigos de jornais, panfletos informativos, brochuras emanadas pela Administração Central, artigos de opinião, necessários para uma cabal compreensão da problemática aqui traçada.

A pesquisa documental consistiu num intenso e amplo exame de diversos materiais, que não foram utilizados em qualquer trabalho de análise prévio, ou que pudessem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares, chamados de documentos (Guba & Lincoln, 1981). Ao classificarmos os programas dos Governos constitucionais de documentos, estamos convictos que os mesmos não sofreram qualquer manipulação analítica, exploração de conteúdo face a determinados objetivos, que poderiam, em todo o caso, ser considerados para efeitos de qualquer outra investigação.

A pesquisa documental apresenta-se assim como “método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação” (Albarrello et al., 1997, p. 30). Segundo os autores citados, a pesquisa documental permite que possa ser acompanhada por outras técnicas de investigação, nomeadamente para o tratamento da informação recolhida como é o caso da análise de conteúdo que assumiu aqui uma relação complementar capaz de abordar a problemática do estudo de forma mais fundamentada e realista.

Guba e Lincoln (1981) apresentam-nos uma série de vantagens para o uso de documentos, no âmbito da investigação educacional. Em primeiro lugar destacam o facto de os documentos constituírem uma fonte estável e rica, persistindo ao longo do tempo, podendo ser consultados várias vezes e servirem de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. Constituem também um manancial rico por se tratar de uma fonte “natural” e primária de informação, que permite a compreensão de um determinado contexto, fornecendo informações relevantes sobre o mesmo.

São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação, no caso concreto recorreremos a normativos, a pareceres, a memorandos, a entrevistas, a jornais, a revistas, a discursos, a roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (Lüdke & André, 2012).

A pesquisa documental pretendeu reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender a problemática em estudo e, neste sentido, foi condição necessária que os factos fossem referidos, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador teve de interpretá-los, de sintetizar as informações, de determinar tendências e, na medida do possível, apresentar as conclusões (Sá-Silva, Almeida, & Guindan, 2009).

De acordo com Kripka, Scheller e Bonotto (2015), a pesquisa documental não pode ser confundida com a pesquisa bibliográfica com a qual se assemelha, na medida em que ambas utilizam o documento como objeto de investigação. O que as diferencia é a fonte, ou seja, a característica do documento. Na pesquisa documental estamos perante fontes primárias que não receberam qualquer tratamento analítico, como é o caso de um normativo, de um programa de um Governo; no segundo caso, como o da pesquisa bibliográfica, estamos perante uma fonte secundária, englobando, no caso concreto desta investigação, todos os estudos e investigações que nos permitiram compreender e informar melhor a presente análise, a interpretação e compreensão do fenómeno em estudo.

Como técnica de análise e interpretação da informação recolhida foi selecionada a análise de conteúdo (Bardin, 2011), que neste estudo se realizou aos programas dos Governos constitucionais, mas também a outras fontes, como sejam, documentos oficiais, declarações políticas, relatórios, documentos de trabalho, normativos e todos os recursos que, ao longo da investigação, surgiram como pertinentes à compreensão da problemática em estudo.

Bardin (2011, p. 42) dá-nos conta de que a análise de conteúdo é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da

original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Refere também que é um “conjunto de técnicas de análise de comunicações” (p. 37). A análise de conteúdo foi usada enquanto tratamento da informação contida nos documentos em análise, os programas dos Governos constitucionais e teve como objetivo apresentar a informação conveniente e necessária de uma outra forma da original, de modo a obter o máximo de informação, com o máximo de pertinência.

A análise de conteúdo é assim uma técnica de tratamento da informação relativa ao conteúdo de um texto, adotando normas sistemáticas para extrair significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio de elementos mais simples do texto. Isto pressupõe que um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um investigador que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que permitem uma melhor compreensão perante um conjunto de objetivos previamente definidos (Chizzotti, 2006).

É importante ainda distinguir, segundo Bardin (2011), que o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para eventual consulta e até armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem. Também tivemos em conta, nesta investigação, das regras de categorização do “conteúdo manifesto das comunicações”, elencadas por Bardin (2011, p.42), quando a autora se refere à *homogeneidade*, de referirem-se “não se misturar alhos com bugalhos”; à *exclusividade*, um mesmo elemento de conteúdo não ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes; à *objetividade*, que pressupõe que codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais e, por último, à *adequabilidade* ou *pertinência*, isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objetivo.

O processo de análise de conteúdo dos documentos tem início quando se toma a decisão sobre a *Unidade de Análise*. Lüdke e André (2012) referem que existem dois tipos de *Unidade de Análise*: a *Unidade de Registo* e a *Unidade de Contexto*. Na *Unidade de Análise* podemos selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, determinando a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico um tema uma expressão, ou um determinado item (operação que usa a quantificação dos termos). No entanto, as questões de investigação e os respetivos objetivos, levam-nos também a explorar o contexto em que uma determinada unidade ocorre, e não apenas a sua frequência (Sá-Silva et al., 2009). Assim, o método de codificação escolhido teve em conta a natureza do problema e, nesse sentido, tentou-se compreender a frequência com que determinadas expressões

e itens ocorreram, nomeadamente os termos relacionados com o currículo (*currículo, curriculares, curricular, curricula*), mas não descurámos a compreensão do contexto, da relação, da pretensão com que a informação em análise se nos colocou à interpretação no que às políticas educativas e curriculares diz respeito.

Lüdke e André (2012, p. 40) referem-se, na linha do que foi preconizado por Bardin, aos modos de utilizar a análise documental, isto é, aos procedimentos metodológicos a serem seguidos na análise de documentos cuja primeira decisão se centra na caracterização do tipo de documento, que no caso concreto e quando nos referimos aos programas dos Governos constitucionais, são documentos oficiais, bem como os normativos, que embora não fossem alvo da análise de conteúdo tiveram aqui essa caracterização.

Após a leitura dos vinte e um programas dos Governos constitucionais, o conteúdo desses programas foi previamente selecionado no que à educação diz respeito. Selecionado o *corpus* da informação a analisar procedeu-se a uma codificação primária, tendo em conta as dimensões em análise (*Administração Central, Escola, Currículo, Professores e Alunos*); tentou-se identificar as unidades de sentido (Kripka, Scheller & Bonotto, 2015) que nos permitiram compreender a *Situação Retratada*, os *Princípios a Alcançar* e as *Medidas Concretas a Tomar*.

Nem todos os programas de Governo apresentam a mesma estrutura, alguns não atendem às dimensões em análise, no entanto, esses aspetos foram também relevantes na análise e compreensão da abrangência do conteúdo, de acordo com os objetivos da investigação.

A partir de Bardin (2011), conseguimos compreender que ocorrem certas semelhanças entre análise documental e análise de conteúdo, e que alguns investigadores assumem tratar-se da mesma técnica de análise de dados. Contudo, a autora estabelece algumas diferenças entre ambas que aqui importa salientar por fazermos uso das duas técnicas para a análise da informação constante dos programas dos Governos constitucionais. Numa primeira fase, fizemos uso da análise documental que trabalha com documentos, concretiza-se através da classificação e indexação com o objetivo de representar a informação condensada (Bardin, 2011). Numa segunda fase, fizemos uso da análise de conteúdo para decifrar mensagens, para analisar temáticas e categorias de análise que nos permitiram compreender a forma como a realidade educativa foi caracterizada, que princípios se esperavam alcançar e que medidas se previam tomar nessa governação, confrontando esses programas de Governo com os normativos que foram publicados e mereceram prioridade por parte do Ministério da Educação, no sentido de manipular as “mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para

evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma realidade que não a da mensagem” (Bardin, 2011, p. 52).

Na análise de conteúdo, Lüdtke e André (2012, p. 42) referem que “não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante”. Foi também preocupação nossa, a de construir um enquadramento teórico que nos permitisse uma análise de conteúdo por operações de desmembramento do texto de acordo com as dimensões de análise (*Administração Central, Escolas, Professores, Currículo e Alunos*) e as categorias de análise (*Situação Retratada, Princípios a Alcançar, Medidas Concretas a Tomar*), segundo agrupamentos semelhantes (Bardin, 2011).

A categorização foi feita como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por agrupamento segundo uma certa analogia com os critérios e as dimensões de análise previamente definidos. As categorias são rubricas, as quais reúnem um grupo de elementos designadas por unidades de registo sob uma dimensão de análise, esse agrupamento foi efetuado em função das características comuns desses elementos às unidades de análise e às categorias previamente definidas, na esteira do que Bardin (2011) preconiza.

Em relação às categorias pré-definidas – *Situação Retratada, Princípios a Alcançar, Medidas Concretas a Tomar* - e que serviram de base à análise e categorização do conteúdo dos programas dos Governos constitucionais tentou-se aferir que as mesmas permitissem a *exclusão mútua*², a *homogeneidade*³, a *pertinência*⁴, a *objetividade* e a *fidelidade*⁵ e, também, a *produtividade*⁶ (Bardin, 2011).

No processo de descodificação das mensagens o investigador utilizou não só o conhecimento formal, mas também um conhecimento experiencial onde foram envolvidas percepções, impressões e intuições. O reconhecimento desse caráter subjetivo da análise foi decisivo para que pudessem ser

² A exclusão mútua circunscreve-se ao fato de cada elemento não poder existir em mais do que uma categoria (Bardin, 2011).

³ O princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. O critério para a definição das categorias deve ser único. Deve ter-se em conta que, no mesmo conjunto categorial, só pode ocorrer um registo, com uma dimensão de análise (Bardin, 2011).

⁴ A pertinência de uma categoria só ocorre quando está em consonância com o material de análise selecionado. Deve por isso ocorrer uma adequação ótima, por forma a que o sistema das categorias reflita as intenções de investigação (Bardin, 2011).

⁵ A objetividade e a fidelidade não devem permitir que investigadores distintos possam assumir diferentes análises em função do sistema de categorias que se defina. Se a escolha e a definição de categorias forem bem definidas não permitem as subjetividades dos codificadores (Bardin, 2011).

⁶ A produtividade relaciona-se com a qualidade pragmática, com o conjunto de resultados que permitam o alcance dos objetivos, a construção de novas hipóteses e dados exatos (Bardin, 2011).

tomadas medidas específicas e utilizados procedimentos adequados ao seu controle (Lüdke & André, 2012).

Também tivemos em conta alguns cuidados a ter na utilização da técnica de análise de conteúdo, elencados por Bardin (2011). Assim, tentou-se a *superação da incerteza*, que se circunscreveu a um certo questionamento sobre o que efetivamente estava contido na mensagem, por forma a que outros também pudessem entender esse conteúdo no mesmo sentido; e o *enriquecimento* da leitura, no sentido de aumentar a produtividade e a pertinência do olhar que, no imediato, fomos capazes de ter.

5.4. Os procedimentos na análise e tratamento dos dados

Relativamente aos procedimentos, numa primeira fase, a preocupação central foi a recolha de toda a documentação sujeita a análise, como os vinte e um programas de Governo, bem como os três programas dos Governos provisórios (fontes primárias). Essa documentação foi sujeita a uma pré-seleção, importava apenas para o presente estudo a parte respeitante à educação e sobre essa, essencialmente, à educação básica/obrigatória deixando fora do *corpus* de análise toda a matéria respeitante ao ensino superior.

Através da “leitura flutuante” (Bardin, 2011, p. 126) compreendemos a estrutura, a organização e o conteúdo passível de ser analisado de acordo com a problemática e os objetivos definidos. Tratou-se da fase da pré-análise (Bardin, 2011), que teve como propósito a organização da informação, onde a intuição ajudou a tornar operacional o trabalho de sistematização das ideias iniciais e os objetivos permitiram a seleção do conteúdo a analisar e a antever as eventuais categorias e indicadores a ter em conta na interpretação final.

Realizou-se um pré-teste com a análise do programa do I Governo constitucional onde se tentou compreender a estrutura e organização do texto, que embora não fosse igual aos demais programas de Governo, os elementos comuns, como por exemplo, as temáticas da educação estarem elas próprias bem localizadas e definidas, permitiram uma única codificação que se manteve na análise de todos os programas de Governo. Neste pré-teste, simularam-se várias hipóteses de análise, várias categorias, mas assumiram-se desde logo, e por força do enquadramento teórico criado, as quatro dimensões de intervenção a que a análise iria estar sujeita – a *Administração Central/ Estado/ Ministério da Educação*, na definição da política educativa, a *Escola*, os *Professores*, o *Currículo* e os *Alunos*. Foram realizadas várias leituras e releituras, com sublinhados coloridos distintos tentou-se detetar temas e

temáticas mais frequentes (Lüdke & André, 2012) para uma operação de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registo dos dados (Bardin, 2011). Esta codificação foi posteriormente assumida numa relação direta com o que se pretendeu averiguar nesta investigação, ensaiando-se várias formas de escrita e de triangulação da informação recolhida com o que a investigação dissera já sobre essa realidade.

Seguiu-se a exploração do material (Bardin, 2011) em que, através da elaboração de um quadro para a análise de cada um dos programas dos Governos constitucionais se atribuíram as unidades de registo para cada uma das dimensões de análise e categorias previamente definidas. Esta fase foi a mais morosa, pois, consistiu essencialmente em operações de codificação, decomposição em função das dimensões e categorias de análise. É importante salientar que antes desta fase se experimentaram vários quadros e se ensaiaram várias possibilidades para apresentar a informação que seria objeto de tratamento e de interpretação. Também podemos acrescentar que foi este trabalho que nos permitiu compreender a necessidade de realizar um outro trabalho de pesquisa – o levantamento de toda a legislação respeitante ao quadro de análise previamente elaborado - que nos permitiu compreender de que forma as intencionalidades governativas manifestadas nos programas dos Governos constitucionais se concretizaram, ou não.

Também se experimentou a utilização do software NVivo 8, que é um software criado para a análise qualitativa de dados. O NVivo 8 permitiu-nos organizar e recuperar todo o material utilizado ao longo da investigação, para além de nos permitir uma organização e um acesso facilitado ao conhecimento teórico concetual construído. Nas fontes de informação (*Sources*) guardámos toda a informação que pretendíamos analisar. Nas categorias de informação (*Nodes e Coding*) foi-nos possível a criação das categorias identificadas que, após termos presente os documentos para analisar, associámos os segmentos de texto às categorias que criámos. Esta associação de informação a categorias em ambiente NVivo é designada por codificação. Ao ter uma estrutura de categorias predefinida, que nos orientou a codificação do material, os documentos que estavam inseridos nas fontes de informação foram abertos um a um e identificados os conteúdos que se relacionavam com as categorias que definimos conseguimos fazê-los corresponder. Este software embora relevante para o tratamento da informação, para a organização da informação, a apresentação dos dados seguiu as tabelas que de forma simples e prática criámos.

Por fim, procedeu-se à análise dos resultados obtidos e à sua interpretação (Bardin, 2011), por forma a que os resultados apresentados em tabelas permitissem uma interpretação significativa sobre

o olhar conceitualizante do enquadramento teórico, para a redação de inferências e de interpretações a propósito dos objetivos previstos. Tivemos por cuidado final a apresentação de uma única tabela que nos permitisse compreender as principais medidas que os diferentes Governos constitucionais tomaram e que tiveram até hoje um impacto importante na escola, nos professores, no currículo e nos alunos.

CAPÍTULO 6. A DESCRIÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS

6.1. As mudanças de política educativa após o 25 de abril de 1974: os programas dos 21 Governos constitucionais em análise

Há mais de quatro décadas que Portugal assistia ao maior fenómeno social, político, cultural e ideológico de que há memória. Esse acontecimento fez-se sentir na vida de todos os portugueses - as suas concepções, os seus estilos de vida, as suas formas de ser e de estar seriam alterados pelo que acontecera em Portugal, a 25 de abril de 1974. Esta data ficaria na história de Portugal e na vida de todos os portugueses, como um marco incontornável da democracia e da liberdade. Não há quem tenha como referência de mudança maior, na estrutura social, política, cultural, económica, educativa e ideológica, nenhum outro momento histórico recente que não o da revolução de abril, aquela que ficou conhecida como a revolução da liberdade, da igualdade, da solidariedade, da justiça, da fraternidade e da democracia.

Estes ideais tão presentes, no ressurgimento de uma nova forma de ver e de sentir a sociedade portuguesa, trouxeram para com esta novas formas de a compreender. Os setores da sociedade, que hoje ainda se reafirmam, conjugam-se e sustentam-se nesses ideais de liberdade, de justiça, de solidariedade, de igualdade e de democracia. Ideais que viriam a afirmar-se na saúde, na educação, na justiça, na segurança. Não há convênios tão relevantes para a construção de um país democrático, quanto aqueles que presidiram à revolução de abril.

Descolonizar e Democratizar foram as palavras de ordem do Movimento das Forças Armadas. Um movimento que transformou um problema meramente profissional num problema iminente político capaz de perseguir objetivos como o exercício efetivo da liberdade política dos cidadãos, a implementação de uma política económica e social ao serviço do povo português, das classes trabalhadoras e essencialmente dos mais desfavorecidos e a busca de um ideário de aumento da qualidade de vida de todos os portugueses (Boletim do Movimento das Forças Armadas, n.º 1, 09/09/1974).

É raro um Governo de direita ser derrubado pelas suas próprias Forças Armadas. Em 25 de abril de 1974, isso sucedeu em Portugal. Nas ruas, nos cafés, nos transportes coletivos, o ambiente era de alegria. O semblante, normalmente triste dos portugueses, resplandeceu com a perspectiva de libertação do regime, que há longo tempo dominava em Portugal. O Programa do Movimento das Forças Armadas Portuguesas pareceu, na verdade, satisfazer todas ou quase todas as aspirações de

um povo, que durante largos anos viveu em crescente desenvolvimento de uma tutela de que resultou constante apelo a deveres, com paralela denegação de direitos. Houve um pronunciamento militar, magistralmente concebido e executado, cavalheirescamente conduzido. O chamado “movimento dos capitães” demonstrou que não era apenas mais uma organização para diagnosticar e não atuar. Atuou, quando entendeu, com coesão e com extraordinária rapidez e simplicidade, conseguiu dominar o país, quase não havendo derramamento de sangue (Editorial do *Expresso*, 27/04/74).

Os partidos políticos portugueses conseguiram, com êxito, ultrapassar o difícil período de transição, conquistando a gradual consolidação da democracia. Deve-se aos partidos políticos o impedimento do controle do país pelos militares mais radicais do Movimento das Forças Armadas e dos seus aliados. Nesse período, foram fundados mais de 50 partidos políticos, mas só quatro dos partidos se mantiveram até hoje com atividade política (PCP, PS, PPD/PSD, CDS/PP). Todos estes partidos foram fundados nesse período exceto o PCP, que já existia clandestinamente desde os anos de 1920 em Portugal (Lobo, 1996; 2000).

No que respeita à educação, embora já tivesse sido aprovada a Reforma Veiga Simão, em 1973, a partir da Lei n.º 5/73, de 25 de julho, onde se incumbia ao Estado, no domínio da ação educativa, a missão de assegurar a todos os portugueses o acesso à educação, segundo o seu mérito e as suas capacidades, sendo para isso necessário o Estado promover políticas de criação de estabelecimentos escolares, bem como de incentivo a estabelecimentos particulares, que prosseguissem os mesmos fins, bem como tornar efetiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada (cf. Base 2, da Lei n.º 5/73, de 25 de julho), só a revolução de abril trouxe consigo a reafirmação desses ideais de igualdade e de democratização no ensino.

As linhas programáticas do I Governo provisório, liderado por Adelino da Palma Carlos, que governou de 16 de maio de 1974 a 18 de julho do mesmo ano, centraram-se no lançamento de uma nova política económica, estendível a todos os portugueses e que tivesse uma atenção particular aos mais desfavorecidos; adotasse uma política social que contasse como princípio a defesa das classes trabalhadoras e que permitisse o aumento progressivo e acelerado da qualidade de vida de todos os portugueses; penalizasse todos os abusos de poder, corrupção, atentados contra os direitos dos cidadãos que fossem conhecidos, sendo também um propósito desse programa, o de manter uma política externa ativa, independente e igualitária entre os Estados, defendendo a paz e respeitando os tratados em vigor, reconhecendo o carácter essencialmente político das guerras no ultramar, conduzindo dessa forma à paz (Diário do Governo n.º 113/74, Decreto-lei n.º 203/74, de 15 de maio).

Estas foram as principais e as primeiras preocupações da governação da nossa democracia, e que o Programa do Movimento das Forças Armadas amparava, estando também anunciadas algumas medidas para com a política educativa, cultural e de investigação. De entre as mesmas destacavam-se: a erradicação do analfabetismo e a promoção da cultura, nomeadamente nos meios rurais; o desenvolvimento de uma reforma educativa sustentada numa consciência nacional genuinamente democrática, onde a escola estivesse inserida nas problemáticas da sociedade portuguesa; a criação de um sistema nacional de educação permanente; a formação de professores de todos os graus de ensino, bem como a revisão do seu estatuto profissional; a ampliação da ação social escolar sobre o princípio da igualdade de oportunidades; a promoção de uma maior participação de todos os agentes na reforma educativa; a definição de uma política nacional de investigação; o fomento de atividades culturais e artísticas como veículo indispensável ao desenvolvimento da cultura de um povo e a difusão da língua e cultura portuguesa pelo mundo. Estas foram as principais medidas anunciadas pelo I Governo provisório, mas que os dois meses de governação não permitiram que alguma delas tivesse sido concretizada.

Leal (1985, p. 927) considera que o Programa do Movimento das Forças Armadas previa que o Governo provisório “lançasse os fundamentos de uma nova política social que, em todos os domínios, teria essencialmente como objetivo a defesa dos interesses das classes trabalhadoras e o aumento progressivo da qualidade de vida de todos os portugueses”.

Lobo (2000) refere que este I Governo provisório incorporou notáveis líderes, Sá Carneiro, pelo PSD, Mário Soares, pelo PS, e Álvaro Cunhal, pelo PCP, mas isso não lhe garantiu uma continuidade governativa pois que o programa deste Governo, apoiado pelo General António Spínola, então Presidente da República, foi rejeitado por ser meramente reformista e pouco revolucionário.

O II Governo provisório tomou posse a 18 de julho de 1974 e terminou o seu mandato a 30 de setembro do mesmo ano. Foi liderado por Vasco Gonçalves e manteve-se neste Governo Álvaro Cunhal e Mário Soares. Pelo discurso do General António de Spínola, então Presidente da República, percebia-se o quanto era importante a constituição de um Governo que continuasse a lutar pelos ideais do Programa das Forças Armadas, pelo desenvolvimento do processo de democratização em curso. António de Spínola reconhecia a desconfiança da maioria dos portugueses na reconstrução de um país e convocava cada um para a construção da liberdade e da democracia em Portugal, como aliás se pode ler no seu discurso na tomada de posse do II Governo provisório:

Não se fez uma revolução para que o poder apenas passasse de um extremo ao outro à custa do povo português. E não tenhamos, a tal respeito, qualquer ilusão. Ou a maioria silenciosa deste país acorda e toma a defesa da sua liberdade, ou 25 de abril terá perdido perante o mundo, a história e nós mesmos o sentido de gesta heroica de um povo que se encontrou a si próprio. E com esse desengano se esfumarão as nossas esperanças na democracia (Programa do II Governo Provisório, 1974, p. 4).

Era reconhecido pelo Presidente da República a importância da construção de um sistema democrático, enquanto não se institucionalizasse o processo de decisão, reconhecia-se que jamais se conseguiria tal feito pela anarquia. Ao se repudiarem as leis do antigo regime, sem que as novas ganhassem forma, criava-se um estado de ausência de lei que era necessário acautelar por todos os portugueses, num sentido de responsabilidade que competia a cada um.

Também no mesmo sentido, se dirigiam as palavras do Primeiro-Ministro, o Coronel Vasco Gonçalves, ao povo português. Era importante, como o próprio referia no seu discurso de tomada de posse: “ensinar o povo português a viver em democracia”, onde quer que estivesse e qualquer que fosse a sua condição. Era também uma preocupação do Primeiro-Ministro que não ocorressem divisões partidárias (Programa do II Governo provisório, 1974, p. 11). Nesse programa, do II Governo provisório, as preocupações eram para com a construção da democracia em Portugal, pelo que não se assinalaram medidas ou intencionalidades para com a educação.

O III Governo provisório tomou posse a 30 de setembro de 1974 e terminou o seu mandato a 26 de março de 1975, manteve-se o Primeiro-Ministro, Vasco Gonçalves e foi de todos os Governos provisórios o que mais tempo se manteve em funções. O seu programa intitulado de “Política Económica e Social” foi aprovado em reunião de Conselho de Ministros a 7 de fevereiro de 1975 e trazia inscrita uma vontade reformista não vista nos anteriores programas transitórios. Neste programa, era possível ler-se uma crítica ao programa do I Governo provisório, quando referia a impossibilidade de realização de grandes reformas de fundo, impossibilitando dessa forma a construção de uma estratégia de desenvolvimento para o país. Pode ler-se nesse programa, que a descolonização foi um bom exemplo de uma reforma de fundo levada a cabo logo após o 25 de abril e que a mesma foi necessária para a democratização do nosso país. “Sem descolonização não haveria democratização: este foi e continua a ser um postulado fundamental de todo o processo revolucionário iniciado em 25 de Abril” (Programa do III Governo provisório, 1975, p. 8).

Neste programa, reclamava-se uma nova política económica e social para a promoção de uma sociedade mais igualitária e mais justa. As vertentes do investimento centravam-se claramente numa política de educação forte, que permitisse impulsionar o desenvolvimento económico e, por sua vez, permitisse a transição para uma nova sociedade e um novo humanismo. Estava muito presente, neste programa, uma nova ideia de escola, a mesma devia estar aberta à Nação, às necessidades do povo português na transformação de mentalidades e reconversão de processos. Para que isso fosse possível era importante que a escola apresentasse um novo modelo, que fosse colaborante, inserida na vida e no trabalho, dotada de espírito crítico, criativa e criadora.

Mas se este era um imperativo a seguir reconheciam-se algumas dificuldades e um trabalho árduo pela frente, pelo que o programa apresentava algumas medidas a serem implementadas em forma de finalidades a atingir. Uma delas era criar um novo clima por forma a permitir um trabalho de qualidade, no sentido de conferir à escola uma certa coesão nacional a partir de uma política educativa global, democratizar a escola a partir da colaboração dos docentes, discentes e corpo administrativo e auxiliar, cujas funções não se deviam confundir, mas sim harmonizar, para se alcançar uma escola que funcionasse com eficiência. Uma outra medida era permitir que todas as classes sociais ascendessem à escola e progredissem até onde as suas capacidades pessoais o permitisse. Também estava presente, como intenção do Governo, a descentralização dos serviços do Ministério da Educação e Cultura, contrariando o centralismo que ocorria nessa época (Programa do III Governo provisório, 1975). Estas foram as medidas genéricas a que o III Governo provisório se comprometeu e que reconhecia que só alcançaria esses desígnios com um compromisso de todos.

O IV Governo provisório tomou posse a 26 de março de 1975 e terminou o seu mandato a 8 de agosto desse ano. Não é conhecido o programa deste Governo liderado por Vasco dos Santos Gonçalves que apenas se manteve em funções durante 5 meses e funcionou em sistema de coligação partidária. Teodoro (2007) ao (re)publicar o programa de ação do Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC) do IV Governo provisório, ocorrido em 1975, é possível perceber-se pela análise do autor que se tencionava construir uma sociedade socialista e a partir dela fomentar a revolução portuguesa no campo da educação. Na apresentação do programa é possível compreender que o objetivo número um da política da educação era a democratização do ensino. A democratização que tantas vezes foi colocada em questão por investigadores contemporâneos que ainda hoje questionam sobre o seu significado, sobre o que verdadeiramente significa uma escola democrática. Se no sentido de senso comum, ou no sentido mais arbitrário pode querer significar simplesmente a possibilidade que é dada a todos os cidadãos, independentemente da sua condição social, de a

frequentar e nela ter sucesso nas suas aprendizagens. É interessante verificarmos que nesse programa surge explícito o significado que à altura se atribuía à democratização da escola, era abri-la a todas as camadas sociais e regionais, privilegiando, para já, o acesso à escola.

O IV Governo provisório, durante o Verão de 1975 e numa tentativa para derrubar esse Governo, os ministros do PS e do PSD que o integravam demitiram-se, fazendo com que este Governo caísse. A radicalização dos Governos provisórios alcançou aqui o seu auge, com os processos de nacionalização de empresas e coletivização da agricultura em curso. As primeiras eleições legislativas para formar uma Assembleia Constituinte, contudo, não legitimaram este deslizar para a esquerda revolucionária, pois que “uma grande maioria votou pelo PS (37,9%), o Partido Socialista, e também pelo PSD (26,4%), o principal partido de centro-direita, com os comunistas a obterem apenas 16,6% dos votos” (Lobo, 2000, p. 152).

O V Governo provisório “assumiu a missão de agir de forma unitária e não partidária” (Programa do V Governo Provisório, 1975, p. 2) assumiu funções praticamente durante um mês, já que tomou posse a 8 de agosto de 1975 e terminou o seu mandato a 19 de setembro desse ano. Vasco dos Santos Gonçalves continuou a presidir como Primeiro-Ministro e foi o que mais tempo permaneceu em funções governativas já que esteve no II, III, IV e V Governos provisórios. Foi conhecido como sendo o que mais contribuiu para o Processo Revolucionário em Curso (PREC) na construção de um Portugal livre e democrático, mas não lhe foi suficiente para aquietar as críticas das grandes crises de autoridade que sofreu, nomeadamente neste último Governo que liderou.

A partir da análise, ao Programa do V Governo provisório (1975), é possível perceber que os fatores que contribuíram para a situação de crise que se viveu se relacionavam com os ataques concertados da reação externa a tentar desmoralizar e a isolar o país, com duras críticas pela forma como a descolonização decorreu em Angola, a fragilidade da economia portuguesa e com os desequilíbrios e instabilidade do desmantelamento das estruturas monopolistas e fascistas.

Este Governo não tinha como ambição a realização de um programa profundo, mas sim o conceder um conjunto de respostas a problemas concretos que permitisse a construção de uma sociedade pela qual se lutou com a revolução de abril. Teria assim de ser transparente em cada ação concreta e estar ao “serviço das grandes massas desprotegidas do povo português” (Programa do V Governo provisório, 1975, p. 3).

Era evidente o quanto se pretendia trilhar um caminho de liberdade e de proteção dos mais desprotegidos, dos mais desfavorecidos, mas a instabilidade governativa e as lutas pelo poder não permitiram a consolidação de nenhum programa provisório.

O VI e último Governo provisório tomou posse a 19 de setembro de 1975 e cessou o seu mandato a 23 de julho de 1976. O Primeiro-Ministro, Almirante Pinheiro de Azevedo, nomeado pelo Presidente da República, o General Costa Gomes, por decisão do Movimento das Forças Armadas proferiu no seu discurso, a 13 de setembro de 1975, que as conversações com os principais partidos foram difíceis, mas que o seu programa conseguiu o acordo do Partido Socialista (PS), do Partido Comunista (PC) e do Partido Popular Democrático (PPD). Esse programa, em forma de discurso do Primeiro-Ministro, apresentava como linhas prioritárias resolver a crise política, económica e social que Portugal atravessava e que só com o apoio das principais forças políticas era possível. Defendia-se a via do socialismo e da democracia pluralista para se alcançar uma sociedade socialista e o mérito deste último Governo provisório, foi exatamente o de ser o último.

Esta breve referência aos Governos provisórios dá-nos conta da dificuldade em reerguer um país emergido de quase cinco décadas de ditadura. A implantação de um regime democrático centrado em pilares fundamentais passou por diferentes fases na relação entre os partidos políticos e o Movimento das Forças Armadas. De acordo com Lobo (2000), pode-se destacar três períodos distintos: do 25 de abril de 1974 até 11 de março de 1975, data em que falhou um golpe de direita dirigido pelo General António de Spínola, depois aquele que foi considerado como o Verão quente de 1975, que durou até 25 de novembro de 1975 e um terceiro período que decorreu até à aprovação da Constituição da República Portuguesa, em 25 de abril de 1976.

Esses prenúncios de liberdade e de democracia viriam a consolidar-se em 1976 com a aprovação da Constituição da República Portuguesa e com a constituição governativa, que até hoje faz parte dos quadros de organização, administração e gestão de Portugal. O Estado Social de Direito que se formou recebeu da Europa as suas principais influências e os partidos que se fundaram tiveram um papel fundamental no desenvolvimento político de Portugal.

Boaventura de Sousa Santos (1985, p. 895), sobre o mesmo período, considera que a política organizada do socialismo teve na Constituição da República Portuguesa, de 1976, a sua melhor consagração. E ocorre que em 25 de novembro de 1975 foram bloqueadas as condições que poderiam conduzir a uma alternativa socialista concreta, instaurando-se, ao contrário do que muitos pensavam, um Estado capitalista. Como o próprio refere, “a Constituição da República representava a

transição para o futuro numa sociedade que, ao nível das práticas sociais, transitava para o passado, de que, aliás, em muitos aspetos, nunca tinha saído”. Considerando que a reconstituição do Estado capitalista não foi acompanhada pela reconstituição de um novo bloco social hegemónico isso “fez com que a evolução fosse pouco linear e muito contraditória, atravessada por dessincronias profundas entre discursos e práticas, entre programas políticos e governação concreta e, portanto, também entre a Constituição política e a realidade política”.

Essas contradições, que Boaventura Sousa Santos (1985) nos dá conta, foram também visíveis no campo educacional. Os princípios de obrigatoriedade e universalidade da educação estavam e estão ideologicamente consignados nos normativos, no entanto, esses princípios mantiveram-se nos discursos de governações sucessivas, enquanto expressão de bandeira política partidária, de meta a atingir para com a educação.

Também neste breve introito ao estudo empírico propriamente dito gostaríamos de evidenciar algumas particularidades, do período histórico governativo, o III, IV e V Governos constitucionais (1978-1979) constituídos por iniciativa do Presidente da República, foram compostos unicamente por “independentes” e oficiais militares. Parece que os objetivos do Presidente da República não foram claros ao formar, em 1978, um Governo não partidário, e nas palavras de um ministro do primeiro Governo, pareceu tratar-se de uma espécie de “lição” que o Presidente da República, Ramalho Eanes, quis dar a Mário Soares, tentando provar que um Governo constituído por uma equipa técnica funcionaria melhor, que um Governo partidário. Contudo, o objetivo para alguns parece ter-se centrado no aumentar a preponderância dos poderes do Presidente face ao dos partidos no parlamento (Lobo, 2000, p. 157).

Estas medidas de força, bem como as tentativas de experimentação de um regime governativo, cujos contornos não se conheciam foram constantes durante pelo menos a primeira década após a revolução de abril. Mas, se por um lado a política nacional democrática se fazia com as idiossincrasias próprias de um país que trilhava pela primeira vez um modelo de governação particular, na construção da sua identidade nacional, as aspirações de integração na comunidade económica europeia faziam antever compromissos necessários e firmes para o alcance desse desígnio se fazer de forma mais coerente possível, com os pressupostos de desenvolvimento que à Europa eram exigidos.

Este enquadramento breve da história da governação em Portugal, das suas dificuldades, desafios e constrangimentos, a partir de algumas particularidades ocorridas nesse período, conduziu-nos para um trabalho de análise aos programas dos Governos constitucionais que se constituíram a

partir da aprovação da Constituição da República Portuguesa. A análise e a discussão, que a seguir se apresentam, tiveram em conta a metodologia traçada no capítulo anterior. Este primeiro princípio aqui realizado pretendeu revelar a construção de uma democracia, que como qualquer outra que se inicia, inicia-se com um grupo de influências e de evidências que se esperam analisar com maior detalhe de acordo com a problemática e objetivos traçados.

Assim, recordando a problemática da investigação e a metodologia traçada, pretendemos orientar a nossa análise em torno das seguintes questões:

Que decisões políticas se assumiram ao longo de quatro décadas de democratização do ensino em Portugal no âmbito da administração central, das escolas, do currículo, dos professores e dos alunos?

De que modo as decisões políticas, no âmbito de processos de reforma educativa e curricular, se concretizaram do ponto de vista normativo/legal?

Que relevância tem assumido o currículo nos programas dos diferentes Governos constitucionais?

Que medidas educativas se destacaram nos diferentes Governos constitucionais?

De acordo com a problemática, recordemos também os objetivos definidos nesta investigação:

- Identificar as políticas educativas e curriculares dos vinte e um programas dos Governos constitucionais.

- Analisar as políticas educativas do XIII e XIV Governos constitucionais e o seu impacto nas escolas, nos professores, no currículo à luz de estudos referentes a esse período.

- Estudar a evolução das alterações educativas e curriculares a partir da relação entre as propostas governativas e as publicações normativas.

- Identificar as decisões educativas e curriculares nacionais de inspiração internacional e supranacional (União Europeia).

- Analisar criticamente o estudo das mudanças educativas e curriculares, de 1976 a 2019, em Portugal, no sentido de problematizar as questões nucleares que, por um lado, viabilizam e, por outro, dificultam a implementação efetiva de mudanças.

6.1.1. Análise ao Programa do I Governo constitucional

O I Governo constitucional tomou posse a 23 de julho de 1976, sob a liderança de Mário Soares, esteve apenas dois anos em funções, pois cessou o seu mandato a 23 de janeiro de 1978. O seu

programa, recheado de ideias e políticas democráticas, tinha como preocupação maior o respeito pela Constituição da República Portuguesa, aprovada em Assembleia Constituinte, a 2 de abril de 1976. Um ano que viria a ficar na história da democracia em Portugal, não apenas pelos acontecimentos nacionais de extrema importância, na construção da democracia portuguesa, mas também pela entrada de Portugal para o Conselho da Europa, iniciando, assim, simultaneamente o seu processo de adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE). Tentava-se romper com uma ditadura de quase cinco décadas e a aprovação da Constituição da República Portuguesa, em 1976, almejava um Portugal diferente, mais democrático, mais liberal, mais socialista e mais responsável e comprometido com as forças internacionais, nomeadamente com a Europa.

Como se pode ler no preâmbulo da Constituição da República Portuguesa, de 1976:

A 25 de Abril de 1974 o Movimento das Forças Armadas, coroando a longa resistência do povo português e interpretando os seus sentimentos profundos derrubou o regime fascista. Libertar Portugal da ditadura, da opressão e do colonialismo representou uma transformação revolucionária e o início de uma viragem histórica da sociedade portuguesa.

O Programa do I Governo constitucional, imbuído deste espírito da Constituição, foi apresentado à Assembleia da República, sob o slogan: *vencer a crise, reconstruir o país*. País que saía de 48 anos de ditadura e 13 anos de guerras coloniais confrontava-se agora em traçar prioridades na sua política. As frentes para as quais o país necessitava agora de se virar eram várias e dispersas e as dificuldades que se enfrentavam não almejavam decisões fáceis de tomar.

Este programa intitula a parte respeitante à educação de “educação e investigação científica” (Programa do I Governo constitucional, 1976, p. 94). Faz um retrato da situação da educação portuguesa e embora reconheça uma tentativa do último regime derrubado em 25 de abril em expandir e dinamizar a educação, cunha a mesma com uma certa “demagogia” e “improvisação” (p. 94).

Mantinhavam-se processos autocráticos de gestão e um controlo ideológico apertado, utilizavam-se medidas policiais arbitrárias e não se dava alternativa para que os professores e os alunos participassem de forma efetiva na definição da política educativa. É ainda possível perceber que a reforma educativa, lançada pela Lei n.º 5/73, de 25 de julho, não lançou, como se pode confirmar no Programa do I Governo Constitucional, um programa a prazo para a formação inicial e contínua de professores. Sendo visível, neste programa, uma asseverada crítica a essa reforma, registando-se no

próprio texto de que se tinha criado um “‘monstro’ burocrático, altamente centralizado, ineficiente e improdutivo” (Programa do I Governo constitucional, 1976, p. 95).

A situação educativa que o I Governo constitucional encontra não era a mais promissora e as dificuldades eram visíveis nas mais diferentes dimensões da educação. As forças partidárias, ao invés de lutarem por implementar um sistema educacional ao serviço de todos, permitiram que alguns militantes oportunistas se servissem dele para interesses particulares, estabelecendo-se um clima de medo e de represálias (Programa do I Governo Constitucional, 1976). É referido ainda que algumas inovações introduzidas após o 25 de abril foram adulteradas pelas condições de perturbação criadas, como por exemplo a gestão das escolas, os conteúdos do ensino, a integração das escolas nas comunidades locais.

O I Governo não tinha como tarefa fácil a sua governação quando, se assumia no próprio programa que éramos herdeiros de uma escola que globalmente não funcionava, de uma estrutura do Ministério de Educação incapaz de corresponder às tarefas que lhe competiam, de um escola que tinha falta de docentes e falta de condições de eficácia na docência e que criava condições favoráveis à existência de estudantes que não estudavam, de professores que não ensinavam e de funcionários que não trabalhavam (cf. Programa do I Governo constitucional, 1976). O quadro, portanto, não poderia ser pior, pois que o reconhecimento público do estado da educação em Portugal não almejava bons rumos, nem tão pouco resultados rápidos como era desejável, para que também a partir da educação se conseguisse melhorar outros setores do Estado português. Pois que, o reconhecimento de que a melhoria da qualidade da educação praticada dependeria da melhoria da nossa economia, da nossa cultura, da nossa política e da nossa sociedade era uma assunção real. A educação passara a ser vista como um dos fatores mais determinantes para o crescimento económico (Pacheco, 2000a).

Foram várias as frentes educativas consignadas por este Programa do I Governo constitucional, a ambição elevada conduziria ao não alcance das medidas previstas, no entanto, consideramos que os quatro campos de reestruturação de uma política educativa estavam considerados para a melhoria da educação, desde logo a Escola, na criação de novos estabelecimentos, na despartidarização da sua gestão, no seu apetrechamento, recursos e equipamentos, os professores, no seu estatuto e na sua formação, o currículo na revisão dos seus conteúdos e os alunos, enquanto seres individuais e sociais, reconhecidamente com os mesmos direitos e deveres que não podem ser discriminados pelas condições sociais, culturais e económicas, como se pode ver na tabela 3 que sintetiza a política educativa do Programa do I Governo constitucional.

Tabela 3 - Análise ao Programa do I Governo constitucional (23 de julho de 1976 - 23 de janeiro de 1978)

Categorias	Situação Retrutada	Princípios a Alcançar	Medidas Concretas a Tomar	Normativos Publicados
Dimensões de Intervenção				
Administração Central (Estado/Ministério da Educação)	<ul style="list-style-type: none"> · Ministério como incapaz de corresponder às tarefas que lhe competem · Criaram-se órgãos paralelos que chamaram a si as funções de maior relevo no domínio dos serviços, ou no controlo do conteúdo e sistema educacionais · Por regulamentar o prosseguimento da reestruturação do ensino secundário 	<ul style="list-style-type: none"> · Reestruturação dos serviços centrais, descentralização e regionalização do Ministério · Solicitar a colaboração das instituições, diretamente ligadas ao ensino, nomeadamente o Sindicato dos Professores e as associações de pais e de estudantes 	<ul style="list-style-type: none"> · Criar um Conselho Nacional para a educação · Criar delegados distritais para a educação 	<ul style="list-style-type: none"> · Lei n.º 5/77 de 1 de fevereiro - criação do sistema público de educação pré-escolar · Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro - regulamenta a atividade das associações de pais e encarregados de educação
Escola	<ul style="list-style-type: none"> · Falta de instalações · Processos autocráticos de gestão · Ausência de plano de construção de escolas · Insuficiência de estabelecimentos de ensino · Atribuição de cargos sem qualquer transparência (recurso 	<ul style="list-style-type: none"> · Criar um clima de confiança nas escolas · Promover a despartidarização da vida escolar 	<ul style="list-style-type: none"> · Preparar a legislação sobre a gestão democrática das escolas 	<ul style="list-style-type: none"> · Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro - aprova o regime de gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário · Portaria n.º 561/77, de 8 de setembro - regulamenta a constituição de comissões instaladoras de estabelecimentos de ensino preparatório e

	<p>ao caciquismo e clientelismo)</p> <ul style="list-style-type: none"> · Excesso dos afrontamentos políticos na escola · Por regulamentar a gestão democrática das escolas · Uma escola que não funciona/funciona muito mal 			<p>secundário</p> <ul style="list-style-type: none"> · Portaria n.º 691/76, de 19 de novembro – define a redução da componente letiva dos membros do conselho diretivo · Despacho n.º 379/76, de 29 de dezembro – define a redução da componente letiva dos membros da comissão instaladora · Decreto-lei n.º 71/77, de 25 de fevereiro – altera o Decreto-Lei n.º 594/74, de 7 de novembro, que reconhece e regulamenta o direito de associação · Despacho n.º 32/77, de 21 de março - define as habilitações mínimas que as pessoas que pretendem matricular alunos em ensino doméstico devem possuir
Professores	<ul style="list-style-type: none"> · Má formação de professores · Falta de professores · Ausência de 	<ul style="list-style-type: none"> · Preparar a formação de professores · Desenvolver o espírito crítico e fazer cumprir as resoluções 	<ul style="list-style-type: none"> · Definir os direitos e obrigações do pessoal docente a partir da publicação do estatuto da carreira docente 	

	participação dos professores na definição da política educacional · Por regulamentar o sistema de colocação de professores · Falta de estatuto da carreira dos professores	tomadas		
Currículo	· Por regulamentar o sistema de avaliação dos conhecimentos	· Rever os conteúdos programáticos		
Alunos				· Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro – define o regime disciplinar dos alunos

É, portanto, visível que a situação retratada neste programa do I Governo constitucional não é a melhor e a partir da análise da tabela 3 é possível perceber que ao nível da Administração Central, o Ministério da Educação tem sido incapaz de corresponder às tarefas que lhe competem. Criaram-se órgãos paralelos que chamaram a si as funções de maior relevo no domínio dos serviços, deixando resvalar o cacique na atribuição dos cargos e das responsabilidades, verificando-se também a não regulamentação do ensino secundário.

Como princípios a alcançar, ao nível da Administração Central pode-se perceber que havia um interesse manifesto na reestruturação dos serviços centrais, na descentralização e regionalização do Ministério da Educação, solicitando a colaboração de instituições diretamente ligadas ao ensino, como os sindicatos dos professores e as associações de pais e estudantes. As medidas concretas a tomar centravam-se no alcance destes princípios, na criação de um conselho nacional para a educação e na criação de delegados distritais para a educação. Não ocorreu, ao nível da Administração Central, qualquer normatização em relação aos princípios e às medidas concretas a tomar, apenas e no que respeita a esta dimensão foi publicada duas leis no mesmo dia a Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro que cria o sistema público da educação pré-escolar e a Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro, que regulamenta a atividade das associações de pais e encarregados de educação.

A Lei n.º 5/77 de 1 de fevereiro tinha como objetivo principal a criação de um sistema público da educação pré-escolar que favorecesse o desenvolvimento harmónico da criança e contribuisse para corrigir os efeitos discriminatórios das condições sócio culturais no acesso ao sistema escolar, acesso esse considerado no diploma como facultativo. Também estava previsto nesta lei a prioridade da criação de Jardins de Infância que se situassem nas zonas rurais e suburbanas.

A Escola foi a dimensão que mereceu um maior investimento por parte deste Governo, pelo número de normativos publicados. Foi aprovado o regime de gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, a partir do Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro. A Portaria n.º 561/77, de 8 de setembro regulamentou a constituição de comissões instaladoras de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário. A Portaria n.º 691/76, de 19 de novembro definiu a redução da componente letiva dos membros do conselho diretivo. O Despacho n.º 379/76, de 29 de dezembro definiu a redução da componente letiva dos membros da comissão instaladora. Foi também regulamentada a atividade das associações de pais e encarregados de educação a partir da Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro e decorreu uma alteração do Decreto-Lei n.º 594/74, de 7 de novembro, pelo Decreto-lei n.º 71/77, de 25 de fevereiro, que reconhece e regulamenta o direito de associação.

Lima (2009) considerou que este I Governo constitucional aprovou dois importantes diplomas sobre a gestão das escolas, preparatórias e secundárias e também superiores. O autor diz-nos que os preâmbulos faziam referência à necessária separação entre a demagogia e a democracia e que a clareza dos propósitos viria a suscitar os mais duros ataques ao “Ministério Cardia”. O autor, a partir da sua análise ao Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, dava conta de que o mesmo seguia genericamente a morfologia e a linha regulamentadora previamente ensaiadas no decreto de dezembro de 1974, embora com maior grau de detalhe em termos de composição, competências e processos eleitorais, bem como instituindo relações de maior e mais clara subordinação das escolas à administração central. As práticas democráticas eram altamente oficializadas e as competências dos órgãos de gestão eram institucionalizadas a partir de políticas claramente centralizadas, onde a burocratização parece instalar-se a partir deste normativo.

Embora os partidos políticos não tenham um papel ativo na formulação das políticas, “os ministros do PS entre 1976 e 1978 deram importância ao executivo do partido como base indispensável de apoio para a formulação de políticas” (Lobo, 2000, p. 170). Podemos daqui concluir

que as primeiras políticas constitucionais da era democrática foram definidas com o apoio do Ministro da Educação Mário Sottomayor Cardia.

Pela análise ao conteúdo do Programa do I Governo constitucional percebe-se que o mesmo estava recheado de “identificadores educativos” que não funcionavam, ou então, que funcionavam mal. A falta de regulamentação democrática das escolas, a falta de estatuto de carreira dos professores, o sectarismo instalado nas escolas, bem como o excesso de afrontamentos políticos existentes nestas conduzem este Governo para uma tarefa complexa e difícil, cujos resultados não seriam imediatos, nem mensuráveis no período da governação, nem das governações seguintes. Mas, estava-se consciente de que alguma coisa teria de ser proposto e a ambição, movida pelos ideais de abril de um Portugal melhor, mais fraterno, democrático, cívico e próspero levaram este Governo a tomar como princípio o direito à educação por parte de todos os cidadãos, propondo uma reforma do sistema educativo ajustada aos princípios do projeto de sociedade esboçado na Constituição da República Portuguesa.

São claras as medidas que este programa identifica como medidas legislativas e as elenca nesta ordem:

- Criar um Conselho Nacional para a Educação;
- Preparar a legislação sobre a gestão democrática das escolas;
- Publicar o estatuto de carreira docente, com definição clara dos direitos e obrigações do pessoal docente;
- Criar delegados distritais para a educação;
- Garantir a liberdade de aprender e ensinar;
- Garantir que na escola pública se tratam os assuntos relacionados com a religião apenas mediante a autorização das famílias, sem qualquer anotação no currículo escolar (cf. Programa do I Governo constitucional, 1976)

Estas medidas legislativas são acompanhadas de outras que este programa enuncia, mas estas merecem um destaque especial na redação do próprio programa, podendo-se antecipar que poderiam ser consideradas prioritárias. Destas seis medidas prioritárias parece que só a referente à gestão democrática das escolas foi devidamente alcançada, ficando as outras medidas a aguardar a sua efetivação.

Portanto, e para além destas, o Governo propõe-se criar um clima de confiança no interior das escolas e na sua administração, promovendo a despartidarização da vida escolar. Estes princípios deveriam passar por medidas, que no programa se determinam pela descentralização e regionalização do Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC), pela formação de professores, disponibilidade de meios, recursos e equipamentos, revisão de conteúdos, assegurando a objetividade cultural e o pluralismo ideológico, desenvolver o espírito crítico e fazer cumprir as resoluções tomadas. Ainda se propõem combater as discriminações pessoais, sociais e regionais a partir da revisão do sistema de bolsas e subsídios, da criação de uma rede de transportes e residências escolares, reforçar o apoio médico sanitário e pedagógico e a abolição de barreiras de acesso e prosseguimento dos estudos.

No sentido da descentralização e regionalização do Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC), Pacheco (2000b) refere que esta década de 1970 foram marcadas pela ideia de autonomia, responsabilidade, delegação de competências, contrato e parceria. No entanto, o autor deixava resvalar a preocupação que e embora se tentasse construir um percurso de descentralização e de autonomia das escolas, não se criavam as condições necessárias para que os professores sentissem essa autonomia.

Pode-se confirmar que as preocupações iniciais com a educação se centraram na oferta, no acesso e na criação de condições e recursos, no crescimento quantitativo, portanto (Roldão, 2001, 2005). Durante a legislatura foi apenas aprovada uma lei na Assembleia da República, respeitante à atividade das associações de pais e encarregados de educação (Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro), embora houvesse o compromisso em rever os conteúdos programáticos, não ocorreu qualquer publicação nesse sentido. Também de referir, embora o programa de Governo não tivesse referido nada a respeito dos alunos, que foi aprovada uma portaria para definir o regime disciplinar destes. No que respeita ao currículo, embora se reconheça que a avaliação dos conhecimentos estivesse por regulamentar e se propusesse a revisão dos conteúdos programáticos a mesma não ocorreu nesta legislatura. Havia neste programa de Governo a intenção de mudar muito na educação, mas esse propósito não seria alcançado nesta legislatura, contudo importa perceber como os propósitos e as medidas se mantiveram, ou não, nos programas seguintes.

6.1.2. Análise ao Programa do II Governo constitucional

O Programa do II Governo constitucional reforça a continuidade das linhas orientadoras do primeiro, justificando essa continuidade com o facto de ser constituído basicamente por membros do

mesmo partido do I Governo constitucional, mesmo tratando-se de um programa que reflete o conteúdo do acordo político entre o Partido Socialista e o Partido do Centro Democrático Social.

Este II Governo constitucional toma posse a 23 de janeiro de 1978 e cessa as suas funções a 29 de agosto de 1978, tem, portanto, uma governação de apenas 7 meses. Mantém-se o mesmo primeiro ministro, Mário Soares e o mesmo ministro da educação Mário Sottomayor Cardia, talvez por isto as diretrizes deste programa sejam as mesmas do Programa do I Governo constitucional.

Os problemas detetados são as dificuldades em se alcançar o efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória; o fraco rendimento das crianças mais desfavorecidas social e culturalmente; a inadequação e a carência de espaços escolares; a má preparação dos professores; a forma anárquica como se processou em 1975 a unificação dos dois ramos do ensino secundário liceal e técnico conduzindo à improvisação, ano a ano, da sequência curricular.

Havia uma intenção forte em alterar as instituições de formação de educadores de infância e professores, na altura designadas de magistérios primários em instituições de ensino superior. Queria investir-se na formação destes profissionais e conseqüentemente na educação. Acreditava-se que seria a partir de uma educação forte que se alcançaria um maior e melhor desenvolvimento social e cultural.

As medidas a tomar para o ensino primário centraram-se em primeira instância na determinação de que todas as crianças em idade escolar devem frequentar a escolaridade primária. Este é um compromisso que se quer ver cumprido até 1980-1981 e está bem expresso no programa. Pretende-se também eliminar o regime triplo e progressivamente o regime duplo; revisão dos programas em vigor segundo uma perspectiva de articulação horizontal e vertical; acompanhar as reformas pedagógicas em curso; até 1979 aprovar novos programas escolares; revisão dos processos de avaliação no final da escolaridade primária com eliminação do exame da 4.^a classe (Programa do II Governo constitucional, 1978). Como se pode ver a partir da leitura da Tabela 4.

Tabela 4 - Análise ao Programa do II Governo constitucional (23 de janeiro de 1978 - 29 de agosto de 1978)

Categorias Dimensões de Intervenção	Situação Retrutada	Princípios a Alcançar	Medidas Concretas a Tomar	Normativos Publicados
Administração Central (Estado/Ministério da	· Dificuldades em se alcançar o efetivo cumprimento da	· Iniciar um debate público sobre as principais	· Criar o Conselho Nacional de Educação, com o	

Educação)	escolaridade	<p>desarticulações e estrangulamentos do sistema escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> · Adequar as atividades educativas, nomeadamente o ensino, às necessidades do País · Promover o efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória · Cumprir, até 1980-1981, da determinação de entrada das crianças que completem 6 anos até 31 de Dezembro · Transferir para as regiões autónomas dos serviços periféricos do Ministério, ultimando o adequado texto legal e preparando delegações de competência · Prosseguir com a desconcentração dos serviços do Ministério, como primeira e necessária fase do processo de descentralização, criando órgãos próprios a partir das atuais direções de 	<p>objetivo de dotar o Ministério de um órgão de consulta na definição da política educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> · Lançar o sistema público de educação pré-escolar · Continuar a adotar medidas que permitam garantir o cumprimento efetivo da escolaridade obrigatória de 6 anos · Alargar e corrigir a rede escolar · Criar um ano preliminar à 1.ª fase do ensino primário, destinado aos alunos que por qualquer motivo não tenham frequentado jardins-de-infância; neste caso, o ensino obrigatório iniciar-se-á aos 5 anos completados até 31 de Dezembro · Articular os serviços do MEC e do MAS, colocando os jardins-de infância sob tutela do MEC · Estabelecer protocolos entre o 	
------------------	--------------	---	--	--

		<p>distrito escolar e delegações de zona escolar, de âmbito atualmente limitado ao ensino primário</p> <ul style="list-style-type: none"> · Promover maior contacto entre os agentes culturais e a população · Defender e valorizar o património cultural português · Intensificar o ensino da língua e cultura portuguesas aos emigrantes · Combater o analfabetismo · Salvar os direitos do ensino particular e cooperativo · Acompanhar as reformas pedagógicas recentes ou em curso, de modo a formular princípios orientadores · Substituir progressivamente o ciclo complementar do ensino primário e do ciclo preparatório TV pelo ensino preparatório direto, sem desaproveitar os 	<p>MEC e as autarquias locais para concretizar a decisão de lançar estruturas de acolhimento para a segunda infância, conforme regulamento a fixar, de acordo com o artigo 4º da Lei no 5/77, de 1 de Fevereiro</p> <ul style="list-style-type: none"> · Assinar protocolos com estabelecimentos de ensino privado segundo o princípio da capitação familiar e aplicando as regras já fixadas · Eliminar o regime triplo (o que já está quase conseguido) e progressiva eliminação do regime duplo · Eliminar a distinção entre o ensino liceal e o ensino técnico para se atingir uma estabilização do sistema, sem a qual a sua reforma não é possível · Regularizar o sistema de promoções em conformidade com a política geral da função pública, sem 	
--	--	---	---	--

		<p>meios de ensino à distância</p> <ul style="list-style-type: none"> · Lançar as bases para a extensão da escolaridade obrigatória, de modo a nela incluir o curso geral do ensino secundário · Continuar a reorganização dos serviços centrais e revisão da Lei Orgânica do Ministério, a os quadros próprios da Secretaria de Estado da Cultura · Reorganizar a Secretaria Geral · Reorganizar os serviços de inspeção pedagógica e administrativa, adaptando-os às exigências de uma política de desconcentração · Criar, a partir dos órgãos parcelares existentes, de um órgão único de gestão orçamental do Ministério · Criar organismos coordenadores da educação pré-escolar 	<p>prejuízo da finalização rápida do “processo de correção de injustiças”</p> <ul style="list-style-type: none"> · Adotar técnicas de gestão quantificada, com fixação de indicadores de avaliação de resultados · Reestruturar a revista Escola Democrática · Publicar o Boletim Geral do Ministério 	
--	--	--	--	--

		<p>e da educação especial</p> <ul style="list-style-type: none"> · Desenvolver a aplicação de técnicas de gestão mais eficazes e simplificadas · Criar um serviço de informática, utilizando equipamento disponível no Ministério ou em outros Ministérios, como instrumento de gestão financeira e de controlo orçamental e gestão de pessoal (docente e não docente), instalações e equipamento · Estabelecer regras de coordenação do funcionamento dos vários serviços centrais e de articulação destes com os serviços dependentes, incluindo os estabelecimentos de ensino · Incrementar devidamente preparado, as delegações de competência de modo a conferir às Direcções-Gerais maior capacidade de 		
--	--	---	--	--

		<p>decisão</p> <ul style="list-style-type: none"> · Regulamentar adequadamente métodos de aquisição de equipamento · Incrementar medidas de controlo orçamental, em obediência a princípios de austeridade e rentabilidade social das despesas 		
Escola	<ul style="list-style-type: none"> · Inadequação e carência de espaços 	<ul style="list-style-type: none"> · Reorganizar o funcionamento de alguns estabelecimentos de ensino — «estabelecimentos modelo» — para posterior generalização a todos os restantes · Criar quadros de pessoal administrativo e auxiliar ajustados aos estabelecimentos de ensino, tendo em consideração, quanto ao pessoal administrativo, a necessidade crescente de atribuir às escolas funções hoje centralizadas e, no referente ao pessoal auxiliar, o atual desequilíbrio na sua distribuição 	<ul style="list-style-type: none"> · Dotar o sistema escolar de coerência sequencial · Prosseguir com a melhor distribuição do equipamento, de modo a suprir carências e evitar duplicações · Formar o pessoal técnico e administrativo, integrando na política geral de valorização da função pública · Elaborar os estudos necessários à publicação de um estatuto do pessoal técnico das escolas · Intensificar os programas de 	<ul style="list-style-type: none"> · Despacho n.º 129/78, de 7 de junho – estabelece as diligências a desenvolver no caso da impossibilidade de realização do processo eleitoral para o conselho diretivo · Decreto-lei n.º 157/78, de 1 de julho – altera o Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, que aprovou o regime de gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário

		<ul style="list-style-type: none"> Finalizar os estatutos do pessoal administrativo e do pessoal auxiliar 	<p>formação dirigidos ao aperfeiçoamento do pessoal</p>	
Professores	<ul style="list-style-type: none"> Má preparação dos professores O maior dos obstáculos à renovação do sistema escolar consiste na formação dos respetivos docentes 	<ul style="list-style-type: none"> Melhorar a preparação profissional e a situação material dos docentes Diversificar e melhorar por meio de novos e reconvertidos estabelecimentos e ações de formação de professores Obter novas instalações e equipamento para o Instituto de Tecnologia Educativa, de modo a apetrechá-lo para as atuais exigências do ano propedêutico e para a intensificação de ações de formação do pessoal docente 	<ul style="list-style-type: none"> Estabelecer o estatuto profissional e definição do quadro oficial de educadores de infância Promover, tanto no plano da formação de professores como no do alargamento da rede escolar, da unificação da última fase do ensino básico 	
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> A forma anárquica como se processou em 1975 a unificação dos dois ramos do ensino secundário liceal e técnico conduziu à improvisação, ano a ano, da sequência curricular 	<ul style="list-style-type: none"> Adaptar a rede de oficinas escolares Promover a educação física e as atividades desportivas Rever e dignificar os trabalhos oficiais, passando a haver, a médio prazo, obrigatoriedade de opção por duas áreas 	<ul style="list-style-type: none"> Modernizar os conteúdos do ensino e renovar os métodos pedagógicos Rever os programas em vigor, articulando-os horizontalmente (interdisciplinaridade) e verticalmente (com os outros graus de ensino, nomeadamente com o 	

		<p>específicas no 7.º de escolaridade e por uma no 8.º, redefinição dos grupos de opção do 9.º ano com aumento do número de horas a eles dedicado</p> <ul style="list-style-type: none"> · Rever o processo de avaliação no final da escolaridade primária, com eliminação do exame da 4.ª classe · Aperfeiçoar o processo de avaliação final do ensino preparatório · Continuar o processo da avaliação pedagógica do curso secundário unificado · Regulamentar as provas globais de avaliação final do curso unificado do ensino secundário, partindo do modelo de avaliação por níveis atingidos, expressa pela notação de aprovação de 3 a 5 · Adotar o regime de tronco comum com cinco grandes áreas optativas: científico-naturais, científico-técnicas, económico-comerciais, 	<p>ensino preparatório)</p> <ul style="list-style-type: none"> · Rever os planos de estudo e dos conteúdos dos programas, de modo a garantir-se correta articulação com os ensinos preparatório e secundário complementar. · Publicar, até 15 de Janeiro de 1979, os novos programas escolares para a 1.ª fase · Rever os programas, a publicar até 15 de Janeiro de 1979, no sentido de uma maior interdisciplinaridade, e preparação dos professores para cumprimento do disposto legalmente (lecionação em mais de uma disciplina aos mesmos alunos), de modo a evitar-se que os alunos, que no ensino primário são ensinados apenas por um professor, passem subitamente a um regime de lecionação por nove docentes 	
--	--	--	---	--

		<p>humanístico-sociais e linguísticas e artísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> · Incluir uma componente vocacional, de modo a permitir aos jovens eficiente ingresso na vida ativa · Promover uma forte seletividade nos cursos complementares do ensino secundário, diversamente do que convém nos níveis anteriores (manutenção da escala de 0 a 20) · Estender o curso complementar de ensino secundário para três anos, como resultado de evolução do atual ano propedêutico logo que possível 		
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> · Fraco rendimento escolar das crianças em certos meios, por desajustamento entre a sua vivência sociocultural, as exigências da vida escolar 	<ul style="list-style-type: none"> · Desenvolver as atividades de ocupação e de tempos livres da juventude · Intensificar as ações de apoio social aos estudantes · Reforçar o apoio à educação de deficientes e inadaptados 		

		<ul style="list-style-type: none"> · Transformar a área de trabalhos manuais na área fundamental de observação vocacional, para o que se preparam fichas de observação individual dos alunos, que servirão como auxiliar na orientação vocacional no ensino secundário geral · Institucionalizar formas de acompanhamento dos alunos com dificuldade de aprendizagem · Criar condições ambientais favoráveis ao desenvolvimento educativo dos deficientes e inadaptados 		
--	--	--	--	--

Para o ensino, na altura designado como preparatório, pretendia-se substituir progressivamente o ensino complementar do ensino primário e do ciclo do preparatório TV pelo ensino preparatório direto, sem desaproveitar os meios de ensino à distância, revisão dos programas, institucionalização de formas de acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, aperfeiçoamento do processo de avaliação final do ensino preparatório, continuidade de adoção de medidas que garantam o cumprimento da escolaridade obrigatória de 6 anos, promoção do plano de formação de professores e o lançamento das bases para a extensão da escolaridade obrigatória de modo a incluir o ensino secundário (Programa do II Governo constitucional, 1978).

Pela análise a este programa percebe-se que havia uma intenção forte em se investir na formação dos professores, transformando os magistérios primários em estabelecimentos de ensino

superior reconhecidos socialmente como os fundamentais na formação desses profissionais, como se pode ler no programa do II Governo constitucional: “O maior dos obstáculos à renovação do sistema escolar consiste na formação dos respetivos docentes. Importa diversificá-la e melhorá-la por meio de novos e reconvertidos estabelecimentos e ações de formação de professores” (Programa do II Governo constitucional, 1978, p. 114).

Muitas foram as intenções deste programa, muitos foram os princípios a alcançar, e as medidas concretas a tomar, mas os sete meses de governação não foram os suficientes para os levar a cabo, tendo-se apenas verificado duas publicações, que aqui destacamos: o Despacho n.º 129/78, de 7 de junho que estabelece as diligências a desenvolver no caso da impossibilidade de realização do processo eleitoral para o conselho diretivo e o Decreto-lei n.º 157/78, de 1 de julho que altera o Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, que aprovou o regime de gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário. Não se conhece a publicação de qualquer lei durante esta governação, contudo não podemos deixar de salientar o quanto se pretendia alterar o currículo, entendido na forma de programa e de disciplinas. Pretendia-se modernizar os conteúdos do ensino e renovar os métodos pedagógicos, articulando-os horizontalmente e verticalmente. Resulta daqui a preocupação pela prática da interdisciplinaridade. A revisão dos planos de estudo e dos conteúdos dos programas foram inclusivamente destacados em vários locais neste programa, havendo inclusivamente o compromisso de os publicar até 15 de janeiro de 1979, mas como já referido este Governo não conseguiu manter-se em funções mais do que sete meses. E esta data anunciada para o correspondente alcance da interdisciplinaridade era acompanhada pela vontade em melhorar a formação e a preparação dos professores, tentando-se atribuir mais disciplinas a um professor nos anos seguintes ao ensino primário, cujos alunos passavam de ter um professor para terem nove professores. Ainda, e para os educadores de Infância pretendia-se estabelecer o estatuto profissional e a definição do quadro oficial de educadores de infância. Este programa não alcançou os propósitos, mas apresentou-se muito ambicioso, recheado de princípios e de medidas a alcançar, os propósitos escrevem-se e reescrevem-se em diferentes espaços, com uma escrita mais ou menos pormenorizada, situando datas concretas para o alcance das medidas que aqui se apresentavam.

6.1.3. Análise ao Programa do III Governo constitucional

Este Governo é formado por iniciativa do Presidente da República, cujo primeiro ministro é Alfredo Nobre da Costa, um dos primeiros ministros a chefiar um Governo por iniciativa presidencial. Ramalho Eanes, enquanto Presidente da República, decide sobre este Governo devido à inexistência de

uma maioria parlamentar estável, o acordo entre o PS e o CDS que esteve na origem do II Governo constitucional, presidido por Mário Soares, abortou. Este Governo esteve, no entanto, e apenas e só três meses na governação, pois tomou posse a 29 de agosto de 1978 e cessou o seu mandato a 22 de novembro de 1978.

Assumia-se neste programa a relevância que o desenvolvimento educativo teria no desenvolvimento social, económico, cultural e científico do país. O reforço da formação dos professores era assertivamente assumido e as mudanças de política educativa para a formação dos professores do ensino básico era de três anos e para os professores do ensino secundário de cinco anos, cujas componentes formativas assentavam num modelo integrado incluindo formação científica, formação geral e psicopedagógica e de prática pedagógica.

Está ainda presente enquanto pretensão do programa do III Governo constitucional a elaboração do projeto de lei do sistema educativo e que já era a grande pretensão do programa do I Governo constitucional.

Focava-se a relevância da continuidade educativa de que se haveria de revestir a organização do sistema educativo. Merecem, destaque neste programa algumas medidas relativas à educação e aqui designadas como ideias base referentes ao ensino formal, sendo elas:

- a) uma maior unidade de ensino básico, de 6 anos;
- b) um carácter unificado do curso geral do ensino secundário;
- c) a integração de componentes de formação vocacional nos cursos complementares do ensino secundário alargado para três anos, na perspectiva da transformação do actual ano propedêutico (Programa do III Governo constitucional, 1978, p. 98-99).

Alguns constrangimentos, ou se quisermos inassiduidades se davam conta a respeito do ensino básico. Considerava-se a educação pré-escolar pouco frequentada e essencialmente destinada para as classes sociais mais favorecidas. E no ensino básico persistiam problemas já identificados em programas anteriores sobre a frequência do ensino básico, a insuficiência da dimensão pedagógica do ensino primário, bem como a deficitária oferta da área de formação de educação física, da educação artística e da educação cívica e comunitária. A permanência de três vias distintas na 5.^a e 6.^a classes. Comprometiam-se em aumentar a qualidade das aprendizagens desenvolvidas sem que medidas concretas aqui fossem avançadas e comprometia-se em reforçar o apoio social por forma a aumentar a

frequência deste nível de ensino.

As preocupações centravam-se mais uma vez na expansão da escolaridade a um maior número de crianças, sendo agora as crianças mais desfavorecidas a merecer uma atenção maior por via da ação social e por outro lado havia a preocupação em formar de modo adequado os professores, já que esta era uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento da qualidade das aprendizagens.

Embora se reconhecesse e se salvaguardasse a relevância que a educação e o seu desenvolvimento teria para o nosso país, havia um certo reconhecimento de que algumas das medidas, neste programa anunciadas, poderiam não vir a ser cumpridas pelos constrangimentos políticos e económicos que se viviam na altura, bem como as dotações orçamentais para a educação que só no orçamento do Estado se saberia o correspondente para a educação.

Tabela 5 - Análise ao programa do III Governo constitucional (29 de agosto de 1978 - 22 de novembro de 1978)

Categorias	Situação Retratada	Princípios a Alcançar	Medidas Concretas a Tomar	Normativos Publicados
Dimensões de Intervenção				
Administração Central (Estado/Ministério da Educação)	<ul style="list-style-type: none"> · Tem-se consciência de que a ausência de um projeto global, expresso numa Lei de Bases que oriente toda a ação educativa, tem dificultado — e continuará a dificultar — a procura de soluções para os múltiplos problemas que vão surgindo na sombra das indefinições que os rodeiam · À educação pré-escolar, é evidente a incipiência do sistema, expressa na 	<ul style="list-style-type: none"> · Continuar os estudos destinados à elaboração do projeto de lei do Sistema Educativo · Prosseguir os estudos de elaboração de um projeto de Lei de Bases do Sistema Educativo · Garantir condições para um efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória de seis anos e perspetivar o alargamento dessa escolaridade 	<ul style="list-style-type: none"> · Publicar o estatuto dos jardins de infância · Publicar textos legais que regulamentam o funcionamento dos centros de educação pré-escolar · Reorganizar o Gabinete de Estudos e Planeamento, com integração de um serviço de inovação educacional · Criar organismos coordenadores da educação pré-escolar e da educação 	

<p>reduzidíssima taxa de frequência das crianças do grupo etário correspondente. A circunstância mantém distorções sociais de base, já que continua a privilegiar as classes mais favorecidas</p> <p>· Assimetrias muito significativas nas condições de prestação da atividade escolar das crianças, de terminadas por motivos de natureza social e geográfica</p>	<p>· Prosseguir a reorganização do ensino secundário, com base nos processos experimentais desenvolvidos pelo II Governo constitucional</p> <p>· Promover uma maior unidade do ensino básico de seis anos</p> <p>· Desenvolver um carácter unificado do curso geral do ensino secundário</p> <p>· Integrar componentes de formação vocacional nos cursos complementares do ensino secundário, alargado para três anos, na perspetiva da transformação do atual ano propedêutico</p> <p>· Criar os mecanismos adequados ao efeito, nomeadamente com o prosseguimento da criação de Serviços Regionais, em articulação com a reorganização estrutural do Ministério, e o alargamento da estrutura de</p>	<p>especial</p>	
---	--	-----------------	--

		<p>coordenação e controlo</p> <ul style="list-style-type: none"> · Incrementar a educação especial · Prosseguir os estudos visando a criação de um serviço geral de inspeção 		
Escola		<ul style="list-style-type: none"> · Extinguir o ciclo complementar do ensino primário, mas, por mais algum tempo, irá persistir a telescola como via de escolarização, ainda que um objetivo, a médio prazo, seja a sua progressiva substituição pelo ensino direto 		
Professores		<ul style="list-style-type: none"> · Definir uma política de formação de agentes de educação a todos os níveis, bem como dos respetivos estatutos profissionais · Ampliar uma política concertada de formação e gestão, com especial preocupação para o problema da profissionalização dos professores e consequente minimização e desdramatização das atividades de 	<ul style="list-style-type: none"> · Publicar o diploma que estabelece um novo modelo de formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário 	

		<p>concursos</p> <ul style="list-style-type: none"> · Concretizar uma política concertada de formação e gestão dos agentes educativos, com incidência na implementação dos respetivos estatutos profissionais 		
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> · Uma insuficiente dimensão pedagógica do ensino primário, pela incapacidade de oferecer maior peso curricular a certas componentes de formação, nomeadamente, a educação física, a educação artística e a educação cívica e comunitária · A permanência de três vias distintas de escolarização da 5.ª e 6.ª classes, com nítido privilégio para os alunos que têm acesso ao ensino direto, conduzindo a uma percentagem, ainda significativa, de não cumprimento da escolaridade obrigatória 	<ul style="list-style-type: none"> · Criar condições de melhoria qualitativa do processo de ensino-aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> · Publicar novos programas dos ensinos primário e preparatório · Publicar os programas do 10.º ano de escolaridade · Elaborar os programas do 11.º ano de escolaridade 	
Alunos		<ul style="list-style-type: none"> · Reforçar o sistema de ação social aos alunos do ensino básico 		

A partir da tabela conseguimos compreender que nenhum dos princípios a alcançar, nem nenhuma medida concreta a tomar foram legislados. No que ao currículo diz respeito pretendia-se publicar novos programas dos ensinos primário e preparatório e do 10.º ano de escolaridade e elaborar os programas do 11.º ano de escolaridade. Ao nível da escola, pretendia-se extinguir o ciclo complementar do ensino primário, mas, por mais algum tempo, ainda irá persistir a telescola como via de escolarização, ainda que um objetivo, a médio prazo, seja a sua progressiva substituição pelo ensino direto. A formação de professores continua a ser um propósito deste Governo à semelhança do que já vinha a ser apontado pelos Governos anteriores.

É possível perceber que os projetos de um Centro Integrado de Formação de Professores e de um conjunto de Escolas Superiores de Educação, estariam a ser financiados pelo Banco Mundial e que qualquer esforço de investimento no setor da educação “terá retroatividade garantida, ainda que a médio ou longo prazo, pois que é condição necessária ao desenvolvimento económico, social, cultural e científico do país (Programa do III Governo constitucional, 1978, p. 100). Os três meses que este Governo esteve em funções não permitiu que nenhuma das medidas se efetivasse, embora os seus propósitos deixassem resvalar por um certo investimento que se considerava como fundamental para o desenvolvimento social e económico que se pretendia alcançar.

6.1.4. Análise ao Programa do IV Governo constitucional

O IV Governo constitucional toma posse a 22 de novembro de 1978 e cessa as suas funções a 7 de julho de 1979 é também ele, à semelhança do III Governo constitucional, constituído por iniciativa presidencial. Ramalho Eanes, como Presidente da República, convida Carlos Mota Pinto a formar Governo, tendo este convidado Luís Francisco Valente de Oliveira para presidir ao Ministério da Educação e Investigação Científica. Este Governo era da inteira e exclusiva responsabilidade do Primeiro-Ministro e a ele politicamente subordinado e devia pautar-se para o reforço da consciência da identidade nacional, na promoção do desenvolvimento económico e na melhoria da qualidade de vida e na realização, por forma gradual e realista, da justiça social (cf. Programa do IV Governo constitucional, 1978).

O Programa deste Governo, e no que à educação diz respeito, apresenta-se organizado em três grandes categorias: as *medidas e ações de fundo*; as *medidas e ações de carácter operacional* e as *medidas que visam o acréscimo e eficiência dos serviços*. Podemos destacar como ação de fundo a proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo que já estava anunciada pelos Governos anteriores. Continuava-se a insistir nesta primeira necessidade de reestruturação e organização de um sistema

educativo que correspondesse às necessidades e expectativas sociais e económicas do país. A política educativa tinha, neste programa, um cunho muito particular de abertura e participação da comunidade educativa. Um outro aspeto relevante foi o de aqui se considerar a importância de reforçar o poder local na atribuição das responsabilidades e do cabimento orçamental para que estes pudessem tomar decisões a respeito da educação, nomeadamente no domínio do ensino, da atividade desportiva e de ocupação dos tempos livres. Há também uma preocupação no domínio do currículo, onde é possível ler-se que

Uma tal política não deve visar exclusivamente a transmissão de conhecimentos e de técnicas, mas também a criação de um sistema de atitudes e de hábitos de trabalho que permitam a cada um adaptar-se às novas condições de vida, de exercício da profissão e de enquadramento do indivíduo numa sociedade permanentemente em evolução. Particularmente importantes neste domínio, são as inovações no que respeita ao conteúdo do ensino e aos métodos pedagógicos (Programa do IV Governo constitucional, 1978, p. 57).

Apresenta-se a seguir a tabela com a síntese das medidas que este Programa de Governo preconizava em três eixos fundamentais (as *medidas e ações de fundo*, as *medidas e ações de carácter operacional* e as *medidas que visam o acréscimo e eficiência dos serviços*).

Tabela 6 - Análise ao Programa do IV Governo constitucional (22 de novembro de 1978 - 7 de julho de 1979)

Categorias	Situação Retrutada	Princípios a Alcançar	Medidas Concretas a Tomar	Normativos Publicados
Dimensões de Intervenção				
Administração Central (Estado/Ministério da Educação)		<ul style="list-style-type: none"> · Definir uma política de educação com grande amplitude de participação, mas também com grande rapidez de formulação · Promover a igualdade de oportunidades de acesso à Educação de todos os cidadãos a 	<ul style="list-style-type: none"> · Propor uma Lei de Bases do Sistema Educativo 	<ul style="list-style-type: none"> · Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro - eliminação do analfabetismo · Lei n.º 9/79, de 19 de março - aprova as bases do ensino particular e cooperativo · Despacho n.º 173/79, de 27 de

		<p>partir da cobertura do País por equipamentos convenientes, devendo a sua implantação articular-se com as decisões tomadas no domínio do ordenamento do território</p> <ul style="list-style-type: none"> · Prosseguir com a implementação da rede de educação pré-escolar e a melhoria do seu funcionamento · Tomar providencias no sentido de ser dado cumprimento efetivo à escolaridade obrigatória e melhoradas as condições em que a mesma é ministrada · Definir as diversas situações que impõem a existência de um ensino especial e as causas que lhes estão na origem, por forma a diversificar o respetivo tratamento 		<p>junho – define procedimentos quanto à designação da comissão dos cursos noturnos, previstas no Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro</p>
Escola		<ul style="list-style-type: none"> · Fomentar dentro das possíveis disponibilidades, a ação de natureza social nas escolas, nomeadamente no que se refere ao apoio 		<ul style="list-style-type: none"> · Despacho n.º 188/79, de 18 de julho – regulamenta os pedidos de resignação dos membros dos conselhos diretivos ou

		<p>médico</p> <ul style="list-style-type: none"> · Proceder à revisão das formas e métodos de inspeção, que deverá ter em atenção a dupla função que deve revestir - orientação e avaliação disciplinar 		<p>de comissões instaladoras de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário</p>
Professores		<ul style="list-style-type: none"> · Formar os agentes e criar as condições propícias ao exercício e à dignificação da sua atividade · Estudar e pôr em execução medidas que permitam a colocação oportuna dos docentes nos diversos estabelecimentos de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> · Definir e publicar o Estatuto do Pessoal Docente 	
Currículo		<ul style="list-style-type: none"> · Inovar no que respeita ao conteúdo do ensino e aos métodos pedagógicos · Introduzir, nos 'curricula' escolares, disciplinas de Cultura europeia e incentivar o ensino das línguas europeias · Estudar os resultados obtidos pelos atuais planos de estudo, com vista à introdução de 		

		alterações que neles se tenham por convenientes, e que deverão ser definidas e postas em execução com a devida antecedência		
Alunos		<p>· Criar um sistema de atitudes e de hábitos de trabalho que permitam a cada um adaptar-se às novas condições de vida, de exercício da profissão e de enquadramento do indivíduo numa sociedade permanentemente em evolução</p> <p>· Desenvolver um sistema de ação social escolar</p> <p>Dinamizar atuações no sentido de que sejam postos à disposição dos estudantes, em devido tempo, com garantias de qualidade, livros, textos de apoio e demais instrumentos de trabalho</p>		

Pela leitura da tabela é possível perceber que a criação da Lei de Bases continua a ser a prioridade da política educativa. Neste programa, é possível perceber que a política educativa se vai abrir à participação da comunidade, que se pretende promover a igualdade de oportunidades e continuar a implementar a rede de educação pré-escolar e melhorar o seu funcionamento, melhorar as

condições da escolaridade obrigatória e criar mecanismos de controlo dessa escolaridade obrigatória, bem como, proporcionar um ensino especial a quem dele necessite. Neste período, é também possível perceber o quanto Portugal aspirava a integração na CEE, sendo possível entender, pela primeira vez e como medida de política educativa a importância de ser proporcionado pela escola o ensino de línguas europeias. Como se pode ler no Programa do IV Governo constitucional (1976, p. 57): “E, preparando o caminho para o nosso lugar na Comunidade Europeia, é importante que se comece a introduzir, nos ‘currícula’ escolares, disciplinas de Cultura europeia e a incentivar o ensino das línguas europeias”. Perante estas medidas de política educativa veio a concretizar-se a aprovação de duas leis: a Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro, que pretendia eliminar o analfabetismo e a Lei n.º 9/79, de 19 de março que aprovava as bases do ensino particular e cooperativo. Esta lei consagra o Estado de incumbir a criação de possibilidades no acesso de todos à educação e à cultura e que permita a igualdade de oportunidades no exercício da livre escolha. Digamos que foi a partir desta lei que o exercício da livre escolha se estabeleceu entre a pluralidade de opções e de vias educativas e de condições do ensino, reconhecendo os pais como os responsáveis pela decisão da escolha do processo educativo e do ensino para os seus filhos (Conselho Nacional de Educação, 2017).

Esta lei não foi anunciada pelo Programa do Governo, mas conseguiu ser aprovada pela Assembleia da República. De alguma forma abre este princípio da livre escolha, a possibilidade de não se considerar apenas uma via de escolarização. Também surge o Despacho n.º 173/79, de 27 de junho a definir procedimentos quanto à designação da comissão dos cursos noturnos, previstas no Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro.

Ao nível curricular continuamos a assistir a uma pretensão de se inovar os conteúdos do ensino e os métodos pedagógicos, a introduzir, nos ‘currícula’ escolares, disciplinas de cultura europeia e incentivar o ensino das línguas europeias, pelo fato de se aspirar a integração na CEE. Pretendia-se também estudar os resultados obtidos pelos atuais planos de estudo, com vista à introdução de alterações que neles se tenham por convenientes, e que deverão ser definidas e postas em execução com a devida antecedência. Estes princípios a alcançar não se confirmaram com qualquer aprovação normativa, no domínio da lei ou de um decreto-lei.

6.1.5. Análise ao Programa do V Governo constitucional

Mais um Governo democrático de transição formado pela iniciativa do Presidente da República, António Ramalho Eanes, que escolheu pela primeira vez uma mulher para o presidir. Maria de Lurdes Pintasilgo toma posse com o seu Governo a 1 de agosto de 1979 e cessa a sua governação a 3 de

janeiro de 1980. Os cinco meses de governação para a implementação do programa mais curto da história da governação democrática apresentou-se com um número extremamente reduzido de páginas e é o que menos se refere aos princípios, medidas a tomar no que concerne à educação. Inclusivamente integra a educação nas questões da cultura e parece centrar-se apenas em alguns pontos de continuidade do anterior programa, reforçando a necessidade da realização de ações com vista à descentralização e desconcentração da administração da educação, lançar-se-á o estudo referente ao lançamento dos princípios da educação especial e reforçar-se-ão todos os esforços para o lançamento do ensino superior politécnico. É referido também que a educação artística será alvo da preocupação deste Governo bem como a Educação pré-escolar e dos ensinos particular e cooperativo. É de assinalar também a continuidade do desejo da integração dos estabelecimentos de formação dos educadores de infância e dos magistérios primários no ensino superior politécnico. Sendo as instituições de ensino superior alvo de uma nova reorganização, dar-se-á também especial atenção à sua administração bem como ao ensino do português no estrangeiro.

Este programa, de um Governo, que se assume de transição, apresenta as suas intenções governativas para a educação formal num único parágrafo de intenções:

No âmbito do Sistema Escolar, o Governo prosseguirá os estudos e as acções em curso com vista à descentralização e desconcentração da administração da educação a todos os níveis, ao mesmo tempo que procurará o reforço das estruturas sectoriais de planeamento. Lançar-se-ão e prosseguir-se-ão, igualmente, os estudos conducentes à elaboração das bases legais do sistema de educação especial, do plano nacional de educação artística e dos estatutos da educação pré-escolar e dos ensinos particular e cooperativo. Os estudos de avaliação do ensino básico e secundário continuarão a ser devidamente apoiados e, em articulação coerente com os diferentes níveis do ensino secundário, estudar-se-ão esquemas de iniciação e formação profissional. Ao nível do ensino superior, prevê-se uma intensificação de esforços no que se refere ao arranque do ensino superior politécnico, ao desenvolvimento das universidades novas e institutos universitários, e à racionalização da dimensão, âmbito e condições de funcionamento de alguns estabelecimentos de ensino superior. Pretende-se que as actividades do ensino do português no estrangeiro sejam devidamente intensificadas e reorientadas, procedendo-se ao necessário redimensionamento e adequação das estruturas de coordenação central. Em matéria de gestão e formação de professores, é de assinalar o prosseguimento

das acções tendentes à integração das escolas de educadores de infância e do magistério primário no Ensino Superior Politécnico e a importância atribuída à definição de modelos globais de formação, para os professores dos ensinos básico e secundário. (Programa do V Governo Constitucional, 1979, p.18-19)

Pela análise ao programa podemos sintetizar as seguintes medidas a tomar e os princípios a alcançar, a partir da tabela sete.

Tabela 7 - Análise ao Programa do V Governo constitucional (1 de agosto de 1979 - 3 de janeiro de 1980)

Categorias Dimensões de Intervenção	Situação Retrutada	Princípios a Alcançar	Medidas Concretas a Tomar	Normativos Publicados
Administração Central (Estado/ Ministério da Educação)		<ul style="list-style-type: none"> · Prosseguir os estudos conducentes à elaboração das bases legais do sistema de educação especial · Descentralizar e desconcentrar a administração da educação · Reforçar as estruturas sectoriais de planeamento · Intensificar as atividades do ensino do português no estrangeiro · Elaborar o plano nacional de educação artística · Prosseguir com os estatutos da educação 		<ul style="list-style-type: none"> · Portaria n.º 457/79, de 22 de agosto – define a redução da componente letiva dos membros da comissão dos cursos noturnos, prevista no Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro · Lei n.º 65/79, de 4 de outubro - sobre a Liberdade do ensino · Lei n.º 66/79, de 4 de outubro - aprova a Lei sobre Educação Especial e cria o Instituto de Educação Especial · Decreto-lei n.º 542/79, de 31 de dezembro – estabelece o estatuto dos Jardins de

		pré-escolar		Infância da Rede Pública do Ministério da Educação
		· Prosseguir com as bases do ensino particular e cooperativo		
Escola				
Professores		· Estudar esquemas de iniciação e formação profissional		
		· Prosseguir com as ações tendentes à integração das escolas de educadores de infância e do magistério primário no Ensino Superior Politécnico		
		· Atribuir importância atribuída à definição de modelos globais de formação, para os professores dos ensinos básico e secundário		
Currículo				
Alunos				

Pela leitura da tabela sete podemos compreender que há a clara ausência de medidas e de princípios a alcançar para a escola, para o currículo e para os alunos, centrando-se alguns princípios da definição da política educativa ao nível do próprio Ministério em prosseguir os estudos conducentes à elaboração das bases legais do sistema de educação especial; descentralizar e desconcentrar a administração da educação; reforçar as estruturas sectoriais de planeamento; intensificar as atividades do ensino do português no estrangeiro; elaborar o plano nacional de educação artística, prosseguir com os estatutos da educação pré-escolar e com as bases do ensino particular e cooperativo. Embora este Governo tenha sido pouco ambicioso na definição dos seus objetivos programáticos, a verdade é que conseguiu aprovar importantes normativos. Aprovou a Portaria n.º 457/79, de 22 de agosto, que definia a redução da componente letiva dos membros da comissão dos cursos

noturnos, prevista no Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro e aprovou duas importantes leis: a Lei n.º 65/79, de 4 de outubro que definia a liberdade do ensino e a Lei n.º 66/79, de 4 de outubro, que aprovava a lei sobre Educação Especial, criando o Instituto de Educação Especial. Estas duas importantes medidas já tinham sido anunciadas em governações anteriores, mas foi no V Governo constitucional que as mesmas ganharam forma.

É referido no artigo 1.º do capítulo 1, da Lei n.º 65/79, de 4 de outubro que “a liberdade do ensino compreende a liberdade de aprender e de ensinar consagrada na Constituição, é expressão da liberdade da pessoa humana e implica que o Estado, no exercício das suas funções educativas, respeite os direitos dos pais de assegurarem a educação e o ensino dos seus filhos em conformidade com as suas convicções”. Estava aberta esta possibilidade ideológica de os pais poderem escolher a educação que queriam para os seus filhos, bem como os estabelecimentos em que gostariam de os matricular. O Estado não podia interferir com diretrizes filosóficas, ideológicas, estéticas, políticas ou religiosas. A Lei n.º 66/79, de 4 de outubro, referente à educação especial, estabelece as condições sobre as quais se caracterizará a educação especial, destinando-a às crianças e jovens que, pelas características que apresentam, necessitam de um atendimento específico. Ainda a acrescentar a estas duas leis a publicação do estatuto dos Jardins de Infância, a partir do Decreto-lei n.º 542/79, de 31 de dezembro.

6.1.6. Análise ao Programa do VI Governo constitucional

O terceiro Governo eleito democraticamente após o 25 de abril de 1974, foi formado por uma coligação eleitoral entre o Partido Social-Democrata, o Centro Democrático Social e o Partido Popular Monárquico. Este Governo viria a ter apenas a duração de 12 meses de governação pelo facto de o Primeiro-Ministro, Francisco Sá-Carneiro, ter falecido num acidente.

Assumia-se neste programa a promoção necessária para garantir o cumprimento do direito à educação e à formação profissional, considerando e para os mais desfavorecidos, serem para estes criadas condições para que os mesmos pudessem frequentar a escola a partir de incentivos sociais.

Pela primeira vez estabelece-se a relevância de a educação assumir com a Europa um compromisso. A integração de Portugal na Europa é assumida com o intuito de elevar a qualidade do ensino necessária às exigências de integração europeia sem que as características culturais e de identidade do nosso país estivessem em causa.

Continua a salientar-se neste programa de Governo o direito à livre escolha dos modelos ideológicos e culturais, que as populações venham a preferir. Como se pode ler no programa do VI Governo constitucional (1980, p. 32): “Criar-se-ão condições para que a experiência educativa ocorra em ambiente criativo e livre respeitando com rigor o direito dos educandos e dos pais à escolha dos modelos ideológicos e culturais que preferirem”.

Podemos considerar com este princípio, em forma de objetivo, que a livre escolha por parte dos pais em escolher os modelos educativos para os seus filhos data desta época. No entanto, não se percebe em que moldes se pretendia pôr em prática tal premissa. O tempo veio a confirmar-nos que tal princípio não viria a ser concretizado nos moldes mais liberais pela diversidade formativa, apenas pela diversidade de oferta de instituições e mesmo esta escolha sempre foi condicionada a um conjunto prévio de requisitos.

A lei de bases a que devia estabelecer a organização do sistema educativo foi considerada como prioritária. Reconhecendo-se que esse desejo não fora alcançado pelos anteriores Governos, que sempre e de forma permanente, a consideraram nos seus programas de Governo. Pode ler-se neste programa em análise a relevância que este pressuposto teria nesse período governativo:

A definição dos princípios gerais a que deve obedecer a organização do sistema educativo foi prometida por Governos anteriores sem que, na prática, se tivesse feito. O Governo considerará prioritária a tarefa de preparar uma proposta de lei-quadro, no pressuposto de que ela constitui a pedra angular da formulação e execução da política do sector, no futuro imediato. Como é da norma democrática, o Governo promoverá um amplo debate público em torno desse projecto fundamental, em prazo compatível com o da sua apresentação no decorrer da actual sessão legislativa da Assembleia da República. (Programa do VI Governo constitucional, 1980, p.32)

Assume-se mais uma vez o compromisso de se criarem as condições necessárias para que o cumprimento da escolaridade obrigatória fosse uma realidade, bem como o alargamento das estruturas da educação pré-escolar. A erradicação do analfabetismo era considerada uma prioridade e para que esse imperativo fosse alcançado assumia-se o compromisso da expansão da cobertura educativa do país, de desenvolver a estrutura do ensino secundário assegurando a diversificação institucional e a regionalização do ensino superior, implementando o plano de educação de adultos (Programa do VI Governo constitucional, 1980).

Seria apresentada uma proposta de lei à Assembleia da República que regulamentasse a Educação Especial, como aliás já tinha sido enunciado em programas anteriores.

A estabilização, a desburocratização, a valorização da educação do ensino eram premissas bem visíveis neste programa. Esperava-se alcançar, a partir da educação, uma normalização há muito desejada. A formação dos professores era considerada como prioritária, tal como a descentralização e a regionalização da administração educativa. A criação do Conselho Nacional de Educação, que já vinha a ser objetivo desde o I Governo, é aqui reforçada a importância da sua criação para a auscultação dos principais interessados no processo educativo.

Com maior pormenor podemos analisar que propostas foram apresentadas por este Governo e como analisava a situação educativa da altura.

Tabela 8 - Análise ao Programa do VI Governo constitucional (3 de janeiro de 1980 - 9 de janeiro de 1981 (em sequência do falecimento do primeiro-ministro em 4 de dezembro de 1980)

Dimensões de Intervenção	Categorias	Situação Retrutada	Princípios a Alcançar	Medidas Concretas a Tomar	Normativos Publicados
Administração Central (Estado/Ministério da Educação)		<ul style="list-style-type: none"> · A definição dos princípios gerais a que deve obedecer a organização do sistema educativo foi prometida por Governos anteriores sem que, na prática, se tivesse feito. 	<ul style="list-style-type: none"> · Priorizar a tarefa de preparar uma proposta de lei-quadro, no pressuposto de que ela constitui a pedra angular da formulação e execução da política do sector, no futuro imediato · Elevar o padrão e a qualidade do ensino · Criar condições para que a experiência educativa ocorra em ambiente criativo e livre, respeitando com rigor o direito dos educandos e dos pais à escolha dos modelos ideológicos e culturais que preferirem · Erradicar o analfabetismo · Alargar as estruturas de educação pré-escolar · Fomentar atividades culturais e de tempos livres da juventude no 	<ul style="list-style-type: none"> · Regular o ensino particular e cooperativo · Criar o Conselho Nacional da Educação, órgão superior de reformulação e consulta no domínio da política educativa, através do qual se ouvirão formalmente os principais interessados no processo educativo · Apresentar à Assembleia da República uma lei sobre o Ensino Especial 	<ul style="list-style-type: none"> · Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro - aprova o estatuto do ensino particular e cooperativo

		<p>respeito pelo desenvolvimento do indivíduo e pelos seus interesses e valores</p> <ul style="list-style-type: none">· Promover um amplo debate público em torno desse projeto fundamental· Preparar a legislação que permita o normal funcionamento do Sistema Educativo especialmente nos sectores onde se verificam vazios legais· Estimular a criação das respetivas associações e à sua correspondente regulamentação· Tomar medidas de suporte a uma efetiva igualdade de oportunidades nos domínios da educação especial, da informação e orientação educacional, do apoio social e da revitalização dos mecanismos associados à produção e distribuição de material de ensino-aprendizagem, designadamente o	
--	--	--	--

		livro escolar		
Escola		<ul style="list-style-type: none"> · Lançar as bases de um regime de apoio, incentivo e acompanhamento aos diversos estabelecimentos 		
Professores	<ul style="list-style-type: none"> · A formação de professores assume um carácter fragmentário 	<ul style="list-style-type: none"> · Valorizar a função docente com uma política global de formação de professores · Intensificar os meios de animação pedagógica e de apoio profissional, procedendo-se em paralelo à reconversão dos estágios e das funções inspetivas, em particular das de supervisão pedagógica 		
Currículo		<ul style="list-style-type: none"> · Rever urgentemente o conteúdo dos programas nos aspetos que abertamente minimizam ou ofendem os princípios de um ensino livre e aberto · Dar particular atenção ao ensino da história, da língua e da cultura portuguesas, e dos estudos sociais, bem como à formação 		

		cívica que deve ser dirigida a um genuíno pluralismo		
Alunos		· Lançar programas de extensão escolar e mecanismos de apoio ao estudante trabalhador		

Pela análise à tabela conseguimos perceber que apenas um normativo foi publicado e que todas as medidas foram apresentadas de forma muito genérica, sem que as medidas concretas se definissem, havendo apenas três que se identificaram como já fazendo parte de Governações anteriores: regulamentar o ensino particular e cooperativo, legislado por lei no IV Governo constitucional, criar o Conselho Nacional da Educação, com o propósito de ser um órgão superior de reformulação e consulta no domínio da política educativa, através do qual se ouviriam formalmente os principais interessados no processo educativo, como também já era pretensão do I Governo constitucional e apresentar à Assembleia da República uma lei sobre o ensino Especial, não se percebendo em que medida se distanciava da lei já aprovada no V Governo constitucional, a Lei n.º 66/79, de 4 de outubro, que aprovou a lei sobre Educação Especial, criando também o Instituto de Educação Especial.

E no que ao currículo, de forma mais explícita diz respeito, considerou-se neste Governo importante fazer a revisão dos conteúdos dos programas. Pretendia-se abolir os conteúdos que pudessem ofender de alguma forma a liberdade para a qual se pretendia ensinar, como se pode ler no próprio programa:

Rever-se-á urgentemente os conteúdos dos programas nos aspectos que abertamente minimizam ou ofendem os princípios de um ensino livre e aberto. Dar-se-á aqui particular atenção ao ensino da história, da língua e da cultura portuguesa, e dos estudos sociais, bem como à formação cívica que deve ser dirigida a um genuíno pluralismo (Programa do VI Governo constitucional, 1980, p. 33).

Este programa pretendia sobretudo criar as melhores condições para que o ano letivo decorresse de forma mais normal possível e pretendia regulamentar as leis que estavam em curso e propor uma proposta de lei de bases à Assembleia da República, fato que aconteceu. O VI Governo constitucional aprovou a Proposta de Lei n.º 315/I, de 29 de abril de 1980, que a designaram de Bases do Sistema Educativo, era então o Ministro da Educação e Ciência, Vitor Crespo e o Primeiro-Ministro Francisco Sá-Carneiro. Este Governo esteve apenas em funções durante um ano pelo facto de o seu Primeiro-Ministro ter falecido, como já foi referido.

6.1.7. Análise ao Programa do VII Governo constitucional

O VII Governo Constitucional, liderado por Francisco Pinto Balsemão, tomou posse a 9 de janeiro de 1981, sendo constituído pela coligação formada pelo Partido Social-Democrata, o Centro Democrático Social e o Partido Popular Monárquico e terminou o seu mandato a 4 de setembro de 1981.

Embora muitas das medidas enunciadas neste programa do VII Governo constitucional se apresentem na continuidade do já anunciado nos programas anteriores, percebe-se um reforço da importância que as medidas da educação teriam para com o desenvolvimento do país. Também é inédita a forma como surgem medidas referentes à melhoria da qualidade de vida e à melhor realização pessoal. Essas medidas estavam centradas num forte investimento que se previa para a educação.

A modernização da sociedade, da economia associava-se num investimento na cultura e na educação, como se pode ler no Programa do VII Governo constitucional:

Em primeiro lugar, modernização da educação e renovação da cultura. Não é possível aspirar a um avanço do País no sentido de padrões europeus de vida sem que se continue e aprofunde o esforço já iniciado de um ensino sério e competente, que prepare a juventude para participar activamente nas tarefas de construção do Estado democrático. Por outro lado, o respeito pelas nossas tradições e raízes culturais não é incompatível, pelo contrário, exige a progressiva abertura de novos horizontes culturais que permitam assumir e incorporar nos nossos valores os aspectos mais fecundos e criadores do nosso tempo e da nossa época. Para tanto contribuirá de forma decisiva uma comunicação social livre e independente, virada para os mais profundos interesses da comunidade e que encontre no rigor e na objectividade as raízes de uma acção isenta de tutelas ideológicas ou de submissões económicas. (Programa do VII Governo constitucional, 1980, p. 5)

Se bem que hoje se considere que o desenvolvimento educacional se centrou numa forte relação entre a educação e a indústria, a verdade é que esta relação é verdadeiramente enunciada neste programa. Acreditava-se nos benefícios que esta relação poderia trazer para o desenvolvimento do nosso país. Centrando-se no indivíduo e na sua realização pessoal, a educação e o sistema educativo em particular deveria ser capaz de o preparar para a vida, dar-lhe as competências essenciais de acordo com os seus desejos e aptidões e assim ser capaz de contribuir, de forma favorável, para o desenvolvimento social. Surge associada à educação os valores que essa deve ser capaz de promover, como "(...) a tolerância, a compreensão, o apreço pelas virtudes da sociedade pluralista e democrática" (Programa do VII Governo constitucional, 1980, p.46).

Também de forma clara surge a relação entre a escola e a possibilidades através desta de se ascender a uma vida com mais qualidade. A educação surge então como "(...) um meio por excelência, de abater barreiras discriminatórias à capacidade de realização pessoal e à aquisição do bem-estar. As desigualdades na educação

perpetuam-se e aprofundam-se ao longo de toda a vida, desfavorecendo os que, à partida, são mais desprotegidos” (Programa do VII Governo constitucional, 1980, p. 46)

Investe-se, portanto, na ideia de que seria a educação o trampolim para a possibilidade de ascensão social. A escola servia para quebrar as desigualdades que as crianças apresentassem à nascença. Os mais favorecidos social e culturalmente não estariam assim condenados a se perpetuarem num círculo vicioso pela reprodução de uma cultura dominante (Bourdieu & Passeron, 2008). A escola estava então a ser pensada como uma organização capaz do esbatimento dessas desigualdades sociais e culturais, considerando a relevância de todos frequentarem a escola e serem previstas medidas para controlar essa frequência.

Como preocupações fundamentais no Programa do VII Governo constitucional surge o reforço da importância de se aprovar uma lei quadro que orientasse todo o sistema educativo. Essa aprovação deveria requerer um amplo consenso parlamentar em torno dos princípios e objetivos que se pretendiam alcançar para a educação e assim permanecerem durante um longo período de tempo. A educação carecia de estabilidade e por isso era possível perceber neste programa essa preocupação.

Tabela 9 - Análise ao Programa do VII Governo constitucional (9 de janeiro de 1981 - 4 de setembro de 1981)

Categorias	Situação Retrutada	Princípios a Alcançar	Medidas Concretas a Tomar	Normativos Publicados
Dimensões de Intervenção				
Administração Central (Estado/ Ministério da Educação)	<ul style="list-style-type: none"> · Falta de formação adequada para o emprego e inserção para o mundo do trabalho · O analfabetismo real e funcional, e as deficiências educativas em adultos, são aspetos altamente negativos que persistem na sociedade portuguesa e que é forçoso minorar e eliminar · A educação especial apresenta uma rede 	<ul style="list-style-type: none"> · Rever globalmente a política educativa · Reajustar a estrutura orgânica do Ministério da Educação · Suprimir progressivamente as discriminações no acesso à educação · Controlar o cumprimento da escolaridade obrigatória · Incrementar ações de alfabetização e de 	<ul style="list-style-type: none"> · Aprovar a Lei quadro orientadora de todo o sistema educativo · Elaborar o plano nacional da Educação Pré-Escolar · Criar o Conselho Nacional da Educação · Concretizar o Plano Nacional de Educação de Adultos e da entrada em efetivo funcionamento do IPED (Instituto Português de Ensino à Distância) 	<ul style="list-style-type: none"> · Lei n.º 2/81, de 18 de fevereiro – estabelece alterações à Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro (eliminação do analfabetismo)

	<p>desadequada de estabelecimentos de acolhimento, não existe uma carreira docente estruturada e o próprio subsistema é objeto de grande indefinição</p> <p>· A falta de apoios sociais não deverão ser motivo para a não frequência da escola e a não efetiva aprendizagem das crianças</p>	<p>atividades culturais e artísticas em tempos livres</p> <p>· Criar as condições para a existência de um ensino de qualidade</p> <p>· Modernizar o sistema educativo, com o investimento claro na descentralização do mesmo</p> <p>· Desenvolver a educação permanente e recorrente</p> <p>· Reforçar o ensino particular e cooperativo na perspetiva da sua função social e educativa</p> <p>· Estimular a valorização da tecnologia nacional com uma melhor ligação entre a comunidade científica e os sectores afins da atividade económica e social</p> <p>· Promover no ensino a liberdade de opções e de escolha de modelos educativos</p>	<p>· Propor a lei sobre o ensino especial</p> <p>· Alargar os níveis de escolarização dos ensinos preparatório e secundário</p>	
Escola		<p>· Atualizar a implementação de</p>	<p>· Criar uma carreira de administração e</p>	

		instalações e equipamentos escolares · Redefinir as estruturas de gestão dos estabelecimentos de ensino	organização escolar · Reestruturar o desporto e a educação física na escola	
Professores		· Promover a segurança e estabilidade dos educadores e pessoal docente	· Elaborar o estatuto profissional · Elaborar o plano de formação de educadores e professores do ensino não superior	
Currículo	· A ação educativa bem compreendida ultrapassa o simples aspeto da instrução e da aquisição de conhecimentos	· Incluir as valências formativas, culturais e de preparação para a vida, as quais serão intensificadas através da melhoria dos currículos e programas de ensino que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades de cada um		
Alunos	· Falta de formação técnica, profissional e cultural	· Reforçar os apoios sociais aos alunos	· Criar as medidas compensatórias (especial relevo para a medicina pedagógica e para a orientação escolar e vocacional) · Elaborar o estatuto do trabalhador estudante	

Embora este Governo se mantivesse em funções apenas 8 meses e não tivesse conseguido, à semelhança dos anteriores, cumprir com todas as premissas enunciadas no seu programa, percebe-se que as ideias eram sustentadas com alguma efetividade de medidas concretizáveis. Não apresenta, no entanto, nada de

novo sobre o que os anteriores também vinham referindo, dando um especial destaque para a necessidade de reorganizar o sistema educativo através da aprovação de uma Lei de Bases do Sistema Educativo.

Foi aprovada uma lei, a Lei n.º 2/81, de 18 de fevereiro, que estabelece alterações à Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro (eliminação do analfabetismo). Esta alteração veio no sentido de alterar a constituição do Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA), todo o espírito da lei se mantém. Continua a ser o Estado o responsável por assegurar o ensino básico universal e a eliminar o analfabetismo e a estabelecer as atividades do Estado em matéria de alfabetização e educação de base dos adultos a partir do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos.

A situação educativa retratada, em 1981 a partir deste programa, é a de que continuava a ser visível a falta de formação adequada para o emprego e inserção para o mundo do trabalho; o analfabetismo era real e funcional, e as deficiências educativas em adultos, eram aspetos altamente negativos que persistiam na sociedade portuguesa e que era necessário minorar e eliminar; a educação especial apresentava uma rede desadequada de estabelecimentos de acolhimento, não existindo uma carreira docente estruturada e o próprio subsistema era objeto de grande indefinição; continuava a existir uma falta de apoios sociais, mas estes não deveriam ser motivo para a não frequência da escola e a não efetiva aprendizagem das crianças; a ação educativa bem compreendida ultrapassava o simples aspeto da instrução e da aquisição de conhecimentos; os alunos apresentavam falta de formação técnica, profissional e cultural. Os problemas continuavam a persistir e a instabilidade governativa em nada ajudava a que a educação em Portugal se conseguisse reerguer de anos de retrocesso.

Ao nível curricular, pretendia-se incluir valências formativas, culturais e de preparação para a vida, que seriam intensificadas a partir da melhoria dos currículos e dos programas de ensino que favorecessem o desenvolvimento das potencialidades de cada um. Não se conhece legislação que cumprisse com este princípio a alcançar.

6.1.8. Análise ao Programa do VIII Governo constitucional

O VIII Governo constitucional toma posse a 4 de setembro de 1981 e finda o seu mandato 15 meses depois. Também este programa de Governo liderado por Francisco Pinto Balsemão, a partir de uma coligação formada pelo Partido Social-Democrata, o Centro Democrático Social e o Partido Popular Monárquico, segue os princípios orientadores do programa do anterior Governo, ou não fosse o mesmo chefe de Estado a liderar, enquanto Primeiro-Ministro. No entanto, e enquanto o Programa do VII Governo constitucional se apresentava com um acentuado volume de escrita no que à educação diz respeito, dando conta, como vimos na análise anterior, de vários princípios e medidas a alcançar, este propõe de forma muito sumária de que “A acção do Governo nas áreas de Educação e do Ensino tem como objectivos fundamentais expandir, modernizar e descentralizar o sistema educativo” (Programa do VIII Governo constitucional, 1981, p.49). Aliás o título do

ponto III onde as propostas da educação se fazem escorrer como ponto 5 e intitula-se *Educação: Expandir, regionalizar, modernizar*.

Apresenta as medidas da educação de forma muito sumária e clara e reporta como prioritários estes três campos de análise que se disseminam em nove pontos:

1. *Educação para o desenvolvimento*; 2. *Expansão para o sistema de ensino*; 3. *Novas estruturas de ensino*; 4. *Regionalização como prioridade*; 5. *Nova Lei de Bases do Sistema Educativo*; 6. *Reforço da autonomia das universidades*; 7. *Plano Nacional de Educação de Adultos*; 8. *Apoio ao Ensino Particular e Cooperativo*; 9. *Juventude e Futuro*.

Perante tais princípios podemos considerar que as propostas de educação, para este VIII Governo constitucional, se confluem para uma extensão de todas as medidas já anunciadas e ainda não levadas a cabo, embora que surjam mais presentes o *reforço da autonomia das universidades* e a *regionalização como prioridade*, pois que até então ocorreram referências à descentralização, mas não desta forma tão presente.

Também surgem referências mais precisas sobre aspetos concretos que se deviam alterar no currículo. Surge como objetivo de um programa do Governo a revisão dos conteúdos e estrutura sequencial dos *currícula* dos nove primeiros anos de escolaridade e também existem referências para a revisão dos *currícula* dos anos que compreendem o atual ensino secundário. Na tabela que se segue sintetizam-se as medidas do programa de Governo em análise.

Tabela 10 - Análise ao Programa do VIII Governo constitucional (4 de setembro de 1981- 9 de junho de 1983)

Categorias Dimensões de Intervenção	Situação Retrutada	Princípios a Alcançar	Medidas Concretas a Tomar	Normativos Publicados
Administração Central (Estado/Ministério da Educação)		<ul style="list-style-type: none"> · Manter o ritmo de crescimento da educação pré-escolar · Criar condições para o efetivo e total cumprimento da escolaridade obrigatória · Regionalizar os serviços do Ministério 	<ul style="list-style-type: none"> · Criar o Conselho Nacional de Educação · Apresentar à Assembleia da República uma nova proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo · Criar o Plano Nacional de Educação de Adultos 	Decreto-lei n.º 125/82, de 22 de abril - Cria o Conselho Nacional de Educação no Ministério da Educação e das Universidades

		<ul style="list-style-type: none"> · Reforçar o ensino particular e cooperativo ao qual serão proporcionadas condições de funcionamento em termos de qualidade e de prestígio e os meios que o ponham ao alcance dos que o desejem frequentar · Controlar o cumprimento da escolaridade obrigatória · Modernizar o sistema educativo, com o investimento claro na descentralização do mesmo · Reforçar o ensino particular e cooperativo na perspetiva da sua função social e educativa · Incrementar na educação e no ensino a liberdade de opções e de escolha de modelos educativos 		
Escola		<ul style="list-style-type: none"> · Executar o plano a médio prazo do alargamento da rede das instalações e da melhoria do equipamento escolar 	<ul style="list-style-type: none"> · Criar uma carreira de administração e organização escolar 	<ul style="list-style-type: none"> · Decreto-lei n.º 312/83, de 16 de janeiro – estabelece as gratificações a atribuir aos membros docentes de conselhos diretivos de

		· Redefinir as estruturas de gestão dos estabelecimentos de ensino		estabelecimentos de ensino preparatório e secundário
Professores			· Elaborar o estatuto dos educadores e do pessoal docente dos ensinos básico e secundário · Desenvolver os planos de formação de pessoal docente e técnico especializado	
Currículo			· Rever os conteúdos e a estrutura sequencial dos currícula, dos nove primeiros anos de escolaridade · Rever os currícula dos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade com o desenvolvimento da via profissionalizante ao nível do ensino secundário complementar	
Alunos		· Reforçar os apoios sociais aos alunos · Reforçar o apoio aos alunos, através da implementação de estruturas adequadas com especial relevo para a orientação escolar e vocacional		

Pela leitura da tabela dez conseguimos compreender que há muitas semelhanças ao que já se previa no Programa do VII Governo constitucional. Foi criado o Conselho Nacional de Educação, no Ministério da Educação e das Universidades a partir da publicação do Decreto-lei n.º 125/82, de 22 de abril. O Conselho funcionaria no Ministério da Educação e das Universidades e na dependência direta do Ministro da Educação.

Também foi nesta legislatura publicado o Decreto-lei n.º 312/83, de 16 de janeiro, que estabelece as gratificações a atribuir aos membros docentes dos conselhos diretivos de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, no que à escola diz respeito. Também este Governo não conseguiu levar o seu programa até ao fim, sendo talvez esta a razão pela qual as suas intenções não foram alcançadas. Conseguimos perceber até aqui que a instabilidade governativa não permitiu que muitas das medidas pensadas e planeadas se alcançaram devido à instabilidade política da época. Contudo, conseguimos compreender que as maiores preocupações dos Governos iniciais se centravam na criação de um Conselho Nacional da Educação, que servisse de órgão de apoio, de consulta e de pareceres sobre o estado da educação, a expansão e a consolidação da escolaridade obrigatória, a descentralização dos serviços centrais do Ministério da Educação, reforçar o ensino particular e cooperativo e garantir a liberdade de ensino e de escolha dos modelos pedagógicos pelas famílias.

Ao nível curricular, pretendia-se rever os conteúdos e a estrutura sequencial dos *curricula*, dos nove primeiros anos de escolaridade e dos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade com o desenvolvimento da via profissionalizante ao nível do ensino secundário complementar. Estas medidas não seriam concretizáveis nesta legislatura e podemos compreender que este Governo, na sequência da apresentação de uma proposta de Lei de Bases, na vigência do VI Governo, da recolha de críticas e sugestões já publicadas e tendo em conta pareceres, trabalhos e estudos seria apresentada à Assembleia da República uma nova proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo. Também este imperativo não foi alcançado nesta legislatura.

6.1.9. Análise ao Programa do IX Governo constitucional

O IX Governo constitucional que esteve 17 meses em funções, e teve Mário Soares como Primeiro-Ministro, colocou no seu programa de Governo a educação no *sector social e cultural* e intitulou-a como *Política de Educação*.

Era reconhecido, neste programa de Governo, que o processo negocial de adesão de Portugal à CEE estava numa fase bastante avançada e que na atual crise económica que Portugal vivia a educação era um fator decisivo para a reconstrução do país.

A tabela 11 sintetiza a política educativa do IX Governo constitucional.

Tabela 11 - Análise ao Programa do IX Governo constitucional (9 de junho de 1983 - 6 de novembro de 1985)

Categorias Dimensões de Intervenção	Situação Retrutada	Princípios a Alcançar	Medidas Concretas a Tomar	Normativos Publicados
Administração Central (Estado/Ministério da Educação)	<ul style="list-style-type: none"> · Reconhecimento de que a educação, na atual crise económica, social e moral, constitui um fator decisivo para a reconstrução do país 	<ul style="list-style-type: none"> · Democratizar a educação, assegurando a todos os cidadãos a igualdade de oportunidade de acesso e sucesso escolar · Prosseguir com uma política educativa que, ao criar as condições necessárias à formação da personalidade de cada cidadão, na pluralidade das suas convicções, crenças e maneiras de ser, tenha também em conta as comunidades regionais e locais, bem como da emigração · Efetivar a escolaridade obrigatória · Priorizar a institucionalização das vias profissionalizante e profissional no ensino secundário · Reforçar a 	<ul style="list-style-type: none"> · Regulamentar o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo · Organizar um subsistema de educação de adultos · Diversificar a educação formal e não formal, na perspectiva da educação permanente · Sujeitar as reformas do ensino à prévia consulta de um conselho nacional de educação · Apresentar à Assembleia da República uma proposta de lei de bases do sistema do ensino que retome, melhorando, o contributo de outros projetos anteriormente submetidos ao Parlamento 	<ul style="list-style-type: none"> · Decreto-lei n.º 370/83, de 6 de outubro – concretiza o princípio da imparcialidade na ação da administração pública · Decreto-lei n.º 24/84, de 16 de janeiro – determina o estatuto disciplinar dos funcionários e agentes da administração central e local · Lei n.º 4/84, de 5 de abril – proteção da maternidade e da paternidade · Decreto-lei n.º 220/84, de 4 de julho – estabelece disposições quanto à atribuição de subsídios e bolsas de estudo (revoga o Decreto-lei n.º 420/78, de 21 de dezembro · Portaria n.º 609/84, de 17 de agosto – aprova o regulamento

		<p>democratização da administração geral do sistema de ensino, com transferência para a administração local da competência relativa à gestão de recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> · Elevar os níveis de exigência qualitativa do sistema educativo · Racionalizar e modernizar a Administração Central do Ministério, tendo em vista as expectativas da descentralização · Fomentar a educação pré-escolar e especial, através de uma relação mais estreita entre a escola e a família · Rever o sistema do ensino português no estrangeiro 		<p>das bolsas de estudo de curta duração</p> <ul style="list-style-type: none"> · Portaria n.º 610/84, de 17 de agosto – aprova o regulamento das bolsas de estudo de longa duração · Decreto-lei n.º 299/84, de 5 de setembro – transfere para os municípios competências em matéria de organização, financiamento dos transportes escolares · Decreto-lei n.º 135/85, de 3 de maio – regulamenta os procedimentos de proteção à maternidade
Escola		<ul style="list-style-type: none"> · Consolidar a gestão democrática dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário 	<ul style="list-style-type: none"> · Reforçar os mecanismos de apoio técnico pedagógico às atividades dos estabelecimentos de ensino · Criar uma carreira de administração e organização escolar · Adotar medidas 	<ul style="list-style-type: none"> · Despacho n.º 9/ME/83, de 11 de julho – estabelece o regime de constituição, as competências e o mandato das comissões provisórias de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário

			<p>legislativas que favoreçam a utilização de solos para efeitos de construções escolares e reconsideração dos planos de emergência em curso</p> <p>· Decreto-lei n.º 215/84, de 3 de julho – define o regime aplicável às comissões instaladoras de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário</p> <p>· Decreto-lei n.º 46/85, de 22 de fevereiro – criação das escolas C+S</p> <p>· Despacho n.º 30/EBS/85, de 21 de setembro – fixa a representação do pessoal docente no conselho diretivo em função do número de alunos que irão frequentar o estabelecimento de ensino</p> <p>· Portaria n.º 295/85, de 21 de maio – aprova as regras de funcionamento dos serviços administrativos dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário, bem como diversos impressos a utilizar por aqueles serviços</p> <p>· Portaria n.º 672/85, de 11 de setembro –</p>
--	--	--	--

				fixa o número de elementos das comissões instaladoras de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, com um número de alunos superior a 1000
Professores			· Elaborar um estatuto dos educadores de infância e dos professores do ensino primário preparatório e secundário	· Despacho normativo n.º 32/84, de 9 de fevereiro – define as habilitações próprias e suficientes para a docência dos ensinos preparatório e secundário
Currículo		· Reestruturar o sistema educativo através de uma revisão gradual das sequências curriculares e dos programas		
Alunos		· Diversificar as modalidades de ação social escolar		· Lei n.º 129/85, de 15 de abril – isenta as associações de estudantes do ensino não superior e as associações de pais de emolumentos e taxas pela inscrição no ficheiro central de pessoas coletivas e pela requisição do cartão de identificação

Da análise feita, a partir da tabela 11 conseguimos perceber que este programa embora não tenha sido ambicioso, ou inovador nas propostas, ambições, princípios e medidas a propor, já que as mesmas sempre figuraram num ou noutro programa de Governo anterior, as mesmas foram objeto de regulamentação normativa.

Ao nível da Administração central conseguimos encontrar a publicação de cinco decretos-lei: o Decreto-lei n.º 370/83, de 6 de outubro, que concretizava o princípio da imparcialidade na ação da administração pública; o Decreto-lei n.º 24/84, de 16 de janeiro que determinava o estatuto disciplinar dos funcionários e agentes da administração central e local; o Decreto-lei n.º 220/84, de 4 de julho, que estabelecia as disposições, quanto à atribuição de subsídios e bolsas de estudo, revogando o Decreto-lei n.º 420/78, de 21 de dezembro; o Decreto-lei n.º 299/84, de 5 de setembro, que transferia para os municípios competências em matéria de organização e financiamento dos transportes escolares e o Decreto-lei n.º 135/85, de 3 de maio, que regulamentava os procedimentos de proteção à maternidade. Assistimos também à publicação de uma lei, a Lei n.º 4/84, de 5 de abril, sobre a proteção da maternidade e da paternidade e ainda à publicação de duas portarias para aprovar os regulamentos das bolsas de estudo de curta e longa duração (Portaria n.º 609/84, de 17 de agosto e Portaria n.º 610/84, de 17 de agosto, respetivamente).

Começavam a ser regulamentadas algumas das medidas que se pronunciavam como os apoios sociais, através dos subsídios e das bolsas de estudo, a descentralização começava a ganhar forma com a passagem de competências relativamente à gestão dos recursos. Não foi nesta legislatura que se conseguiu criar o Conselho Nacional da Educação, nem aprovar uma lei de bases do sistema educativo.

No que respeita às escolas, ao se pretender consolidar a gestão democrática dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, o Governo legislou dois decretos-lei, o Decreto-lei n.º 215/84, de 3 de julho, que define o regime aplicável às comissões instaladoras de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário e o Decreto-lei n.º 46/85, de 22 de fevereiro, que cria as escolas C+S (as escolas com o ciclo preparatório de dois anos e o ciclo do secundário). Com o Despacho n.º 9/ME/83, de 11 de julho, o Governo estabeleceu o regime de constituição, as competências e o mandato das comissões provisórias de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário e com o Despacho n.º 30/EBS/85, de 21 de setembro fixou a representação do pessoal docente no conselho diretivo, em função do número de alunos que irão frequentar o estabelecimento de ensino. A Portaria n.º 295/85, de 21 de maio aprovou as regras de funcionamento dos serviços administrativos dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário, bem como diversos impressos a utilizar por aqueles serviços e a Portaria n.º 672/85, de 11 de setembro fixou o número de elementos das comissões instaladoras de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, com um número de alunos superior a 1000. Podemos concluir que este Governo levou a cabo o que se propôs fazer na sua legislatura ao criar as escolas C+S e ao legislar as formas como as mesmas deveriam funcionar/organizar-se.

Ao nível dos professores, embora se continuasse a manter a aspiração em se elaborar um estatuto dos educadores de infância e dos professores do ensino primário, preparatório e secundário, o mesmo não foi consagrado, sendo definidas as habilitações próprias e suficientes para a docência dos ensinos preparatório e secundário, a partir da publicação do Despacho normativo n.º 32/84, de 9 de fevereiro.

No que ao currículo diz respeito, pretendia-se reestruturar o sistema educativo a partir de uma revisão de programas e planos de estudo, mas não se conhece qualquer legislação nesse sentido.

Os apoios sociais que se pretendiam atribuir aos alunos foram objeto de confirmação a partir da publicação da Lei n.º 129/85, de 15 de abril, que isentava as associações de estudantes do ensino não superior e as associações de pais de emolumentos e taxas pela inscrição no ficheiro central de pessoas coletivas e pela requisição do cartão de identificação.

6.1.10. Análise do Programa do X Governo constitucional

O Programa do X Governo constitucional, que toma posse a 6 de novembro de 1985, é liderado por Aníbal Cavaco Silva, que representa pela primeira vez o Governo do Portugal democrático, sem qualquer coligação. O Partido Social Democrata venceu as eleições para 20 meses de governação, sem, no entanto, ter alcançado uma maioria democrática, governando com alguma fragilidade a que todos os Governos democráticos eleitos nestas condições estão sujeitos.

As questões educativas surgem neste programa ligadas à valorização dos recursos humanos, e por uma análise ao seu conteúdo percebe-se a relevância que se atribui à educação como fator determinante para o desenvolvimento social, para o desenvolvimento tecnológico, para a modernização da economia portuguesa necessária para a esperada integração à CEE. Tal como se pode ler no programa

O Governo considera a Educação como um dos sectores prioritários da sua acção. A priorização da Educação não significa, apenas ou principalmente, uma acrescida injeção de meios financeiros, mas implica o ataque decidido e articulado aos principais problemas que vêm sendo diagnosticados desde há largos anos, quiçá décadas. Trata-se de realizar, de facto, a sempre adiada reforma global do Sistema Educativo que abarque os planos pedagógico, científico, administrativo financeiro, que contemple uma política de recursos humanos motivadora, que racionalize e aperfeiçoe os recursos físicos nos domínios das instalações e equipamentos, e que crie efectivas condições para uma participação de todos os intervenientes na condução do processo educativo (Programa do X Governo constitucional, 1985, p. 57).

Assumia-se o conjunto de problemas que a educação ao longo de décadas sofreu e assumia-se um compromisso em fazer uma reforma séria com todos os intervenientes educativos. Neste sentido, foi criada, desde logo, uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) com a incumbência de realizar estudos e investigações necessários à boa reorganização do sistema educativo, bem como à conceção de propostas de diplomas que versassem os seguintes aspetos:

- descentralização da administração educativa;
- modernização da estrutura curricular;

- valorização dos recursos humanos disponíveis, nomeadamente os professores.

Estes três eixos de investimento assumidos no programa do X Governo constitucional fizeram com que fossem as medidas que abaixo se organizam, sintetizam e apresentam na tabela 12.

Tabela 12 - Análise ao Programa do X Governo constitucional (6 de novembro de 1985 - 17 de agosto de 1987)

Categorias Dimensões de Intervenção	Situação Retratada	Princípios a Alcançar	Medidas Concretas a Tomar	Normativos Publicados
Administração Central (Estado/Ministério da Educação)	<ul style="list-style-type: none"> · Sistema educativo português longe de corresponder aos legítimos anseios, expectativas e necessidades do País 	<ul style="list-style-type: none"> · Descentralizar a administração da educação · Reduzir o número dos Serviços Centrais · Reestruturar globalmente a orgânica e o funcionamento do Ministério na dupla de racionalização e desconcentração · Reformular a estrutura e os métodos de gestão financeira e o controlo orçamental · Alargar a rede da educação pré-escolar · Reforçar a capacidade de decisão destes órgãos desconcentrados nos domínios da gestão financeira e dos recursos humanos, 	<ul style="list-style-type: none"> · Criar um serviço único no domínio dos equipamentos educativos pela fusão das Direções-Gerais de Equipamento e de Construções Escolares · Editar uma publicação periódica de informação e divulgação de temas educativos e das normas e disposições relativas ao funcionamento do Sistema Educativo · Lançar um "programa especial de equipamentos educativos" que proporcione resposta atempada e eficaz às carências de instalações, incluindo a sua recuperação/manutenção · Alargar a rede do ensino técnico profissional · Formular uma Lei Base do Sistema Educativo que alargue a escolaridade obrigatória para 9 anos, 	<ul style="list-style-type: none"> · Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo · Decreto-lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro - estabelece o ordenamento orgânico do Ministério da Educação e Cultura · Lei n.º 31/87, de 9 de julho – Lei orgânica do Conselho Nacional de Educação (alterada pelo Decreto-lei n.º 241/96, de 17 de Dezembro)

		<p>dos equipamentos educativos e das relações com a comunidade</p> <ul style="list-style-type: none"> · Reforçar e clarificar os meios do ensino particular e cooperativo nos outros segmentos de ensino, designadamente no respeitante a "contratos de patrocínio" · Desenvolver o princípio da liberdade de ensinar e aprender através da livre escolha da modalidade de ensino no âmbito da escolaridade obrigatória 	<p>clarifique e consagre de uma forma coerente a estrutura educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> · Criar o Instituto de Educação Especial 	
Escola		<ul style="list-style-type: none"> · Apoiar reforçadamente a introdução de novas tecnologias no ensino não superior 		<ul style="list-style-type: none"> · Decreto-lei n.º 197/87, de 30 de abril – altera o decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, fixando as datas para a realização de eleições para os conselhos diretivos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário · Decreto-lei n.º 281/87, de 18 de julho – altera o

				Decreto-lei n.º 197/87, de 30 de abril, fixando as datas para a tomada de posse dos conselhos diretivos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário
Professores		· Valorizar os recursos humanos disponíveis, designadamente docentes, como fator predominante da qualidade de ensino e aprendizagem	· Elaborar o estatuto da carreira docente para o ensino não superior, contemplando, a articulação entre níveis de ensino e que consagre, nomeadamente, a retribuição do mérito profissional, a formação inicial e contínua e a definição clara dos direitos e deveres profissionais, e que possa constituir um instrumento de dignificação e motivação dos professores	· Decreto-lei n.º 223/87, de 30 de maio – define categorias e carreiras do pessoal docente
Currículo		· Modernizar a estrutura curricular, bem como de métodos e técnicas de ensino prático, de ensino aprendizagem visando uma maior criatividade e espírito crítico dos jovens e uma melhor inserção no seu espaço e no seu tempo	· Promover uma nova política de manuais escolares que promovam a qualidade e diminua os custos sem cair, obviamente, no "livro único" · Aperfeiçoar o ensino do português e a difusão da cultura portuguesa junto das comunidades portuguesas, pela revisão de objetivos, métodos e esquemas de apoio, pela	Lei n.º 19-A/87, de 3 de junho - adota medidas de emergência sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa

			coordenação entre as diversas entidades que no estrangeiro promovem a cultura e língua portuguesas · Articular e apoiar os organismos do Ministério da Educação e Cultura na promoção de integração de disciplinas de índole artística (literária, visual, musical, etc.) nos currículos escolares aos vários níveis de ensino	
Alunos				· Lei n.º 19/87, de 1 de junho - fixa o dia do estudante · Lei n.º 33/87, de 11 de julho - regulamenta o exercício do direito de associação de estudantes

Pela leitura da tabela 12 conseguimos perceber que o sistema educativo português estava longe de corresponder aos legítimos anseios do país e ao que era desejável para que Portugal aderisse à CEE da forma mais competitiva possível. Embora que este programa não se tenha apresentado com novas propostas, mas antes com a consolidação de medidas que já tinham sido avançadas em legislaturas anteriores, foi o que conseguiu ver cumpridas algumas das medidas concretas anunciadas. Desde logo, foi aprovada a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro que definia a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Após um longo debate e de um avolumar acentuado de propostas de lei, a LBSE viria a ser aprovada por uma grande maioria, na Assembleia da República, a 14 de outubro de 1986, apenas com os votos contra do CDS e a abstenção do MDP-CDE.

Referimo-nos a um acentuado avolumar de propostas pelo fato de terem sido vários os projetos a serem discutidos e apresentados na Assembleia da República, alguns até chegaram a ser aprovados em Conselho de Ministros, como foi o caso da Lei n.º 315/I, de 29 de abril, de 1980, designada de Bases do Sistema Educativo, foi aprovada em Conselho de Ministros, a 9 de abril de 1980, era então Primeiro-Ministro Francisco Sá-Carneiro e Ministro da Educação e Ciência, Vítor Crespo.

Ainda nesse ano, em 1980, foi proposto o Projeto de Lei n.º 503/I, de 14 junho 1980, designava-se de lei quadro do sistema nacional de educação e foi proposto pelos deputados do PS a 12 junho 1980 - Maria Teresa Ambrósio, Agostinho de Jesus Domingues, Carlos Lage, Jorge Sampaio, Salgado Zenha, António de Almeida Santos, José Leitão, Vítor Constâncio, Vítor Vasques, e Bento de Azevedo. Os deputados do grupo parlamentar do MDP/CDE - Helena Cidade Moura, Herberto Goulart e Luís Catarino propuseram o projeto de Lei n.º 526/I, de 26 de junho de 1980 (Lei de Bases do Sistema de Educação). Os deputados do PS também apresentaram um Projeto de Lei (Lei n.º 180/II, de 2 de abril de 1981) e que intitularam de Lei Quadro do Sistema Nacional de Educação. Os deputados do MDP/CDE voltam em 1981 a propor um outro projeto de Lei n.º 213/II, de 14 de maio de 1981. Também os deputados do PCP apresentaram em 1981 um projeto de Lei com o n.º 226/II, de 29 de maio de 1981 e que se designava de Lei do Sistema Educativo. Os deputados deste partido voltaram em 1983 a apresentar este mesmo projeto com o n.º 34/III, em 9 de junho de 1983. Os deputados do PS apresentaram em 1981 o Projeto de Lei n.º 285/II, de 18 de dezembro de 1981 que intitularam Lei-quadro do sistema nacional de educação. Este projeto de lei invocava a retoma do anterior projeto lei que não fora aprovado no parlamento e que pelas declarações de voto dos partidos da AD se devem ao fato de não haver uma ampla discussão pública. Este projeto de lei foi também aprovado em Conselho de Ministros a 14 de janeiro de 1982, quando Francisco Pinto Balsemão era então Primeiro-Ministro (Conselho Nacional de Educação, 2017).

Os deputados do MDP/CDE apresentavam novo Projeto de Lei com o n.º 170/III, de 28 de junho de 1983, intitulando-o de Bases do Sistema de Educação. Neste projeto de lei referia-se a baixa escolaridade dos portugueses comparativamente aos restantes da europa, como França, Itália, Espanha, Grécia, Jugoslávia, que apresentavam por esta ordem um maior índice de alunos inscritos. Só na escolaridade primária Portugal apresentava números semelhantes aos restantes países da europa. Havia, portanto, um baixo índice de alunos inscritos no ensino secundário e ensino superior e este fato devia-se, na opinião dos deputados do MDP/CDE, ao fato da escolaridade obrigatória ser de apenas de 6 anos, em 1979. Também é referido aqui que a escolaridade obrigatória em Portugal não se cumpre, que as carências quantitativas no sistema educativo contribuíram para o insucesso escolar, sendo Portugal o país da europa onde ocorre mais repetências. O grupo parlamentar do MDP/CDE refere ainda, neste projeto de lei, que apresentou à Assembleia da República dois projetos de lei de base do sistema de educação: um em junho de 1980 e um outro em maio de 1981 e foram enviados para as escolas para discussão pública, mas como foram “bloqueados”, como referem, apresentam uma terceira versão do projeto de lei inicial que mantém as suas linhas mestras apenas com adendas e aperfeiçoamentos de algumas formulações.

Em 1984 os deputados do PS apresentam novamente um Projeto de Lei com o n.º 328/III, de 3 de maio de 1984, que se intitularia de lei de bases do sistema educativo, mas todas estas iniciativas e projetos só em 1986 tiveram a sua expressão maior com a aprovação da LBSE, com o Ministro da Educação e Cultura,

João de Deus Rogado Salvador Pinheiro. Estava então aprovada aquela que viria a ser até hoje a Lei da organização, da estrutura, da administração, dos princípios fundamentais da educação em Portugal.

Roberto Carneiro (2017, p. 53), num trabalho realizado para o Conselho Nacional de Educação, caracteriza a LBSE como “uma grande e longeva obra legislativa” e elogia o trabalho realizado por Eurico Lemos Pires como relator do documento, com as seguintes palavras:

Aproveito esta ocasião para dedicar uma palavra de especial reconhecimento, e louvor, a Eurico Lemos Pires, infatigável investigador e eterno combatente pela melhoria da educação entre nós, o qual, por um raro golpe de sorte, exercia funções de deputado ao tempo da discussão parlamentar dos diversos projetos que conduziram ao texto da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Portugal, deve-lhe a sábia síntese de projetos conflituais e a condução de um processo negocial, na qualidade de deputado-relator, que se veio a saldar pela redação que hoje nos ocupa da LBSE, a qual goza, apesar da turbulência de que se rodeou a sua feitura, de uma robusta lógica, além de vincadas características modernizadoras que bosquejam um futuro de prosperidade e de educação para todos (p. 53-54)

Este Governo aprova outras importantes leis, nomeadamente a Lei n.º 31/87, de 9 de julho, que estabelece a Lei orgânica do Conselho Nacional de Educação. Embora este órgão tenha sido criado em 1982, a partir da aprovação do Decreto-lei n.º 125/82, de 22 de abril, como um órgão superior de consulta do então Ministro da Educação e das Universidades, órgão superior de consulta do Ministro, “que terá como objectivo propor medidas que garantam a adequação permanente do sistema educativo aos interesses dos cidadãos portugueses”, como se pode ler no artigo 1.º do Decreto-lei já referido. Na sequência da aprovação da LBSE, ao se referir no seu artigo 46.º ao Conselho Nacional da Educação, o Decreto-lei que o criou sofre alterações com a Lei n.º 31/87, de 9 de julho. Este diploma prevê a matriz que ainda hoje caracteriza o Conselho Nacional da Educação, isto é, como órgão com funções consultivas e ampla representatividade, com um elevado grau de independência e orientado para a formação de consensos. O presidente deixa de ser um representante do ministro e passa a ser eleito pela Assembleia da República por maioria absoluta dos deputados com efetividade de funções. Desgovernamentaliza-se a composição do Conselho, passando a alargar-se o seu âmbito de representatividade a outros agentes da sociedade.

Ao nível da escola, este programa não apresentava medidas significativas ou de relevo para esta dimensão em análise, mas ainda assim foram aprovados dois decretos-lei: o Decreto-lei n.º 197/87, de 30 de abril, que altera o Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, fixando as datas para a realização de eleições para os conselhos diretivos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário e o Decreto-lei n.º 281/87, de 18 de julho, que altera o Decreto-lei n.º 197/87, de 30 de abril, fixando as datas para a tomada de posse dos conselhos diretivos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário. Podemos perceber a

partir daqui que a par do princípio da descentralização, a escola era alvo de um número crescente de regulamentação normativa.

Os professores, considerados neste programa como fatores predominantes da qualidade de ensino e aprendizagem, são também alvo de uma publicação normativa. O Decreto-lei n.º 223/87, de 30 de maio, define categorias e carreiras do pessoal docente. A partir deste normativo é possível perceber que o regime jurídico do pessoal docente se dispersava por vários diplomas legais, era extremamente segmentado o que não se coadunava a uma gestão eficaz. É possível perceber, a partir deste diploma que estava em curso, o programa de desenvolvimento do sistema educativo, no que à criação de direções regionais da educação diz respeito. Este programa ao ter como princípio a valorização do estatuto da carreira docente consideramos que este diploma significava um importante passo dado nesse sentido.

A criação dos quadros de vinculação e afectação, a permitir uma gestão de pessoal mais eficaz e desburocratizada; a dignificação dos cargos de chefia das unidades de administração das escolas em consonância com as inerentes responsabilidades e complexidades das funções; a adopção de mecanismos de mobilidade em plena adequação com as realidades do sistema educativo; a criação de novas carreiras para resposta eficiente às exigências do processo educativo, na perspectiva correcta de que todos os recursos humanos são agentes de acção educativa, e, finalmente, a definição clara dos conteúdos funcionais e das dependências hierárquico-funcionais de todas as carreiras do pessoal não docente - são os aspectos de modernização em que se aposta para alcançar a mudança que se exige em todas as componentes de desenvolvimento do sistema educativo (Preâmbulo do Decreto-lei n.º 223/87, de 30 de maio)

Nesta legislatura ainda conseguimos assistir à publicação de mais três diplomas legais. A Lei n.º 19-A/87, de 3 de junho, que adota medidas de emergência sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, no que ao currículo diz respeito e no âmbito dos alunos é aprovada a Lei n.º 19/87, de 1 de junho, que fixa o dia do estudante e a Lei n.º 33/87, de 11 de julho, que regulamenta o exercício do direito de associação de estudantes.

Varela de Freitas (2019), a respeito da LBSE, diz que a mesma foi aprovada depois de muito prometida e que a par da publicação da primeira lei de bases, da história da democracia em Portugal, foi também criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Uma das primeiras publicações da CRSE data de 1987, com o título “Currículo e Desenvolvimento Curricular: Problemas e Perspetivas”, da autoria de Fernando Augusto Machado e Maria Fernanda Gonçalves (Edições Asa). Durante dois anos a CRSE realizou um trabalho de difusão de posições nem sempre convergentes sobre a reforma, tendo o currículo ganho uma visão de cidadania. Currículo esse que era entendido pela CRSE como tudo aquilo que acontecia na escola e não apenas e só o

programa educacional da escola. Iniciou-se a partir daqui um processo de reforma educativa consignada na LBSE.

Pela voz do Ministro da Educação, Fraústo da Silva, as áreas de prioridade da política educativa nos anos 80 eram três: a formação profissional, a formação de professores e a criação de uma rede de institutos politécnicos. João de Deus Pinheiro, enquanto Secretário de Estado da Educação, considerou que estas prioridades foram estabelecidas tendo em mente a adesão de Portugal à CEE e a sua abertura ao exterior. Era necessário o país revelar um esforço de melhoria na capacitação, culturalização e educação dos portugueses. Seríamos tão mais competitivos quanto mais fôssemos capazes de mostrar ao exterior a nossa capacidade de progressão e de desenvolvimento. Assim, e enquanto se mediam forças e se conjeturavam reforços na consolidação da democracia em Portugal, as forças externas não se fizeram esperar e a intenção de Portugal integrar a Europa levou a que a OCDE assumisse um papel preponderante na influência para com a educação em Portugal, na década de 1980 (Teodoro, 2003a).

6.1.11. Análise ao Programa do XI Governo constitucional

O XI Governo Constitucional liderado pelo ainda Aníbal Cavaco Silva, cujo governação anterior não foi concretizada com a maioria absoluta é-o desta vez, sendo o Partido Social Democrata a levar a cabo muitas das medidas anunciadas nos anteriores programas de Governos. Tomou posse a 17 de agosto de 1987 e terminou o seu mandato a 31 de outubro de 1991, após 37 meses de governação. Portanto, foi este o primeiro Governo a concluir o seu mandato.

Assume-se a educação como algo fundamental para a realização pessoal e para o desenvolvimento do país e assume-se que à educação serão canalizadas verbas para que a mesma consiga alcançar os propósitos que há décadas se têm colocado como objetivos a alcançar pela educação, mas que até ao momento ainda não o foram. Deste modo, fazem-se referências a um compromisso financeiro de aumento, por parte do Governo, da despesa pública para que a educação cumpra um investimento prioritário nesta área.

Para a educação assumem-se medidas que até ao momento foram já anunciadas por anteriores Governos, mas cujos eixos estratégicos se configuram em três: um primeiro é o da exigência da *liberdade*, um segundo eixo é o da *identidade nacional* e o terceiro respeita ao *desenvolvimento da solidariedade*.

Para melhor percebermos que medidas foram anunciadas no programa do XI Governo constitucional apresentamos as mesmas na tabela 13.

Tabela 13 - Análise ao Programa do XI Governo constitucional (17 de agosto de 1987 - 31 de outubro de 1991)

Dimensões de Intervenção	Categorias	Situação Retrutada	Princípios a Alcançar	Medidas Concretas a Tomar	Normativos Publicados
Administração Central (Estado/Ministério da Educação)		· Situação educativa em Portugal revela uma nítida atrofia quando comparada com a dos países congéneres da Europa Ocidental	· Atuar prioritariamente no combate ao insucesso escolar, com especial relevo para os ciclos iniciais da escolaridade básica		· Decreto-lei n.º 288/88, de 23 de agosto – consagra as razões da atribuição carta de reconhecimento de bons serviços
		· Problemas estruturais acumulados de há décadas agravados com a falta de estabilidade política da qual decorreu a impossibilidade de definição e execução de um projeto consequente de reforma educativa, consensualmente construído e negociado, conduziram a esse atraso estratégico, do qual decorrem sérios obstáculos ao desenvolvimento geral do País	· Desenvolver as condições propícias à efetiva implantação da liberdade de aprender e de ensinar		· Decreto-lei n.º 497/88, de 30 de dezembro – estabelece o regime de férias, faltas e licenças dos funcionários e agentes da administração pública
		· Não obstante os esforços empreendidos nos anos anteriores, o resultado desta situação é ainda	· Defender e valorizar a língua e da cultura portuguesas, no território nacional e junto das Comunidades Portuguesas no mundo		· Decreto-lei n.º 35/90, de 25 de janeiro – define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória
			· Fomentar as atividades de ocupação dos tempos livres, tendo em vista o reforço de componentes formativas, designadamente da prática desportiva, do voluntariado social e da abertura da escola ao meio envolvente		· Portaria n.º 353/90, de 10 de maio – aprova os modelos correspondentes aos três graus de menção honrosa criada pelo Decreto-Lei n.º 288/88, de 23 de agosto
					· Decreto-lei n.º

	<p>patente numa população com um fraco índice de estudos, numa mão-de-obra profundamente desqualificada, numa taxa de analfabetismo sem paralelo na Europa, em sérios estrangulamentos no acesso à educação, na deficiente qualidade dos serviços educativos, a todos os níveis, e no grave índice de insucesso escolar, particularmente no âmbito do ensino básico</p> <p>· A reinserção de Portugal no mundo moderno pressupõe a redescoberta na escola dessa identidade, pelo conhecimento da realidade nacional, pelo estudo da sua cultura, pelo apreço pela sua história e por um sentido de formação global que Integre os valores essenciais, sejam eles de natureza humanística, cívica, social, científica ou tecnológica, e o respeito pelos outros povos e culturas</p>	<p>· Promover uma ampla descentralização e desconcentração de funções e de poderes, por forma a aproximar a administração dos protagonistas efetivos da ação educativa</p> <p>· Fortalecer os meios de ação social escolar, com vista no atendimento prioritário das crianças mais desfavorecidas do ensino básico, e, ainda, a melhoria das condições de segurança nos estabelecimentos de ensino e de prevenção dá toxicodependência</p> <p>· Apoiar a implantação de uma rede de escolas profissionais</p> <p>· Desenvolver programas de informação e de orientação vocacional e profissional</p>		<p>372/90, de 27 de novembro - disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação</p> <p>· Decreto-lei n.º 387/90, de 10 de dezembro – aprova as normas aplicáveis à denominação dos estabelecimentos de educação ou dos ensinos públicos não superiores (alterado pelo Decreto-lei n.º 314/97, de 15 de novembro)</p> <p>· Decreto-lei n.º 74/91, de 9 de fevereiro – regulamenta o ensino recorrente e a educação extraescolar</p>
--	---	--	--	--

	numa perspectiva universal.			
Escola		<ul style="list-style-type: none"> · Reformar a administração educacional, com ênfase clara no reforço da autonomia da escola, como local privilegiado onde se efetiva o processo educativo · Participar a partir da comunidade na gestão da escola, com especial relevo para os pais, os empregadores, as autarquias e instituições locais · Promover o papel da escola, como núcleo ativo de alianças estratégicas entre os vários intervenientes da comunidade educativa 	<ul style="list-style-type: none"> · Desenvolver de projetos pedagógicos próprios · Elaborar a execução de um programa de médio prazo de instalações e de equipamentos educacionais 	<ul style="list-style-type: none"> · Despacho n.º 14/SEAM/88, de 12 de abril – regulamenta a designação do presidente das comissões instaladoras de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário · Despacho n.º 15/SEAM/88, de 12 de abril – estabelece o processo de homologação das eleições dos conselhos diretivos de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, bem como das comissões provisórias · Despacho n.º 16/SEAM/88, de 12 de abril – processo eleitoral para os conselhos diretivos de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário · Decreto-lei n.º 357/88, de 13 de outubro – cria o fundo de manutenção das escolas e determina os elementos que integram a respetiva

				<p>comissão</p> <ul style="list-style-type: none"> · Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro – estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas · Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro – define as regras de composição e funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio · Despacho n.º 12/SEAM/89, de 23 de maio – estabelece condições de elegibilidade de pessoal docente para os conselhos diretivos dos estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário · Despacho n.º 33/ME/91, de 26 de março – define a tipologia dos edifícios escolares · Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio – define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de
--	--	--	--	---

				<p>educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário</p> <p>· Portaria n.º 411/91, de 15 de maio – fixa normas para o uso da bandeira e hino nacional nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico</p> <p>· Decreto-lei n.º 190/91, de 17 de maio – cria os serviços de psicologia e orientação</p> <p>· Decreto-lei n.º 247/91, de 10 de julho - estabelece o estatuto das carreiras de pessoal específicas das áreas funcionais de biblioteca e documentação e de arquivo (alterado pelo Decreto-lei n.º 276/95, de 25 de outubro)</p> <p>· Decreto-lei n.º 296/91, de 16 de agosto – cria a carreira de técnico superior de serviço social, integrada no grupo de carreiras do pessoal técnico superior de regime geral</p> <p>· Portaria n.º 991/91,</p>
--	--	--	--	--

				de 27 de setembro – isenta os chefes dos serviços da administração escolar de horário de trabalho, sem prejuízo da observância do dever geral de assiduidade e do cumprimento da duração semanal de trabalho legalmente estabelecida
Professores		<ul style="list-style-type: none"> · Reorganizar o sistema de formação inicial e contínua dos professores · Valorizar social e profissional dos educadores, com a consequente melhoria qualitativa do exercício da função docente 		<ul style="list-style-type: none"> · Decreto-lei n.º 18/88, de 21 de janeiro – regulamenta os concursos de professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário · Decreto-lei n.º 35/88, de 4 de fevereiro – regulamente os concursos de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico · Despacho n.º 92/ME/88, de 16 de junho – regulamenta a acumulação de funções docentes em estabelecimentos de ensino público com funções docentes em estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo

				<ul style="list-style-type: none">· Decreto-lei n.º 287/88, de 19 de agosto – regulamenta a profissionalização em serviço · Despacho normativo n.º 77/88, de 19 de agosto – regulamenta os concursos distritais de professores dos ensinos preparatório e secundário para preenchimento dos horários ainda disponíveis após a segunda parte do concurso previsto no Decreto-lei n.º 18/88 · Decreto-lei n.º 191/89, de 7 de junho – altera o Decreto-lei n.º 223/87, de 30 de maio, relativo a categorias e carreiras do pessoal não docente · Decreto-lei n.º 344/89, de 11 de outubro – aprova o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário · Decreto-lei n.º
--	--	--	--	--

				<p>345/89, de 11 de outubro – altera o Decreto-lei n.º 287/88, de 19 de agosto, que regulamentou a profissionalização em serviço</p> <p>· Decreto-lei n.º 409/89, de 18 de novembro – aprova a estrutura da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório</p> <p>· Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril - aprova o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário</p> <p>· Lei n.º 50/90, de 25 de agosto – estabelece as condições do prosseguimento de estudos superiores por professores do ensino primário e educadores de infância</p>
--	--	--	--	---

Currículo		<ul style="list-style-type: none"> · Melhorar a qualidade da educação atuando prioritariamente sobre a reforma curricular · Melhorar o aperfeiçoamento dos recursos educativos que apoiem um ensino moderno · Incrementar o ensino artístico, através do reforço da componente de formação artística nos diversos níveis educativos e do desenvolvimento de escolas especialmente vocacionadas para esta modalidade de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> · Fortalecer a formação cívica · Abrir o currículo aos novos conhecimentos científicos e tecnológicos · Reforçar a capacidade de integração dos conhecimentos e de compreensão dos fenómenos contemporâneos 	<ul style="list-style-type: none"> · Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto – reforma os currículos do ensino básico e secundário · Despacho normativo n.º 104/89, de 16 de novembro – estabelece, em regime de experiência pedagógica, a possibilidade de frequência de aulas de diversas confissões religiosas · Despacho n.º 141/ME/90, de 1 de setembro – regulamenta as atividades de complemento curricular · Despacho n.º 142/ME/90, de 1 de setembro – aprova o plano de concretização da área-escola e o seu modelo organizativo · Decreto-lei n.º 344/90, de 2 de novembro – estabelece as bases gerais da organização da educação artística · Decreto-lei n.º 369/90, de 26 de novembro –
------------------	--	--	---	---

			<p>estabelece o regime de adoção e o período de vigência dos manuais escolares dos ensinos básico e secundária</p> <p>· Portaria n.º 186/91, de 4 de março – define o regime de preços do manual escolar</p> <p>· Despacho n.º 124 ME/91, de 17 de agosto - prevê a aplicação generalizada dos Programas do 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico aprovados pelo Despacho n.º 139/ME/90, de 16 de agosto. Aprova os Programas das disciplinas que integram os planos curriculares para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e para o ensino secundário, constantes nos mapas anexos ao Despacho em apreço</p>
Alunos			<p>· Decreto-lei n.º 91-A/88, de 16 de março – regulamenta a concessão de apoios técnicos, materiais e financeiros a prestar às associações de estudantes</p>

			<p>· Despacho n.º 24/SERE/88, de 7 de julho - define o regime de assiduidade dos alunos não abrangidos pela escolaridade obrigatória</p> <p>· Despacho n.º 47/SERE/89, de 8 de agosto - estabelece a caderneta escolar do aluno</p> <p>· Despacho n.º 43/SERE/90, de 29 de junho - estabelece a obrigatoriedade de utilização da caderneta escolar</p> <p>· Decreto-lei n.º 152/91, de 23 de abril - aprova o estatuto dos dirigentes associativos estudantis</p> <p>· Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto - aprova o regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais que frequentem estabelecimentos dos ensinos básico e secundário</p>
--	--	--	--

É possível perceber através da análise deste programa de Governo que pela primeira vez se assumem diretrizes para as questões curriculares no sistema educativo português. Para além de se assumir uma modernização nos conteúdos dos programas, assume-se como importante a inclusão das vertentes artísticas no plano curricular, o fortalecimento da formação cívica, das tecnologias e de todos os meios pedagógicos que permitam uma melhor interpretação entre os conteúdos curriculares e a realidade do mundo moderno. É aliás o programa de Governo que consegue ver concretizados grande parte dos princípios anunciados. Foi aprovado o Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto, que estabelece a reforma dos currículos do ensino básico e secundário.

Era possível ler no Preâmbulo deste normativo que a estrutura curricular procurava responder ao complexo de exigências, quer no plano nacional e internacional e que pretendia construir um projeto nacional que preservasse a nossa identidade, mas que fosse capaz de se desafiar a uma modernização que permitisse a integração de Portugal à Comunidade Europeia. Neste sentido, valorizava-se o ensino da língua portuguesa; era criada uma área de formação pessoal e social; procurava-se imprimir ao currículo uma perspetiva interdisciplinar; definia-se a avaliação numa ótica formativa e reforçavam-se os apoios educativos com intuito de equilibrar a diversidade dos ritmos e dos estilos de aprendizagem e incentivavam-se iniciativas de projetos multidisciplinares locais com a devida passagem de autonomia curricular. As componentes organizavam-se nas suas dimensões humanística, artística, científica, tecnológica, física e desportiva, visando a formação integral do educando e a sua capacitação tanto para a vida ativa quanto para a prossecução dos estudos.

Fernandes (2006) a propósito do Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto, refere-nos que o currículo preconizado nos normativos assentava em três formas de o organizar: no 1.º ceb o currículo assumia-se como *interdisciplinar*; para o 2.º ceb o currículo assumia-se *por áreas interdisciplinares*; e para o 3.º ceb o currículo assumia-se *por disciplinas e áreas vocacionais*. Contudo, não foi isto que ocorreu na prática, refere-nos a autora, continuando a assistir a lógicas de funcionamento curricular fundamentalmente disciplinares.

Ainda ao nível curricular, assistimos à aprovação de dois importantes normativos: ao Decreto-lei n.º 344/90, de 2 de novembro, que estabeleceu as bases gerais da organização da educação artística e ao Decreto-lei n.º 369/90, de 26 de novembro, que estabeleceu o regime de adoção e o período de vigência dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário. Para além destes Decretos-lei assistimos ainda à publicação do Despacho normativo n.º 104/89, de 16 de novembro, que estabeleceu, em regime de experiência pedagógica, a possibilidade de frequência de aulas de diversas confissões religiosas, do Despacho n.º 141/ME/90, de 1 de setembro, que regulamentou as atividades de complemento curricular, do Despacho n.º 142/ME/90, de 1 de setembro, que aprovou o plano de concretização da área-escola e do seu modelo organizativo e do Despacho n.º 124 ME/91, de 17 de agosto, que previu a aplicação generalizada dos Programas do 2.º ano, do 1.º ceb ora aprovados pelo Despacho n.º 139/ME/90, de 16 de agosto, que aprovou os Programas das disciplinas que

integram os planos curriculares para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e para o ensino secundário, constantes nos mapas anexos ao Despacho em apreço.

Também ao nível da escola queremos destacar o Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que estabeleceu o regime jurídico de autonomia das escolas do ensino básico e secundário, autonomia há muito anunciada pelas governações anteriores, embora que tenha deixado de fora a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.

A respeito deste normativo Roberto Carneiro (2017, p. 58-59) refere que as mais de duas centenas de diplomas que levou ao Conselho de Ministros para implementar a LBSE, entre 1987 e 1991, todos mereceram um debate prévio e uma aprovação do CNE, exceto o Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, o primeiro diploma a consagrar a autonomia escolar no historial dos ensinos básico e secundário, explicando o insólito desta forma:

Não houve consenso total no seio do Governo sobre o projeto legislativo, posto que tentei passar a ideia de autonomia financeira da escola, no quadro geral das diversas autonomias a que o estabelecimento de ensino passaria a gozar, regime a que o Ministério das Finanças não deu acolhimento. Consistia esta autonomia concreta na aprovação de um esquema segundo o qual as escolas receberiam o orçamento anual em duas tranches, uma em março, outra em setembro, sendo que cada tranche se desembolsaria sempre de acordo com o desempenho financeiro nos períodos anteriores, comprovado e devidamente avaliado. Ora, não tendo a autonomia financeira passado, por razões que se prendem com a vasta inovação que um tal regime representaria em relação ao regime duodecimal consuetudinariamente contemplado na Administração Pública Portuguesa, desde os tempos idos do Doutor Oliveira Salazar, restava-nos investir na autonomia estatutária, pedagógica e administrativa, deixando cair a financeira que considerávamos uma peça-chave de todo o processo autonómico. Assim, para evitar polémicas estéreis e, sobretudo, obviar a que o Conselho de Ministros viesse a temer que o Ministro da Educação manobrasse o CNE para o pressionar a uma tomada de posição diversa daquela que, naquele areópago político prevalecera, o primeiro diploma a consagrar o conceito de autonomia escolar, o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, escapa, a título deveras excecional, ao crivo do CNE.

Lima (2009) destacou, num dos seus estudos, que só no final da década de 1980, Portugal registava algumas iniciativas legislativas de tipo reformista que atribuíam às escolas algumas potencialidades democráticas. O autor referiu que a Lei de Bases do Sistema Educativo já consagrava um regime de autonomia para o ensino superior, mas foi o Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que consagrou o regime de autonomia das escolas. No Preâmbulo do normativo era possível perceber que nenhuma reforma educativa se podia realizar se a ela não se associasse uma reorganização da administração educacional, visando inverter a

gestão demasiado centralizada, transferindo alguns poderes de decisão para as escolas. Pretendia-se alterar o perfil da escola ao nível cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, potenciando a sua capacidade de comunicação com a comunidade, que se faria essencialmente com a elaboração do projeto educativo de escola.

O Decreto-lei n.º 357/88, de 13 de outubro, criou o fundo de manutenção das escolas e determinava os elementos que integravam a respetiva comissão. O Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio, definiu o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Decreto-lei n.º 190/91, de 17 de maio, criou os serviços de psicologia e orientação. O Decreto-lei n.º 247/91, de 10 de julho, estabeleceu o estatuto das carreiras de pessoal específicas das áreas funcionais de biblioteca e documentação e de arquivo. O Decreto-lei n.º 296/91, de 16 de agosto, criou a carreira de técnico superior de serviço social, integrada no grupo de carreiras do pessoal técnico superior de regime geral. Podemos a partir da publicação destes normativos confirmar que os princípios anunciados no programa de Governo foram cumpridos, com o reforço da autonomia das escolas, com a manutenção e melhoramento do equipamento escolar, com a definição dos órgãos próprios das escolas, bem como a forma como os mesmos seriam eleitos e as condições de elegibilidade do pessoal docente para os conselhos diretivos (Despacho n.º 14/SEAM/88, de 12 de abril; Despacho n.º 15/SEAM/88, de 12 de abril; Despacho n.º 16/SEAM/88, de 12 de abril; Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro; Despacho n.º 12/SEAM/89, de 23 de maio; Despacho n.º 33/ME/91, de 26 de março).

Sendo esta uma governação concretizada sem qualquer aliança democrática e com um período significativo de governação, pelo facto de ter conseguido fazer dois mandatos, foram os períodos de mais concretização política para com o sistema educativo, daí também o período de maior interesse na análise das opções políticas da altura. Deste modo, tivemos a necessidade de compreender, através de outros estudos, o que os mesmos analisaram sobre este período governativo e encontramos o trabalho de Almerindo Janela Afonso, publicado em 2002. O mesmo ao referir-se às reformas educativas de meados das décadas de 80 e 90 dá-nos conta que essas reformas se inscreveram nas agendas governamentais de forma mais ou menos voluntarista. Como o próprio afirma: “quando a reforma educativa foi inscrita no programa do X Governo constitucional não parecia haver nenhuma solicitação a nível nacional, suficientemente ampla e forte que a exigisse explicitamente” (p.34).

Afonso (2002) considera que a reforma educativa levada a cabo pela governação social-democrata não resultava de nenhuma solicitação ampla a nível nacional, nem de nenhuma pressão de organismos externos era antes uma expressão de algum voluntarismo governamental. Refere ainda que mesmo com a entrada de Portugal na então CEE não considera que tenha havido pressões externas daí advindas no campo da educação. Mas se por um lado o autor coloca a hipótese de a reforma ter sido uma expressão voluntarista não deixa de parte de considerar a hipótese de expressão externa que aliás se fez sentir logo após o 25 de abril, no início de acalmia constitucional, com o Banco Mundial a financiar o sistema educativo.

Afonso (2002) utiliza recorrentemente o termo neoliberalismo educacional mitigado quando procede à análise governativa do período liderado pelo Partido Social Democrata ao defender simultaneamente a democratização e o alargamento da escolaridade pública a todas as camadas sociais e por outro reduzir o papel do Estado na intervenção educativa abrindo essa possibilidade à iniciativa privada.

Por outro lado, há quem considere que a reforma do sistema educativo, iniciada em 1986, era sustentada por diferentes necessidades a que era necessário atender. Pode ler-se em vários artigos e documentos que esta reforma era necessária para estimular o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas, motoras e relacionais dos alunos; assegurar uma formação cívica e moral dos jovens; transmitir, construir e valorizar o nosso património cultural; proporcionar a aquisição crítica dos saberes necessários ao homem, garantir a igualdade de oportunidades de acesso à educação; promover a integração social e a valorização das pessoas na comunidade local, regional, nacional e europeia (Ministério da Educação, 1992).

Era reconhecido, pelo Ministério da Educação da altura, presidido por Couto dos Santos, que o sistema educativo apresentava vários problemas a que era necessário dar resposta, desde logo, ao elevado índice de insucesso e ao abandono escolar (sobretudo no ensino básico); a falta de adequação do ensino às necessidades e contextos dos alunos; um sistema de avaliação socialmente mais justo centrado essencialmente em promover a aprendizagem dos alunos do que a praticar a exclusão; olhar a educação como um investimento no homem, uma outra forma de organizar, administrar e gerir as escolas; aumentar as qualificações profissionais dos professores para melhorar o ensino e as aprendizagens (Ministério da Educação, 1992).

A reforma educativa estava determinada em alcançar a expressão máxima do que se entende por inovação e a qualidade a partir de três fases. A 1.^a fase que decorreu de 1986 com a aprovação da LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e que terminara em 1989. Neste período, foi criada uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo para preparar as mudanças que seriam necessárias implementar no período de 1989 a 1992. Neste período, ocorre uma extensa produção normativa, legislativa e uma experimentação das mudanças que se esperavam fazer sentir de forma generalizada no período de 1992 a 1996 (Ministério de Educação, 1992).

Esta que pode ser considerada como a 1.^a grande reforma do sistema educativo, após a era da democratização, anunciava uma acalmia no campo educacional. A reforma do sistema educativo comprometia-se a melhorar a qualidade do sistema de ensino e de aprendizagem e para isso comprometia-se em alterar os currículos do ensino básico e secundário (o ensino básico universal e obrigatório teria a duração de nove anos e a ele deveriam ter acesso todos os portugueses). Em reordenar o parque escolar, nomeadamente em criar mais escolas integradas e diminuir drasticamente as escolas primárias isoladas; descentralizar as tomadas de decisão e reforçar a participação da comunidade educativa na vida das escolas; os professores seriam reconhecidos como os principais agentes de mudança e para isso haveria um conjunto de programas especiais de formação

continua para os habilitar a lidar com as mudanças que se esperavam fazer sentir nas escolas (Ministério da Educação, 1992).

Estas premissas, a que o Ministério da Educação tinha como essenciais para alterar práticas nas escolas, de modo a que estas reconduzisse a mudanças substanciais na qualidade das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos nas escolas, já consideravam o professor como um dos grandes responsáveis pela alteração dessas práticas. O professor tinha aqui um papel central e esse papel foi sempre reconhecido pelo poder central, contudo é importante perceber se essa importância é essencialmente para o legitimar como o principal responsável pelo eventual fracasso nas aprendizagens dos alunos ou como elemento crucial na implementação das medidas anunciadas pelas políticas educativas.

Pacheco (2006a) também se refere a este período de reforma do sistema educativo em vários dos seus estudos e nas palavras do autor é possível perceber que esta reforma educativa teve como “centro nevrálgico” a reforma curricular. Também refere que a CRSE (1987, p.185) apresenta o currículo como um “plano de ação, que define o quadro geral de desenvolvimento dos projetos educativos”. Para o autor os resultados menos conseguidos da reforma devem-se ao fato de esta se ter centrado na “mudança do edifício jurídico e na arquitetura curricular que lhe corresponde, deixando as práticas curriculares inalteradas no plano da sala de aula” (p.10).

A Reforma Curricular do Ensino Básico embora apontasse para um currículo de visão tecnicista, permitiu ainda assim a existência de alguns espaços para que os atores locais pudessem usar de alguma da sua autonomia para desenvolverem algumas experiências curriculares ligadas ao dia a dia dos alunos (Fernandes, 2006).

Afonso (2003) considera que embora tenhamos aderido à CEE isso não implicou uma homogeneização ou uniformização de políticas e orientações educativas. Na verdade, o que constatamos com os princípios que se pretendiam alcançar e as medidas que se pretendiam implementar os mesmos eram decorrentes de Governos anteriores.

O Programa do XI Governo constitucional (1987) dava conta que a situação educativa em Portugal revelava uma nítida atrofia quando comparada com a dos países congêneres da Europa Ocidental. Face à instabilidade política não foi possível ao longo dos anos de democracia em Portugal levar a cabo um projeto consequente de reforma educativa, conduzindo o nosso país a um atraso estratégico, do qual decorreram sérios obstáculos ao desenvolvimento geral do país. Continuava também a reconhecer-se de que Portugal continuava a ter uma mão-de-obra profundamente desqualificada, uma taxa de analfabetismo elevada, um fraco índice de estudos, na deficiente qualidade dos serviços educativos e a um grave índice de insucesso escolar, nomeadamente no ensino básico. Reconhecia-se também neste programa a importância da construção da identidade de Portugal para uma plena reinserção num mundo moderno. Para que isso acontecesse era importante o estudo da cultura portuguesa, o apreço pela sua história e por um sentido de formação global que

integre os valores essenciais os valores essenciais, sejam de natureza humanística, cívica, social, científica ou tecnológica, no respeito pela cultura dos outros povos, numa perspetiva universal.

Para dar cumprimento a este desígnio o XI Governo constitucional aprovou as normas aplicáveis à denominação dos estabelecimentos de educação ou ensinos públicos a partir da publicação do Decreto-lei n.º 387/90, de 10 de dezembro. A partir do seu preâmbulo era possível perceber o quanto era importante, para este Governo, afirmar a identidade nacional como a nação mais antiga da Europa, reafirmando a realidade histórica e cultural. Neste entrecho, o sistema educativo era visto como o garante de passagem desta cultura, considerando-se relevante a designação das escolas do ensino público não superior, que teriam agora condições específicas para a atribuição dos nomes e patronos às instituições escolares.

6.1.12. Análise ao Programa do XII Governo Constitucional

Ainda sobre a mesma liderança surge o XII Governo constitucional que em matéria de educação teve dois ministros, Manuela Ferreira Leite e Couto dos Santos. Foi um período conturbado de governação. Assistia-se ao terceiro mandato maioritário do Partido Social Democrata e a uma governação cujos rostos e políticas davam sinais de algum desgaste e descontentamento, no entanto, foi o primeiro maior período governativo (31 de outubro de 1991 a 28 de outubro de 1995) após a revolução de abril, com 47 meses de governação.

Este XII Governo constitucional, ainda liderado por Aníbal Cavaco Silva, assumiu no seu programa de que era necessário proceder ao desenvolvimento, expansão e modernização do sistema educativo e para que tal fosse possível era importante o mesmo se orientar por critérios de qualidade, inovação e de eficácia. Não era claro sobre a forma como se procederia ao incremento da qualidade, da inovação e da eficácia. Aliás este era um dos programas, que em matéria de educação, apenas apresentava, quase em exclusivo alguns princípios a alcançar e que seriam concretizados através de medidas diversificadas, que assentassem fundamentalmente em quatro vetores principais: apoio social no sistema educativo; ensinos básico, secundário, tecnológico, artístico e profissional; ensino superior e investigação; administração e gestão do sistema educativo, como se pode perceber a partir da tabela 14.

Tabela 14 - Análise ao Programa do XII Governo constitucional (31 de outubro de 1991 a 28 de outubro de 1995, 47 meses de governação)

Categorias	Situação Retrutada	Princípios a Alcançar	Medidas Concretas a Tomar	Normativos Publicados
Dimensões de Intervenção				
Administração Central (Estado/Ministério da Educação)		· Consolidar a reforma educativa, de forma dinâmica e aperfeiçoada		· Portaria n.º 921/92, de 23 de maio – estabelece as competências

		<ul style="list-style-type: none"> · Reforçar a interligação da educação à ciência, à tecnologia e à cultura, proporcionando condições adicionais para o fomento das capacidades criativa e inovadora no sistema educativo · Expandir o sistema educativo e a sua valorização social · Reforçar e alargamento da escolaridade obrigatória · Promover a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar, nomeadamente através do reforço da ação social escolar · Alargar a oferta de educação pré-escolar e aperfeiçoar os instrumentos de apoio à educação dos deficientes · Valorizar, dignificar e responsabilizar os diversos agentes · Aperfeiçoar o redimensionamento e 	<p>específicas das estruturas de orientação educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> · Decreto-lei n.º 133/93, de 26 de abril – aprova a lei orgânica do Ministério da Educação · Decreto-lei n.º 137/93, de 26 de abril – estabelece a orgânica do Departamento do ensino Secundário · Decreto-lei n.º 138/93, de 26 de abril – estabelece a orgânica do Departamento da Educação Básica · Decreto-lei n.º 139/93, de 26 de abril – estabelece a orgânica do Departamento de Gestão de Recursos Educativos · Decreto-lei n.º 141/93, de 26 de abril – estabelece a orgânica das Direções Regionais de Educação · Decreto-lei n.º 142/93, de 26 de abril – estabelece a orgânica do Instituto de Inovação
--	--	--	---

		<p>a racionalização dos recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> · Alargar e melhorar a oferta de residências para estudantes de todos os níveis de ensino · Garantir uma efetiva escolaridade obrigatória de nove anos · Reforçar a qualidade do sistema de ensino superior, nomeadamente nas suas componentes de recursos humanos e tecnológicos · Autonomizar e descentralizar a administração e a gestão do sistema educativo · Modernizar globalmente o reforço da identidade nacional · Preservar a língua portuguesa · Promover mais igualdade de oportunidades no acesso à educação, apoiando os mais carenciados e criando os meios de correção das disparidades 		<p>Educacional</p> <ul style="list-style-type: none"> · Decreto-Lei n.º 384/93, de 18 de novembro – cria os quadros de zona pedagógica · Portaria n.º 79-B/94, de 2 de abril - cria os centros de área educativa · Despacho n.º 23/ME/95, de 3 de abril – regulamenta o sistema de incentivos à qualidade da educação · Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de outubro – aprova a lei orgânica da Inspeção-Geral de Educação
--	--	---	--	--

		<p>nacionais, regionais e locais, bem como aquelas que não resultem do mérito de cada um</p> <ul style="list-style-type: none"> · Promover o sucesso educativo · Reforçar a dimensão social e cultural dos agentes educativos e o seu maior envolvimento nas comunidades locais · Promover a Investigação como garante de um ensino avançado de qualidade e suporte de uma colaboração frutuosa com a sociedade para o seu rápido desenvolvimento, em articulação com a Política Científica Nacional e os Programas Comunitários · Modernizar a administração e gestão do sistema educativo do Governo dando prioridade à eficiência e à otimização na utilização dos recursos 	
Escola		<ul style="list-style-type: none"> · Desenvolver esforços no sentido de 	<ul style="list-style-type: none"> · Portaria n.º 747-A/92, de 30 de junho

		<p>humanizar as escolas e de as tornar um espaço ativo de participação</p> <ul style="list-style-type: none"> · Reforçar o binómio autonomia-responsabilidade dos estabelecimentos dos ensinos básico, secundário, tecnológico, artístico e profissional, no quadro da modernização da administração e gestão do sistema educativo e da valorização e racionalização do seu parque escolar e dos recursos tecnológicos · Responsabilizar os níveis operacionais cada vez mais próximos dos seus agentes · Apoiar a constituição de associações de pais, estimulando o associativismo estudantil como forma de valorizar a participação das famílias e dos estudantes na escola 		<ul style="list-style-type: none"> – define o processo de concurso para recrutamento e seleção do diretor executivo das áreas escolares e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário · Portaria n.º 772/92, de 30 de julho – estabelece a forma de designação dos representantes dos interesses socioeconómicos e culturais no conselho de escola · Portaria n.º 812/92, de 18 de agosto – define as competências e a composição do conselho de acompanhamento e avaliação do regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário · Despacho n.º 207/ME/92, de 12 de outubro – estabelece as reduções da componente letiva para os adjuntos do diretor executivo
--	--	---	--	---

			<ul style="list-style-type: none">· Despacho n.º 208/ME/92, de 12 de outubro – define o número de adjuntos do diretor executivo em função do número de alunos · Decreto-lei n.º 242/92, de 29 de outubro – define a atribuição de um suplemento remuneratório ao diretor executivo e aos adjuntos · Portaria n.º 1209/92, de 23 de dezembro – define a formação especializada necessária ao desempenho do cargo de diretor executivo · Despacho n.º 115/ME/93, de 23 de junho – regulamenta as reduções da componente letiva sob a forma de um crédito global a distribuir pelos órgãos e estruturas de orientação educativa · Despacho n.º 233/ME/93, de 10 de dezembro – define a redução da componente letiva dos membros docentes do conselho de escola
--	--	--	---

			<p>· Despacho n.º 239/ME/93, de 20 de dezembro – estabelece os procedimentos a adotar pelas escolas para viabilizar a participação das associações de pais e encarregados de educação</p> <p>· Despacho n.º 46//SEED/94, de 2 de abril – define o regime de funcionamento dos conselhos de turma de apuramento das classificações dos alunos do ensino secundário</p> <p>· Despacho n.º 46/SEED/94, de 30 de junho – define o regime de funcionamento dos conselhos de turma de apuramento das classificações dos alunos do ensino secundário</p> <p>· Despacho n.º 40/ME/94, de 29 de julho – gestão de crédito horário semanal para apoio pedagógico aos alunos. Altera o Despacho n.º 19/SERE/88, de 10 de maio e o Despacho</p>
--	--	--	---

			n.º 178-A/ME/93, de 30 de julho
Professores		<p>· Valorizar os recursos humanos, reforçando o papel do ensino superior politécnico e universitário na formação de recursos humanos qualificados e incentivando a formação pós-graduada por forma a desenvolver nas diversas áreas científicas, tecnológicas, culturais e artísticas, massas críticas com reconhecido prestígio e competência</p> <p>· Prosseguir a política de estabilização, valorização e dignificação do pessoal docente e não docente</p>	<p>· Portaria n.º 622-A/92, de 30 de junho – define as condições em que é possível a permuta entre docentes dos quadros de nomeação definitiva</p> <p>· Portaria n.º 622-B/92, de 30 de junho - regulamenta os termos em que os docentes, por decisão médica, podem ser dispensados da componente letiva</p> <p>· Despacho normativo n.º 185/92, de 8 de outubro – estabelece o regime de concessão de dispensa de serviço docente para formação contínua</p> <p>· Despacho n.º 169-A/ME/92, de 8 de outubro – regulamenta a licença sabática</p> <p>· Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro – aprova o regime jurídico da formação de professores</p> <p>· Decreto regulamentar n.º 29/92, de 9 de novembro – define o número de unidades</p>

				<p>de crédito de formação para progressão na carreira docente</p> <p>· Decreto-lei n.º 206/93, de 14 de junho – aprova alterações ao Decreto-lei n.º 18/88, de 21 de janeiro, que regulamenta os concursos de professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário</p> <p>· Lei n.º 60/93, de 20 de agosto – altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-lei n.º 249/92, de 29 de outubro</p> <p>· Portaria n.º 39/94, de 2 de abril – regulamenta a progressão na carreira docente</p> <p>· Decreto-lei n.º 274/94, de 28 de outubro – altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 29 de outubro, alterado pela Lei n.º 60/93, de 20 de agosto</p>
--	--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> · Despacho normativo n.º 1-A/95, de 6 de janeiro – atualiza o elenco de habilitações para a docência fixado pelo Despacho Normativo n.º 32/84, de 9 de fevereiro · Despacho n.º 25/ME/95, de 4 de abril – regulamenta o modelo de formação para a docência da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social · Despacho n.º 25/ME/95, de 4 de abril – regulamenta o modelo de formação para a docência da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social · Decreto-lei n.º 276/95, de 25 de outubro – altera o Decreto-lei n.º 247/91, de 10 de julho, que estabelece o estatuto das carreiras de pessoal específicas das áreas funcionais de biblioteca e documentação e de arquivo
Currículo		<ul style="list-style-type: none"> · Promover uma política de educação tecnológica e 	<ul style="list-style-type: none"> · Despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho – estabelece o

		<p>profissional que seja fermento de uma melhor e maior capacidade de adaptação das novas gerações aos desafios das mudanças tecnológicas aceleradas</p> <ul style="list-style-type: none"> · Dar uma especial atenção ao ensino da Língua Portuguesa e à difusão da História e Cultura Portuguesas · Desenvolver os conteúdos ético e valorativos do ensino, reforçando a educação humanista, a dimensão estética e artística, a educação cívica e a formação pessoal e social 		<p>regime de avaliação dos alunos do ensino básico</p> <ul style="list-style-type: none"> · Despacho n.º 134/ME/92, de 1 de setembro – estabelece a composição e define as condições de funcionamento dos planos de estudo aprovados pelo Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto · Portaria n.º 590/93, de 12 de junho – estabelece a calendarização do desenvolvimento de programas e disciplinas constantes do Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto · Despacho normativo n.º 338/93, de 21 de outubro – define o regime de avaliação dos alunos do ensino secundário · Despacho normativo n.º 644-A/94, de 15 de setembro – aditamento ao Despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho – regime de avaliação dos alunos do ensino básico
--	--	---	--	--

				<ul style="list-style-type: none"> · Despacho n.º 57/SEED/94, de 17 de setembro – organização de atividades educativas para aproveitamento dos tempos de inatividade resultantes de ausência imprevista de professores · Despacho n.º 60/SEED/94, de 17 de setembro – regulamenta as provas globais de ensino secundário
Alunos		<ul style="list-style-type: none"> · Apoiar aos alunos e famílias mais carenciadas, de modo a reforçar a igualdade de oportunidades 	<ul style="list-style-type: none"> · Conceder bolsas de estudo 	<ul style="list-style-type: none"> · Despacho conjunto n.º 112/SERE/SEEBS/93, de 17 de junho – define condições de matrícula e de renovação da matrícula em estabelecimentos dos ensinos básico e secundário · Portaria n.º 611/93, de 29 de junho – estabelece normas aplicáveis às crianças com necessidades educativas especiais que frequentam jardins de infância da rede pública · Despacho n.º 178-A/ME/93, de 30 de julho – define as modalidades e as estratégias gerais de

				apoio pedagógico aos alunos · Decreto-lei n.º 301/93, de 31 de agosto – aprova o regime de assiduidade dos alunos que frequentam a escolaridade obrigatória
--	--	--	--	--

Pela análise à tabela podemos compreender que esta foi uma legislatura recheada de publicação de normativos. Não houve a publicação de qualquer lei, no âmbito da educação, mas podemos perceber que a LBSE foi seguida da publicação de relevantes decretos-lei. Desde logo, houve a preocupação em definir as regras da organização e da administração central. É publicado o Decreto-lei n.º 133/93, de 26 de abril, que aprovava a lei orgânica do Ministério da Educação. Embora se reconhecesse neste normativo que a descentralização dos serviços do Ministério da Educação já teria sido anunciada pelo Decreto-lei n.º 3/87, de 3 de janeiro, ao prever serviços regionais. Também a publicação do Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, estabeleceu um novo regime jurídico de autonomia das escolas, que o Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio, veio a desenvolver e a consolidar com um novo regime jurídico de direção, administração e gestão escolar.

Como se pode ler no preâmbulo do Decreto-lei n.º 133/93, de 26 de abril, “este novo quadro normativo revalorizou a escola, dotando-a de um perfil mais interveniente e decisor no sistema e conferindo-lhe autonomia cultural, pedagógica, administrativa e financeira, que tornou despidiendas certas competências dos serviços centrais do Ministério da Educação”.

Com o intuito de se imprimir ao Ministério da Educação uma gestão mais simplificada e desburocratizada pretendia-se que os serviços centrais se centrassem fundamentalmente em tarefas de conceção e de apoio à formulação das políticas de educação e ensino, reforçando-se, em consequência, as funções executivas aos serviços regionais.

Assim, e em consequência desta reestruturação, desconcentração e descentralização da Administração Central foram também publicados nesta legislatura o Decreto-lei n.º 137/93, de 26 de abril, que estabelecia a orgânica do Departamento do ensino Secundário, o Decreto-lei n.º 138/93, de 26 de abril, que definia a orgânica do Departamento da Educação Básica, o Decreto-lei n.º 139/93, de 26 de abril, que determinava a orgânica do Departamento de Gestão de Recursos Educativos, o Decreto-lei n.º 141/93, de 26 de abril, que instituiu a orgânica das Direções Regionais de Educação, o Decreto-lei n.º 142/93, de 26 de abril, que determinava a orgânica do Instituto de Inovação Educacional, o Decreto-lei n.º 384/93, de 18 de novembro, que

criou os quadros de zona pedagógica e o Decreto-lei n.º 271/95, de 23 de outubro, que aprovou a lei orgânica da Inspeção-Geral de Educação.

Ainda e no sentido de regulamentar alguns dos organismos foi publicada uma portaria a estabelecer as competências específicas das estruturas de orientação educativa (Portaria n.º 921/92, de 23 de maio), uma outra a criar os centros de área educativa (Portaria n.º 79-B/94, de 2 de abril) e um despacho a regulamentar o sistema de incentivos à qualidade da educação (Despacho n.º 23/ME/95, de 3 de abril).

Ao nível curricular, pretendia-se no programa de Governo promover uma política de educação tecnológica e profissional que fosse fermento de uma melhor e maior capacidade de adaptação das novas gerações aos desafios das mudanças tecnológicas aceleradas, dar uma especial atenção à difusão da história e da língua e cultura portuguesas e uma valorização pela educação humanista, cívica, artística através de conteúdos éticos e valorativos do ensino. Neste sentido, foram aprovados dois normativos o Despacho n.º 134/ME/92, de 1 de setembro, estabelecia a composição e definição das condições de funcionamento dos planos de estudo aprovados pelo Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto e Portaria n.º 590/93, de 12 de junho, estabelecia a calendarização do desenvolvimento de programas e disciplinas constantes do Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto. Não se sabia, no entanto, se estas programas iriam ter em conta estes princípios anunciados no programa de Governo.

A publicação do Despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho, que estabelecia o regime de avaliação dos alunos do ensino básico, viria a colocar a modalidade de avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação, a partir dela era possível informar o professor, o aluno, os pais e encarregados de educação do estado de aprendizagem dos alunos e a qualidade do processo educativo, bem como sobre o estado de cumprimento dos objetivos do currículo, no sentido de se estabelecerem metas para a consecução do sucesso educativo e adotar novas metodologias e medidas educativas de apoio, ou de adaptação curricular, sempre que fossem detetadas dificuldades ou desajustamentos no processo de ensino e de aprendizagem. Este normativo pretendeu de alguma forma estabelecer os princípios de garante da universalidade e da obrigatoriedade da escolaridade básica com sucesso para todos os alunos.

Também mereceu particular atenção a organização das atividades educativas para aproveitamento dos tempos de inatividade resultantes de ausência imprevista de professores (Despacho n.º 57/SEED/94, de 17 de setembro) e a regulamentação das provas globais de ensino secundário (Despacho n.º 60/SEED/94, de 17 de setembro).

Podemos concluir que este período governativo foi muito proficiente na regulamentação das medidas que há muito se anunciavam. Todas as nossas dimensões de análise (administração central, escola, professores, currículo e alunos) mereceram por parte destes três Governos liderados pelo mesmo Primeiro-Ministro um manancial de regulamentação. A investigação haveria de nos mostrar se a regulamentação viria a resultar nos propósitos com as quais foram publicitadas e os efeitos que as mesmas teriam nas práticas das escolas e dos

professores. Mas essa premissa será analisada em maior detalhe aquando da análise ao Programa do XIII Governo constitucional.

6.1.13. Análise ao Programa do XIII Governo constitucional

Decorria o dia 1 de Outubro de 1995 quando os portugueses foram chamados às urnas para decidir sobre quem gostariam que os governasse para mais um mandato democrático de 4 anos, após três mandatos de governação social democrata, liderados por Aníbal Cavaco Silva. Como qualquer Governo, que após um longo período de tempo em funções governativas revela cansaço e desgaste nas medidas políticas que executa, este não foi exceção. Pela análise em forma de imagens à imprensa da altura pode-se perceber o quanto se viveu fortes deambulações sociais contra algumas das medidas desse Governo.

Aspirava-se uma nova governação, uma nova lufada de ar fresco. Era importante o povo português perceber que investimentos seriam feitos após 21 anos de democracia conturbada nas mais diferentes tomadas de posse e com uma governação estável de quase 11 anos, com um único partido na sua liderança. Talvez por isso seja possível ler no programa do XIII Governo constitucional um discurso de mudança, de progresso, de desenvolvimento, de investimento e de promoção da qualidade nos mais diferentes sectores.

Promover uma democracia com mais qualidade, uma maior igualdade de oportunidades para todos, uma efetiva solidariedade para com os mais necessitados, por uma aposta e uma prioridade máxima para com a educação e a formação dos mais jovens, eram algumas das medidas de política educativa que se esperavam alcançar neste Governo.

Assumia-se, como se pode ler na introdução ao programa deste Governo, uma mudança não pela mera mudança, mas uma mudança fundada numa nova visão estratégica que assentasse naquilo que era efetivamente possível fazer, com ideias novas, com novos agentes políticos e com a participação empenhada e alargada de todos os cidadãos. Queriam também imprimir uma democracia com mais qualidade, uma igualdade de oportunidades para todos, por uma efetiva solidariedade para com os que menos têm, por uma aposta forte na educação de todos os portugueses (Programa do XIII Governo constitucional, 1995).

Foi um compromisso muito divulgado pela comunicação social da altura. A educação surgia como a paixão de António Guterres. E esta viria a ser efetiva na participação da comunidade em torno das medidas educativas que se queriam ver alteradas. O programa era ambicioso, mas em maior pormenor temos também aqui de o analisar, numa tentativa de perceber o que se pretendia alterar neste XIII Governo constitucional, após um período de normalização e de algumas medidas anunciadas durante décadas a tomarem corpo, como o caso da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), os novos desenhos curriculares para o ensino básico e secundário, o regime de autonomia das escolas, a descentralização, a rede da educação pré-escolar, a formação e a valorização dos professores, o cumprimento da escolaridade obrigatória, o ensino especial, a avaliação das aprendizagens dos alunos, que dava os seus primeiros passos,

foram áreas muito presentes em quase todos os programas de Governo que precederam esta governação e que agora importa compreender como foram desenvolvidas.

Assumem-se quatro grandes orientações neste programa, sendo elas:

1. *Uma educação de base para todos*, tanto quanto possível com uma maior duração.
2. *Uma educação de qualidade e equidade*, em que o compromisso com a motivação de todos os intervenientes e uma justa distribuição de recursos, uma igualdade de oportunidades, e apoios sociais para quem deles careça são garantidos. A educação pré-escolar e básica, o ensino especial, a educação permanente e uma valorização pela língua, cultura e educação artística são também anunciados no que à qualidade e equidade diz respeito.
3. *Responsabilidade*, que aqui se assume no combate ao insucesso, à ignorância, ao atraso e à exclusão. Assume-se que não é possível a construção de uma sociedade mais culta, mais educada se não houver um comprometimento, responsabilidade pelas decisões políticas e por uma partilha dessas responsabilidades com todos os envolvidos nas questões educativas.
4. *Participação e negociação*, entre todos os responsáveis pelos ensinos público, privado e cooperativo, professores, pais, estudantes, funcionários, autarquias e todos os demais protagonistas do processo educativo. Neste pressuposto, afirma-se a necessidade de um pacto educativo que permita substituir a confrontação pelo diálogo construtivo e a importância da criação dos Conselhos Locais de Educação (Programa do XIII Governo constitucional, 1995).

Era ambicioso este programa de Governo, falta-nos perceber em que medida foi capaz de concretizar os seus objetivos. Compreensão essa que nos será melhor facultada, pela leitura e análise da tabela 15.

Tabela 15 - Análise ao Programa do XIII Governo constitucional (28 de outubro de 1995 a 25 de outubro de 1999, 47 meses de governação)

Categorias Dimensões de Intervenção	Situação Retrutada	Princípios a Alcançar	Medidas Concretas a Tomar	Normativos Publicados
Administração Central (Estado/Ministério da Educação)	· O alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos e o crescimento dos efetivos escolares têm levado a que o sistema educativo cresça de modo desequilibrado	· Promover uma real democratização da educação, que assegure o efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória · Aumentar os níveis de certificação com	· Mobilizar toda a sociedade em torno de um pacto educativo · Estabelecer um plano de alargamento da rede de educação pré-escolar, coordenando a sua	· Decreto-lei n.º 56/96, de 22 de maio – cria o Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais do Ministério da Educação. Revoga o Decreto-Lei n.º 248/93, de 8 de julho

		<p>reais aprendizagens e aquisição de competências</p> <ul style="list-style-type: none"> · Fazer da escola o centro da atuação e do empenhamento dos agentes políticos e educativos · Alargar a rede nacional de educação pré-escolar · Combater o insucesso escolar · Expandir a taxa de escolarização ao nível do secundário · Reforçar a ação social escolar · Negociar um pacto educativo · Coresponsabilizar todos os protagonistas do processo educativo · Reformar o Sistema de Administração e Gestão da Educação · Clarificar as competências entre os Serviços Centrais - a quem competirá o exercício de funções normativas, de avaliação, inspeção e controlo - e dos 	<p>expansão e o seu funcionamento, com exigências de qualidade, garantindo a especial participação das autarquias locais e estimulando também o desenvolvimento de iniciativas particulares e cooperativas ao nível local, sem prejuízo da função reguladora do Estado</p> <ul style="list-style-type: none"> · Prestar uma particular atenção ao 1.º CEB, base da seleção escolar, nomeadamente através da sua articulação com a educação pré-escolar e com o 2.º CEB · Criar novas estruturas de apoio socioeducativo como a prestação qualificada de serviços médico-sociais · Concretizar os Conselhos Locais de Educação 	<ul style="list-style-type: none"> · Lei n.º 18/96, de 20 de junho – alteração por ratificação do Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de outubro, que aprova a lei orgânica da Inspeção-Geral da Educação · Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho – definição do enquadramento legal de constituição dos territórios educativos de intervenção prioritária · Despacho conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96, de 10 de julho – constituição de territórios educativos de intervenção prioritária a partir do ano letivo 1996/1997 · Decreto-lei n.º 143/96, de 26 de agosto – aprova a lei orgânica da Secretaria-Geral do Ministério da Educação · Decreto-lei n.º 165/96, de 5 de setembro – cria o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar
--	--	---	--	---

		<p>Serviços Regionais do Ministério - aos quais competirá o exercício de funções de execução, de gestão do sistema e de acompanhamento e apoio às escolas</p> <ul style="list-style-type: none"> · Desenvolver mecanismos apropriados a um maior protagonismo do poder local, numa perspectiva de descentralização · Estabelecer diálogo com as autarquias locais, a transferência de competências com afetação dos necessários meios, visando, prioritariamente, a criação de uma rede nacional de educação pré-escolar e a gestão das infraestruturas do ensino básico; · Adotar uma estratégia que vise a introdução do conceito de Centro de Referência no Sistema Educativo enquanto elemento de valorização da inovação a nível local e das estratégias de mudança nas escolas 		<ul style="list-style-type: none"> · Decreto-lei n.º 241/96, de 17 de dezembro – revisão da lei orgânica do Conselho Nacional de Educação. designadamente no que respeita ao reforço da representatividade do conselho e à dinâmica do seu funcionamento · Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – aprova a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar - consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo · Decreto-lei n.º 47/97, de 25 de fevereiro – aprova a lei orgânica do Departamento de avaliação, prospetiva e planeamento do Ministério da Educação · Decreto-lei n.º 47-A/97, de 25 de fevereiro – aprova a lei orgânica do Gabinete de Gestão Financeira do Ministério da Educação
--	--	---	--	---

		<p>· Privilegiar, no âmbito do modelo de organização do apoio socioeducativo, a descentralização responsabilizadora, a ligação entre Escola, Autarquia e Família ou entre Universidade e associações representativas das comunidades educativas, numa lógica de diversidade e flexibilidade compatíveis com a eficiência e a equidade</p> <p>· Assegurar o efetivo cumprimento da escolaridade básica de 9 anos, garantindo ainda a consolidação e o enquadramento das iniciativas de formação pré-vocacional, dirigidas a jovens oriundos do abandono escolar precoce, que não reúnam condições para ingressar de imediato nas vias de qualificação profissional, nomeadamente o sistema de aprendizagem, em articulação com o Ministério para a Qualificação e Emprego</p>		<p>· Decreto-lei n.º 147/97, de 11 de junho - estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento</p> <p>· Despacho conjunto n.º 123/97, de 7 de julho - estabelece o regime de desenvolvimento de cursos de educação e formação, com o duplo objetivo de assegurar o cumprimento da escolaridade básica de nove anos, associado a uma formação qualificante, e de proporcionar a jovens que concluíram a escolaridade básica obrigatória o acesso a um ano de formação qualificante</p> <p>· Despacho conjunto n.º 188/97, de 9 de julho - alargamento dos territórios educativos de intervenção prioritária, a partir do ano letivo de 1997/1998</p>
--	--	--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> · Garantir que qualquer das vias de orientação tem um carácter terminal, capaz de associar uma formação geral e específica adequada ao prosseguimento de estudos e à inserção na vida ativa · Assegurar a efetiva articulação entre as várias vias alternativas ao nível do ensino secundário, através da criação de um órgão coordenador, com constituição tripartida (Estado, Associações Patronais e Sindicatos) e com representação dos departamentos da Administração Pública que tutelam subsistemas de educação e formação deste nível · Assegurar aos diplomados do ensino secundário geral, que não ingressem no ensino superior, uma formação que confira qualificação profissional certificada · Dinamizar um o Observatório de entradas na Vida 		<ul style="list-style-type: none"> · Despacho n.º 4734/97, de 26 de julho – define o montante a atribuir aos estabelecimentos de educação pré-escolar da rede pública do ano letivo 1997/1998, destinado à aquisição de material didático-pedagógico · Portaria conjunta ME/MSSS n.º 583/97, de 1 agosto – define as condições em que poderá ser autorizado o funcionamento de um estabelecimento de educação pré-escolar que possua um horário superior a quarenta horas por semana, salvaguardando o bem-estar das crianças · Decreto-lei n.º 215/97, de 18 de agosto – define o regime de instalação na administração pública · Decreto-lei n.º 219/97, de 20 de agosto – define o regime de concessão de equivalências ou reconhecimento de
--	--	--	--	---

		<p>Ativa, para aumentar o nível de informação sobre a identidade e as diferenças entre vias alternativas de formação</p> <ul style="list-style-type: none"> · Desenvolver ações que garantam o seu funcionamento eficaz, promovendo-se a integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas, nomeadamente dos que são portadores de deficiência, tendo sempre em conta a diversidade de situações e o necessário diálogo e concertação com os professores e com as Associações Privadas e Cooperativas que desenvolvem atividade nesta área · Reformular o quadro jurídico do seguro escolar e de saúde escolar, com progressiva harmonização às diretivas da União Europeia · Reforçar, no domínio da ação social escolar, a igualdades 		<p>habilitações, estudos e diplomas de sistemas educativos estrangeiros e habilitações, estudos e diplomas portugueses nos níveis dos ensinos básico e secundário</p> <ul style="list-style-type: none"> · Despacho conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto - define os requisitos pedagógicos e técnicos para acesso ao financiamento para equipamento e material didático - pedagógico · Despacho conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto - define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar, normas de instalações · Decreto-lei n.º 229/97, de 30 de agosto - cria o Gabinete de Avaliação Educacional · Despacho conjunto n.º 291/97, de 4 de setembro - aprova o regime dos concursos
--	--	---	--	--

		<p>de oportunidades isto constitui um dos pontos fundamentais da política educativa do Governo</p>		<p>para acesso ao financiamento para infraestruturas bem como para equipamentos e apetrechamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar</p> <ul style="list-style-type: none">· Despacho conjunto n.º 300/97, de 9 de setembro - define as normas que regulam a participação dos pais e encarregados de educação no custo das componentes não educativas dos estabelecimentos de educação pré-escolar· Lei n.º 115/97, de 19 de setembro - estabelece a primeira alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)· Despacho conjunto n.º 364-A/97, de 15 de outubro - revisão do regulamento do programa FOCO· Decreto-lei n.º 300/97, de 31 de outubro - cria a carreira de psicólogos no âmbito do Ministério da Educação
--	--	--	--	---

			<p>· Decreto-lei n.º 314/97, de 15 de novembro – introduz alterações ao Decreto-lei n.º 387/90, de 10 de dezembro, o qual aprovou as normas aplicáveis à denominação dos estabelecimentos de educação ou de ensino públicos não superiores, integrando na referida denominação a referência à modalidade de ensino neles ministrado, de acordo com a tipologia dos estabelecimentos, conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro)</p> <p>· Decreto-lei n.º 13/98, de 24 de janeiro – regime jurídico de enquadramento do exercício de funções docentes no âmbito do ensino de português no estrangeiro</p> <p>· Despacho conjunto n.º 506/98, de 30 de julho – alargamento</p>
--	--	--	---

				<p>dos territórios educativos de intervenção prioritária, a partir do ano letivo de 1998/1999</p> <p>· Decreto-lei n.º 259/98, de 18 de agosto – estabelece as regras e os princípios gerais em matéria de duração e horário de trabalho na Administração Pública</p> <p>· Decreto-lei n.º 71/99, de 12 de março – transferência de competências de departamentos centrais do ministério da educação para as direções regionais de educação</p> <p>· Decreto-lei n.º 80/99, de 16 de março - altera o Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro, que disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação</p> <p>· Decreto-lei n.º 100/99, de 31 de março – estabelece o</p>
--	--	--	--	--

				<p>regime de férias, faltas e licenças dos funcionários e agentes da administração central, regional e local, incluindo os institutos públicos que revistam a natureza de serviços personalizados ou de fundos públicos</p> <p>· Decreto-lei n.º 122/99, de 19 de abril - aprova a lei orgânica da Direção Geral da Administração Educativa (DGAE). Revoga o Decreto-Lei n.º 139/93, de 26 de abril</p>
Escola		<p>· Redefinir uma negociada rede escolar através da elaboração de uma Carta Escolar, envolvendo o sistema público, particular e cooperativo, com a participação efetiva e coresponsabilizada do poder local, tendo em vista a criação de condições para a efetivação gradual e progressiva da escola de um só turno</p> <p>· Reforçar a autonomia das escolas valorizando a sua identidade e os</p>	· Elaborar uma carta escolar	<p>· Despacho n.º 37-A/SEEI/96, de 29 de julho – aprovação de medidas visando permitir aos estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, no respeito pela sua autonomia, assumir novas responsabilidades a nível organizacional e pedagógico, designadamente a possibilidade de proceder à alteração da composição dos respetivos conselhos pedagógicos</p>

		<p>seus projetos educativos, a organização pedagógica flexível e a sua adequação à diversidade dos alunos e dos territórios educativos, criando as condições materiais, profissionais e administrativas necessárias a uma verdadeira autonomia</p> <p>· Criar espaços e condições para a prática desportiva da população escolar, a começar do 1º ciclo, ao mesmo tempo que serão incentivados os clubes escolares onde se deverão desenvolver as atividades desportivas como atividades de complemento curricular</p> <p>· Criar condições para o efetivo funcionamento dos serviços de psicologia e orientação escolar</p> <p>· Reformular o quadro jurídico do seguro escolar e de saúde escolar, de modo a cobrir efetivamente os riscos existentes</p>		<p>· Despacho conjunto n.º 200-A/MF/ME/96, de 28 de agosto – aumento das gratificações pelo exercício de funções aos membros dos conselhos diretivos, a partir do ano letivo 1996/1997</p> <p>· Despacho normativo n.º 27/97, de 2 de junho – aprova medidas visando a criação de condições para a aplicação, a partir do ano letivo de 1998/1999, de um novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas</p> <p>· Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – aprova o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas e dos agrupamentos de escolas</p> <p>· Despacho n.º 13 555/98, de 5 de agosto – define o regime aplicável às assessorias da direção executiva de uma escola ou de um agrupamento de escolas</p>
--	--	---	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> · Criar novas estruturas de apoio socioeducativo que garantam a cobertura da rede escolar pela prestação de serviços médicos, psicológicos e de assistência social · Reformular, através de negociação com o poder local, o sistema de transportes escolares 		<ul style="list-style-type: none"> · Decreto-lei n.º 355-A/98, de 13 de novembro – estabelece o regime de exercício de funções dos docentes que integram a direção executiva de uma escola ou de um agrupamento de escolas, bem como dos coordenadores dos estabelecimentos de educação e de ensino integrados em agrupamentos de escolas · Lei n.º 24/99, de 22 de abril - primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos
Professores		<ul style="list-style-type: none"> · Dignificar a função dos professores · Rever de forma negociada o Estatuto da Carreira dos 		<ul style="list-style-type: none"> · Despacho conjunto n.º 4/SEEI/SEAE/96, de 22 de fevereiro – define o regime de profissionalização de professores na

		<p>Educadores e dos Professores, sem prejuízo da revisão imediata dos principais bloqueamentos ao desenvolvimento da carreira, designadamente quanto à relevância e creditação da formação contínua</p>		<p>sequência de conclusão com aproveitamento de cursos de qualificação em ciências da educação, realizados em regime de voluntariado, através da Universidade Aberta</p> <p>· Decreto-lei n.º 16/96, de 8 de março – redefina as condições para oposição ao concurso de colaboração nos quadros de zona pedagógica dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário</p> <p>· Decreto-lei n.º 41/96, de 7 de maio – definição do regime transitório a que obedece a avaliação de desempenho dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, até à entrada em vigor do novo regime de avaliação de desempenho docentes</p> <p>· Decreto-lei n.º 207/96, de 2 de novembro – altera o regime jurídico da</p>
--	--	---	--	--

			<p>formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-lei n.º 249/92, de 29 de outubro, alterado pela Lei n.º 60/93, de 20 de agosto, e pelo Decreto-lei n.º 274/94, de 28 de outubro</p> <p>· Despacho n.º 243/ME/96, de 31 de dezembro – regulamenta o artigo 55.º do ECD que consagra a recolocação na carreira docente para os educadores e professores profissionalizados que tenham adquirido uma licenciatura ou um diploma de estudos superiores especializados em domínio diretamente relacionado com a docência</p> <p>· Despacho n.º 244/ME/96, de 31 de dezembro – regulamenta o artigo 54.º do ECD que estabelece bonificações de tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira docente aos educadores e professores com</p>
--	--	--	--

				<p>licenciatura que hajam realizado mestrados e doutoramentos</p> <p>· Decreto-lei n.º 41/97, de 6 de fevereiro – aprova o regime de integração de docentes do 1.º ciclo que exercem funções no âmbito do 2.º ciclo do ensino básico mediatizado nos quadros de zona pedagógica dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário</p> <p>· Despacho normativo n.º 7/97, de 7 de fevereiro – consagra o princípio de atualização anual do elenco de habilitações para a docência dos ensinos básico e secundário até à reestruturação do regime de qualificações para o exercício de funções docentes</p> <p>· Despacho normativo n.º 15/97, de 31 de março – altera o Despacho normativo n.º 7/97, de 7 de fevereiro, que consagrou o princípio da atualização anual</p>
--	--	--	--	---

			<p>do elenco de habilitações para a docência dos ensinos básico e secundário até à reestruturação do regime de qualificações para o exercício de funções docentes</p> <p>· Decreto-lei n.º 95/97, de 23 de abril – aprova o regime jurídico da Formação Especializada de Professores</p> <p>· Decreto-lei n.º 105/97, de 29 de abril - altera os artigos 56.º e 57.º do Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril (que aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário)</p> <p>· Despacho n.º 809/97, de 22 de maio – regulamenta o artigo 56.º do ECD, consagrando, por um lado, a recolocação na carreira docente para os educadores e professores profissionalizados que tenham adquirido uma licenciatura ou</p>
--	--	--	--

			<p>um diploma de estudos superiores especializados em domínio relacionado com o exercício de outras funções educativas e, por outro, bonificações de tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira docente aos educadores e professores qualificados para o exercício de outras funções educativas</p> <p>· Despacho n.º 4469/97, de 22 de julho - aprova o regime de enquadramento e creditação de novas modalidades de formação contínua centradas na vida das escolas e no desenvolvimento dos seus projetos educativos, designadamente projetos, círculos de estudos e oficinas de formação</p> <p>· Decreto-lei n.º 210/97, de 13 de agosto - aprova o regime de integração de professores com habilitação suficiente vinculados ao Ministério da</p>
--	--	--	--

				<p>Educação na carreira docente ou na carreira técnica</p> <p>· Decreto-lei n.º 234/97, de 3 de setembro – aprova o regime jurídico do pessoal docente de estabelecimentos públicos de ensino especializado de música</p> <p>· Decreto-lei n.º 1/98, de 2 de janeiro - altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, designadamente nas matérias relativas à avaliação de desempenho</p> <p>· Declaração de Retificação n.º 7-F/98, de 31 de março - de ter sido retificado o Decreto-lei n.º 1/98, do Ministério da Educação, que altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-lei n.º</p>
--	--	--	--	--

			<p>139-A/90, de 28 de abril, publicado no Diário da República, 1.ª série, n.º 1, de 2 de janeiro de 1998</p> <p>· Decreto-regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio – define o regime legal a que obedece a avaliação de desempenho dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário</p> <p>· Portaria n.º 367/98, de 29 de junho – estabelece normas relativas à contratação de pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário para o exercício transitório de funções</p> <p>· Despacho conjunto n.º 511/98, de 30 de julho – regulamenta a redução da componente letiva dos docentes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário e do ensino espacial prevista no artigo 79.º do Estatuto da Carreira Docente,</p>
--	--	--	---

			<p>aprovado pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro</p> <p>· Decreto-lei n.º 255/98, de 11 de agosto – regula as condições em que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário titulares de um grau de bacharel ou equivalente para efeitos de prosseguimento de estudos podem adquirir o grau académico de licenciado (alterado pelo Decreto-Lei n.º 25/99, de 28 de janeiro)</p> <p>· Decreto-lei n.º 290/98, de 17 de setembro – aprova a lei orgânica do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores - INAFOP</p> <p>· Despacho conjunto n.º 822/98, de 26 de novembro – regulamenta a componente letiva dos docentes de educação especial, nos termos do número 4 do artigo</p>
--	--	--	--

				<p>77.º do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril alterado pelo Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de abril, e pelo Decreto-lei n.º 1/98, de 2 de janeiro</p> <p>· Decreto-lei n.º 15-A/99, de 19 de janeiro – altera os requisitos de vinculação aos quadros de zona pedagógica, criados pelo Decreto-lei n.º 384/93, de 18 de novembro, com a redação dada pelo Decreto-lei n.º 16/96, de 8 de março e estabelece o direito de acesso à profissionalização em serviço, definido pelo Decreto-lei n.º 287/88, de 19 de agosto, com a redação dada pelo Decreto-lei n.º 345/89, de 11 de outubro</p> <p>· Decreto-lei n.º 25/99, de 28 de</p>
--	--	--	--	---

			<p>janeiro – altera o Decreto-lei n.º 255/98, de 11 de agosto, que regula as condições em que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário titulares de um grau de bacharel ou equivalente para efeitos de prosseguimento de estudos podem adquirir o grau académico de licenciado</p> <p>· Despacho conjunto n.º 198/99, de 3 de março – aprova o conjunto de referencial de perfis de formação especializada dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, nos termos do artigo 7.º do Decreto-lei n.º 95/97, de 23 de abril</p> <p>· Portaria n.º 296/99, de 28 de abril – regulamenta os termos em que os docentes providos definitivamente em lugares dos quadros</p>
--	--	--	--

				<p>podem ser, por decisão da junta médica, total ou parcialmente dispensados da componente letiva. Revoga as portarias n.º 622-B/92, de 30 de junho e 524/93, de 15 de maio</p>
Currículo				<p>· Despacho n.º 11/SEEI/96, de 8 de março – aprova alterações ao regime de avaliação dos alunos do ensino básico</p> <p>· Despacho n.º 13/SEEI/96, de 22 de março – aprova o regulamento dos exames a realizar, a nível de escola, no final do 9.º ano, pelos alunos das escolas oficiais e do ensino particular e cooperativo com autonomia ou paralelismo pedagógico que, tendo atingido a idade limite da escolaridade obrigatória sem aprovação na avaliação sumativa final do 3.º ciclo, se candidatem, no mesmo ano, ou no ano subsequente, à obtenção do diploma de ensino básico</p>

				<p>· Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de junho – aprova medidas de combate à exclusão escolar, definindo o enquadramento legal para os currículos alternativos</p> <p>· Despacho n.º 34/SEEI/96, de 28 de junho – define o regime aplicável ao enquadramento curricular da disciplina de Espanhol no ensino básico</p> <p>· Despacho n.º 36-A/SEEI/96, de 28 de julho – aprova alterações ao regime de avaliação dos alunos do ensino básico, no âmbito do regulamento das provas globais do 3.º ciclo</p> <p>· Despacho n.º 60/SEEI/96, de 24 de outubro – define as condições em que pode ser proporcionada a iniciação à aprendizagem de uma língua estrangeira no 1.º ciclo do ensino básico</p>
--	--	--	--	--

			<p>· Despacho normativo n.º 45/96, de 31 de outubro – altera o Despacho normativo n.º 338/93, de 21 de outubro, que definiu o regime de avaliação dos alunos do ensino secundário</p> <p>· Despacho n.º 757/97, de 30 de abril – define o regime aplicável ao enquadramento curricular da disciplina de Espanhol no ensino secundário</p> <p>· Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho – aprova medidas de incentivo, apoio e acompanhamento ao desenvolvimento pelas escolas de modalidades de gestão flexível do currículo</p> <p>· Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto - aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</p> <p>· Decreto-lei n.º 329/98, de 2 de novembro – regula o ensino da disciplina de Educação Moral e</p>
--	--	--	--

				Religiosa, de diversas confissões religiosas, em regime de permanência e em alternativa à disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social
Alunos		<ul style="list-style-type: none"> · Incentivar e apoiar as associações de pais e de estudantes e demais instituições representativas da comunidade educativa, com vista à sua participação na gestão dos apoios socioeducativos · Consolidar a rede de residências para estudantes · Determinar apoios socioeducativos em critérios rigorosos e justos de apuramento das necessidades dos estudantes e das escolas, em termos que nos aproximem do que ocorre nos restantes países europeus. · Considerar a alimentação escolar como fator essencial para o normal desenvolvimento físico e mental da criança ou do adolescente 	<ul style="list-style-type: none"> · Criar uma rede de residências para estudantes, de acordo com as necessidades e em ligação com a estrutura da rede escolar 	<ul style="list-style-type: none"> · Decreto-lei n.º 54/96, de 22 de maio – altera o Decreto-lei n.º 91-A/88, de 16 de março, relativo ao enquadramento legal do exercício do direito de associação dos estudantes do ensino não superior · Decreto-lei n.º 55/96, de 22 de maio – altera o Decreto-lei n.º 152/91, de 23 de abril, que definiu o estatuto do dirigente associativo das associações de estudantes do ensino não superior · Lei n.º 35/96, de 29 de agosto – altera a Lei n.º 33/87, de 11 de junho, que regulamenta o exercício do direito da associação de estudantes · Despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de julho - aprova um novo enquadramento legal para os apoios

				<p>educativos, centrando nas escolas as respostas às necessidades educativas dos alunos</p> <p>· Despacho n.º 9921/98, de 12 de junho – cria as bolsas de mérito para alunos carenciados do ensino secundário (alterado pelo Despacho Conjunto n.º 731//2000, de 14 de julho)</p> <p>· Decreto-lei n.º 270/98, de 1 de setembro – define o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário, consagrando um código de conduta na comunidade educativa</p>
--	--	--	--	--

É possível perceber, pela leitura da tabela, que o sistema educativo crescia de forma desequilibrada e que a política educativa do Governo teria como orientações centrais “humanizar a escola, democratizar as oportunidades educativas e construir a qualidade” (Programa do XIII Governo constitucional, 1995, p. 118). Este foi o Governo que mais conseguiu ver cumpridos os princípios a alcançar e as medidas concretas a tomar e embora não apresentasse medidas concretas ao nível curricular podemos adiantar que foi um dos Governos que mais se preocupou em legislar sobre esta matéria.

São, portanto, muitos os normativos emanados por este Governo, desde logo é ratificado o diploma que regulamentava a lei orgânica da Inspeção-Geral da Educação, a partir da Lei n.º 18/96, de 20 de junho. Foi aprovada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, consagrando o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Há muito que era reivindicado, para este nível de ensino, a consagração de um diploma que definisse os princípios, os objetivos e

a orgânica da organização curricular. A publicação do Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, que aprovou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, consagrava o documento de referência do trabalho de gestão curricular de todos os Educadores de Infância. Também para este nível de ensino destacamos a publicação do Despacho conjunto n.º 300/97, de 9 de setembro, que definiu as normas que regularam a participação dos pais e encarregados de educação no custo das componentes não educativas dos estabelecimentos de educação pré-escolar. Este foi o Governo, até então, onde mais este nível de ensino se consagrou.

Concretiza-se também a primeira alteração à LBSE a partir da publicação da Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, que conferia aos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário a qualificação profissional através de cursos superiores do grau de licenciatura. Era também a primeira vez na história de governação democrática a ser reconhecido, para estes profissionais, a qualificação do grau de licenciado.

Foi aprovado o Decreto-lei n.º 56/96, de 22 de maio, que cria o Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais do Ministério da Educação e o Decreto-lei n.º 219/97, de 20 de agosto, que definiu o regime de concessão de equivalências ou reconhecimento de habilitações, estudos e diplomas de sistemas educativos estrangeiros e habilitações, estudos e diplomas portugueses nos níveis dos ensinos básico e secundário. A abertura ao exterior, a aproximação de políticas europeias e internacionais vislumbrava uma adesão ao nível educativo, que até então não tinha ainda sido alcançada.

Um conjunto de normativos foram publicados para que a Administração central funcionasse de forma mais organizada, com a compartimentação necessária para o trabalho que se julgava necessário fazer em torno dessa Administração central, configurada sobre um ministério, que algumas vezes mudava de nome, mas que se assumia, grosso modo, com as preocupações centrais da educação. Como exemplos podemos referir o Decreto-lei n.º 143/96, de 26 de agosto, que aprovou a lei orgânica da Secretaria-Geral do Ministério da Educação, o Decreto-lei n.º 47/97, de 25 de fevereiro, que aprovou a lei orgânica do Departamento de avaliação, prospetiva e planeamento do Ministério da Educação, o Decreto-lei n.º 47-A/97, de 25 de fevereiro, que aprovou a lei orgânica do Gabinete de Gestão Financeira, do Ministério da Educação. O Decreto-lei n.º 215/97, de 18 de agosto, que definiu o regime de instalação na administração pública e numa tentativa de descentralizar o Ministério da Educação, aprovou o Decreto-lei n.º 71/99, de 12 de março, que estabeleceu a transferência de competências de departamentos centrais do Ministério da Educação para as direções regionais de educação.

A Educação Pré-Escolar continuava a merecer por parte dos sucessivos Governos uma particular atenção, talvez por não se ter alcançado os propósitos que sempre eram reclamados no apoio às famílias na educação das crianças até à entrada das mesmas na escolaridade obrigatória. O Decreto-lei n.º 147/97, de 11 de junho, que estabeleceu o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de

educação pré-escolar e definiu o respetivo sistema de organização e financiamento, pretendeu apresentar mais um passo na afirmação deste nível de ensino.

Destacamos ao nível dos professores dois grandes princípios a alcançar por este Governo: a dignificação da função dos professores e a revisão de forma negociada do Estatuto da Carreira dos Educadores e dos Professores. Estes princípios seriam alcançados através da aprovação de um conjunto de normativos que se centravam na formação especializada (Decreto-lei n.º 95/97, de 23 de abril), na formação contínua (Decreto-lei n.º 207/96, de 2 de novembro), na profissionalização (Despacho conjunto n.º 4/SEEI/SEAE/96, de 22 de fevereiro), na valorização profissional (Decreto-lei n.º 41/97, de 6 de fevereiro; Despacho n.º 244/ME/96, de 31 de dezembro; Decreto-lei n.º 210/97, de 13 de agosto), na avaliação (Decreto-lei n.º 41/96, de 7 de maio) e na aprovação do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei n.º 105/97, de 29 de abril - altera os artigos 56.º e 57.º do Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril. Este Governo legislou e esmiuçou ao milímetro toda a atividade, formação, colocação, desempenho e avaliação dos educadores e professores. O carácter de relevância dado a estes profissionais fez com que os princípios anunciados no Programa de Governo fossem, pelo menos alcançados, em matéria legislativa.

Podemos constatar que este foi um dos Governos que mais legislou em substância educativa após a democratização do ensino. Aquele que mais conseguiu ver cumpridos os princípios a alcançar e as medidas concretas a tomar. E para além de promulgar leis, decretos-lei, despachos ainda assistimos a um bom número de portarias, por exemplo, a regulamentar de forma mais específica as condições em que poderia ser autorizado o funcionamento de um estabelecimento de educação pré-escolar, que possuísse um horário superior a quarenta horas por semana, salvaguardando o bem-estar das crianças (Portaria conjunta ME/MSSS n.º 583/97, de 1 agosto).

Ao nível da escola, pretendia-se reforçar a autonomia das escolas, valorizando a sua identidade e os seus projetos educativos, a organização pedagógica flexível e a sua adequação à diversidade dos alunos e dos territórios educativos, criando as condições materiais, profissionais e administrativas necessárias a uma verdadeira autonomia. Este princípio mereceu a aprovação do Despacho n.º 37-A/SEEI/96, de 29 de julho, que aprovava medidas, visando permitir aos estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, no respeito pela sua autonomia, assumir novas responsabilidades a nível organizacional e pedagógico, designadamente a possibilidade de proceder à alteração da composição dos respetivos conselhos pedagógicos. O Despacho conjunto n.º 200-A/MF/ME/96, de 28 de agosto, viria a aumentar as gratificações pelo exercício de funções aos membros dos conselhos diretivos, a partir do ano letivo 1996/1997. O Despacho normativo n.º 27/97, de 2 de junho, aprovou medidas visando a criação de condições para a aplicação, a partir do ano letivo de 1998/1999, de um novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, autonomia que viria a ser consagrada pelo Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aprovava o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas e dos agrupamentos de escolas. Também era regulamentado o regime de exercício de

funções dos docentes que integravam a direção executiva de uma escola ou de um agrupamento de escolas, bem como dos coordenadores dos estabelecimentos de educação e de ensino integrados em agrupamentos de escolas (Decreto-lei n.º 355-A/98, de 13 de novembro). Foi ainda aprovada a Lei n.º 24/99, de 22 de abril, que procedeu à primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Ao nível curricular, destacamos aqui o Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de junho, que aprovou medidas de combate à exclusão escolar, definindo o enquadramento legal para os currículos alternativos. Este diploma autorizou a criação de turmas com currículos alternativos aos do ensino básico regular ou recorrente. A par desta possibilidade, de se criarem currículos alternativos, também se criou um conselho de acompanhamento para a supervisão dos casos que viriam a ser propostos. Destacamos também um outro despacho inovador, o Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho, que aprovou as medidas de incentivo, apoio e acompanhamento ao desenvolvimento pelas escolas de modalidades de gestão flexível do currículo. Este normativo permitiu que o caminho da flexibilidade se abrisse, que as condições de desenvolvimento e gestão curriculares fossem questionadas pelas escolas e pelos professores, permitiu que se colocasse no centro do debate escolar a questão do currículo, até então ignorado ou inquestionado, ou simplesmente aceite como o programa a cumprir. Este documento legal e outros que se seguiram também vieram acrescentar às questões da autonomia das escolas a autonomia curricular, sem a qual a legitimidade dessa autonomia estaria posta em causa.

Cândido Varela de Freitas (2019) ao participar num Seminário sobre “Currículo, inovação e flexibilização”, na Universidade do Minho, refere o quanto se revê nos processos de flexibilização curricular. O quanto a educação tem sido um debate com consensos difíceis, o quanto a política educativa depende da ideologia que a suporta. Ao citar John Dewey, quando o mesmo refere que a escola não deve preparar para a vida, ela é a própria vida, colocando a criança no centro do currículo, baseia-se nesta premissa para reforçar a ideia de que são os professores que devem organizar as aprendizagens dos alunos, de acordo com o meio que os envolve e de acordo com as condições físicas e psicológicas que apresentam. São estes os pressupostos, na opinião do autor, da flexibilidade curricular.

Foi ao professor que se atribuiu a responsabilidade maior pela mudança e pelo sucesso da reorganização curricular que se pretendeu levar a cabo. As condições da prática da mudança foram em muito pensadas para que estes profissionais assumissem a gestão curricular como coisa sua (Roldão, 2005), contudo o currículo continua a estar muito focado em programas e disciplinas a lecionar (Viana, 2019).

As investigações sobre este período (Roldão, 2005; Fernandes, 2011) dão-nos conta que a gestão curricular, que se tentou implementar, foi amplamente conotada com um normativo a cumprir. Os professores procuravam nos normativos o modo de agir, surgindo os documentos a produzir como o seu maior desafio. No estudo de Rodão (2005), os professores não manifestaram evidências claras de perceção de mudanças ocorridas nos últimos anos nos públicos escolares, no sistema educativo, nas lógicas da gestão local. A autora

refere que as percepções dos professores e algum desânimo estavam centradas nas dificuldades em chegar aos alunos, sem que essas dificuldades tivessem alguma relação com o seu trabalho, sendo remetidas, essas explicações sobre as dificuldades sentidas pelos professores, para fatores exógenos ao seu trabalho. Também a procura de formação por parte dos professores sobre a construção dos instrumentos de gestão curricular, preconizados pelos normativos, permitira, compreender que os professores procuravam sobretudo receituários e não a compreensão clara e pró-ativa do processo de gestão curricular.

Mesmo tendo a investigação dado conta de que a gestão flexível do currículo não alcançou os propósitos a que se propôs acreditamos que foi um período determinante para a análise curricular. Talvez não tenha existido período tão significativo como este na produção normativa no que ao currículo diz respeito. Vejamos o que foi possível fazer-se nas governações seguintes.

6.1.14. Análise ao Programa do XIV Governo constitucional

Este programa de Governo que segue as medidas enunciadas e algumas levadas a cabo na anterior governação assume a educação, a formação e o emprego, numa perspetiva de realização pessoal. A preocupação pela educação, pela formação e emprego do indivíduo em si permitem-nos perceber este lado humano com o qual as questões educativas aqui são percebidas. Acreditava-se que a partir desta realização pessoal conseguia-se o desenvolvimento económico que tanto se almejava. Talvez por isso, se assumiu, neste programa, o compromisso da educação se associar a outros meios e a outras ambições, mas onde o aluno se encontrava no centro das preocupações educativas e a educação como prioridade governativa, como se pode ler no programa deste XIV Governo Constitucional (1999, p. 21):

A grande prioridade que foi dada à educação pelo XIII Governo Constitucional tem que ser renovada permanentemente, dada a magnitude do desígnio que propomos. O investimento realizado e a realizar deve tomar como objectivo e referência fundamental o aluno na escola como centro da vida educativa.

Pode ser encarada como uma leitura subjetiva esta que aqui vamos registar, mas consegue-se ficar envolvido com a paixão que as frases, os compromissos e os objetivos que se pretendiam alcançar no âmbito da educação. “Queremos que todos completem o ensino básico e queremos que todos tenham uma real oportunidade de qualificação profissional.” (Programa do XIV Governo Constitucional, 1999, p. 21) Este é apenas um exemplo da forma apaixonada com a qual se escreviam os propósitos para esta legislatura.

Atendemos, no entanto, à síntese do programa de Governo que enformou a legislatura perante as dimensões e categorias.

Tabela 16 - Análise ao Programa do XIV Governo Constitucional (25 de outubro de 1999 - 6 de abril de 2002)

Dimensões de Intervenção	Categorias	Situação Retrutada	Princípios a Alcançar	Medidas Concretas a Tomar	Normativos Publicados
Administração Central (Estado/Ministério da Educação)		<ul style="list-style-type: none"> · Nos últimos anos as famílias passaram a ter melhores apoios, intensificou-se a construção de equipamentos sociais · Aumentou-se significativamente a educação pré-escolar · Portugal ganhou consciência da dimensão do seu atraso educativo e de qualificação profissional 	<ul style="list-style-type: none"> · Prosseguir o desenvolvimento da educação pré-escolar · Expandir a educação pré-escolar nas redes pública, solidária e privada, para atingir no final da legislatura a cobertura integral das crianças de 5 anos, e de 70 a 75% nos 3 e 4 · Contratualizar entre sectores de ensino, o reforço da qualidade no ensino básico, secundário e no ensino superior, a diversificação democrática de modos de cumprimento do ensino básico, a realização de transformações significativas do ensino secundário e profissional, tendo em conta o equilíbrio entre objetivos educativos e transição para a vida ativa, a atenção aos contextos sociais e à busca de 	<ul style="list-style-type: none"> · Crescer de forma sustentada as taxas de frequência do ensino secundário e dos cursos tecnológicos, por forma a assegurar que, até 2006, mais 20% dos jovens entre os 15 e os 18 anos frequentem este nível de ensino e que a percentagem de alunos nos cursos profissionais seja idêntica à dos que frequentam os cursos gerais 	<ul style="list-style-type: none"> · Despacho n.º 10 319/99, de 26 de maio – define o enquadramento da educação pré-escolar itinerante · Despacho n.º 10322/99, de 26 de maio - cria o Programa Alfa · Decreto-lei n.º 190/99, de 5 de junho – estabelece o regime geral de atribuição de incentivos à mobilidade dos recursos humanos na Administração Pública · Decreto-lei n.º 190/99, de 5 de junho – estabelece o regime geral de atribuição de incentivos à mobilidade dos recursos humanos na Administração Pública · Decreto-lei n.º 194/99, de 7 de junho – cria e regula o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial dos

		<p>intervenções que minorem os seus potenciais impactes educativos negativos, em certos casos. O ensino básico e o ensino secundário são as grandes prioridades da legislatura.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Rentabilizar os recursos formativos dos diferentes subsistemas do ensino secundário, valorizando-se, nomeadamente a oferta das escolas profissionais, que integram, com as escolas do ensino secundário regular e com o sistema de aprendizagem, a rede básica de oferta de formações secundárias · Alargar até ao final do próximo Quadro Comunitário de Apoio, todos os jovens até aos 18 anos de idade, o acesso ao ensino secundário, à formação profissional ou, se estiverem empregados, a uma forma de trabalho que também permita a obtenção de uma qualificação 		<p>educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário</p> <ul style="list-style-type: none"> · Lei n.º 166/99, de 28 de setembro – aprova a lei tutelar educativa · Decreto-lei n.º 387/99, de 28 de setembro – Cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos · Portaria n.º 989/99, de 3 de novembro – regula os cursos de especialização tecnológica · Decreto-lei n.º 542/99, de 13 de dezembro – aprova a orgânica do gabinete de avaliação educacional (GAVE) · Despacho n.º 5437/2000, de 9 de março – define o enquadramento da realização de provas nacionais de aferição nos 4.º, 6.º e 9.º anos do ensino básico · Despacho n.º 16126/2000, de 2 de agosto – aprova o programa Nónio –
--	--	---	--	--

		<p>profissional</p> <p>Desenvolvimento do Sistema de Aprendizagem, em colaboração com as empresas, por forma a atingir, até 2002, 25000 jovens por ano nesta modalidade de formação incentivo à formação profissional qualificante para quem conclui o ensino secundário, criando novas oportunidades no âmbito dos Diplomas de Especialização Tecnológica e de Diplomas de Especialização Artística, de duração aproximada de 1.º ano de formação e prevendo a possibilidade de prosseguimento de estudos no ensino superior</p> <p>· Consolidar e racionalizar a rede escolar, dando especial atenção ao ordenamento da rede do 1.º ciclo do ensino básico</p> <p>· Articular com as Câmaras Municipais no sentido de dotar todos os concelhos de cartas escolares,</p>		<p>século XXI</p> <p>· Decreto-lei n.º 140/2001, de 24 de abril – cria o diploma de competências básicas em tecnologias da informação</p> <p>· Lei n.º 92/2001, de 20 de agosto - aprova o regime de requalificação pedagógica do 1.º ciclo do ensino básico</p> <p>· Portaria n.º 1013/2001, de 21 de agosto – estabelece os critérios de credenciação das entidades que conferem o diploma de competências básicas em tecnologias da informação, o modelo e o sistema de emissão do mesmo e demais requisitos e formalidades relativos à sua obtenção</p> <p>· Despacho n.º 2205/2002, de 28 de janeiro – altera o Despacho n.º 5437/2000, de 9 de março, relativo às provas de aferição no ensino básico</p> <p>· Despacho n.º 3211/2002, de 11 de</p>
--	--	---	--	---

		<p>instrumento fundamental de definição de prioridades e de aproveitamento de recursos disponíveis</p> <ul style="list-style-type: none"> · Generalizar os Conselhos Locais de Educação · Reforçar a cooperação com as autarquias locais, reconhecendo o papel determinante que lhes está reservado no trabalho de reorganização da educação de base de todos os cidadãos, quer através do apoio direto às escolas, no quadro das suas competências, quer na contratualização e definição de políticas locais e regionais de divulgação, promoção e preservação do património cultural e dos valores da cidadania ativa · Aprofundar a reestruturação orgânica dos serviços centrais e regionais do ME · Inscrever a educação escolar num programa global 		<p>fevereiro – cria o conselho de acompanhamento da reorganização curricular do ensino básico, aprovada pelo Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro</p> <ul style="list-style-type: none"> · Despacho n.º 3451/2002, de 14 de fevereiro – estabelece normas relativas à frequência do ensino secundário recorrente
--	--	---	--	---

		<p>e coerente de educação permanente para todos os cidadãos, adotando medidas que visem estimular a aquisição e a atualização, ao longo de toda a vida, dos saberes, dos saber-fazer, e das competências relacionais indispensáveis a uma eficaz inserção na vida coletiva, com destaque para as que se dirigem aos indivíduos e aos grupos marcados por processos de exclusão social, nomeadamente no âmbito da articulação estratégica entre a Educação e o Emprego, já traduzida institucionalmente na criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)</p> <p>· Incentivar a integração da língua portuguesa nos currículos dos países com forte presença portuguesa nomeadamente no quadro da UE, mediante negociação direta com os diferentes Governos</p>		
--	--	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> · Reforçar a participação em projetos/parcerias nos diversos países visando a melhoria dos resultados escolares e da formação profissional dos jovens portugueses e luso-descendentes, bem como o apoio a atividades educativas e culturais extraescolares · Apoiar o desenvolvimento de um sistema de certificação da língua portuguesa como língua estrangeira, no quadro do reforço da presença da língua portuguesa no mundo 		
Escola		<ul style="list-style-type: none"> · Melhorar as condições de funcionamento das escolas, no âmbito do processo gradual de construção de uma escola de turno único, com forte valorização e apoio intensivo ao 1.º ciclo do ensino básico, quer quanto ao equipamento das escolas, quer quanto ao enriquecimento da oferta pedagógica e da formação dos docentes 	<ul style="list-style-type: none"> · Prosseguir com criação de escolas completas, com apetrechamento de raiz nas novas escolas de instalações cobertas para a prática da educação física e do desporto, de espaços para a instalação de bibliotecas, mediatecas, centros de recursos, bem como de equipamentos informáticos e de 	<ul style="list-style-type: none"> · Despacho n.º 10 317/99, de 26 de maio – estabelece um crédito global de horas letivas semanais para o exercício de funções de coordenação pedagógica no âmbito do exercício de funções em órgãos e estruturas de orientação educativa, constituídos nos termos do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, e define os critérios gerais para a sua utilização pelas

		<p>· Reconhecer as escolas como centro do processo educativo e realidades multiformes para as quais se admite a adoção de várias soluções organizativas, fazendo de cada escola ou agrupamento de escolas um Pólo dinamizador de um sistema de comunidades locais de formação</p> <p>· Consolidar a autonomia e o desenvolvimento de novas formas de administração e gestão das escolas que conduzam, por um lado, ao agrupamento dos estabelecimentos de ensino com base em critérios de contiguidade territorial e sequencialidade curricular e, por outro, ao desenvolvimento de uma cultura profissional assente no mútuo conhecimento e na cooperação</p> <p>· Celebrar contratos de autonomia, envolvendo as</p>	<p>novas tecnologias de informação e comunicação</p> <p>· Eliminar, até ao final da legislatura, as escolas que funcionam em pavilhões pré-fabricados e rentabilização das infraestruturas das escolas existentes, nomeadamente no que respeita a laboratórios, centros de documentação, recursos informáticos, cantinas e equipamentos para a prática desportiva de modo a assegurar uma melhor educação científica, humanística e estética das crianças e jovens</p> <p>· Reorganizar o dispositivo de articulação entre a Saúde e a Educação e do esquema de apoio local às escolas, com expressa inclusão das matérias relacionadas com a saúde nas dinâmicas de desenvolvimento dos projetos educativos de escola</p> <p>· Expandir os computadores nas</p>	<p>escolas e pelos agrupamentos de escolas</p> <p>· Decreto regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho – regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas</p> <p>· Despacho n.º 17 203/99, de 2 de setembro – estabelece condições para o exercício do cargo de presidente da Assembleia de escola ou de agrupamento de escolas</p> <p>· Despacho normativo n.º 24/2000, de 11 de maio – define os parâmetros gerais relativos à organização do ano escolar, os quais serão desenvolvidos por cada escola e por cada</p>
--	--	--	--	--

		<p>escolas, a administração educativa e as autarquias locais, para o desenvolvimento dos projetos educativos das escolas</p> <p>· Incentivar as novas formas de parceria educativa com os pais e as comunidades educativas, quer através da sua efetiva participação e co-responsabilização na administração das escolas, quer através de formas de voluntariado socioeducativo</p>	<p>escolas, por forma a atingir o rácio de 20 alunos por computador em 2003, tendo em vista chegar aos 10 alunos por computador em 2006</p> <p>· Prosseguir o programa de formação contínua do pessoal não docente, tendo como objetivo a resposta às necessidades educativas das escolas</p>	<p>agrupamento de escolas, no âmbito dos respetivos projetos educativos e planos anuais de atividades</p> <p>· Despacho n.º 12 594/2000, de 20 de junho – fixa o regime de exercício de funções na assembleia e nas estruturas de orientação educativa desempenhadas por educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico</p> <p>· Decreto regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto – fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento</p> <p>· Despacho conjunto n.º 548-A/2001, de 20 de junho – estabelece as normas a observar nas escolas dos ensinos básico e secundário em matéria de matrículas, distribuição de alunos, período de funcionamento dos</p>
--	--	---	---	---

				estabelecimentos de ensino e construção de turma (revoga o Despacho n.º 112/SERE/SEEBS/93, de 17 de junho) Despacho n.º 13 046/2001, de 25 de junho – permite o alargamento a outras escolas da experiência pedagógica do Programa 15-18, criado pelo Despacho n.º 1997/99, de 20 de outubro de 1999
Professores		<ul style="list-style-type: none"> · Consolidar o sistema de acreditação da formação inicial de educadores e professores · Prosseguir com o programa de formação contínua de educadores e professores e desenvolvimento de mecanismos de incentivo ao mérito e ao reforço da profissionalidade docente, designadamente através da consagração de planos individuais de formação, no âmbito do processo de avaliação de desempenho · Diversificar os perfis 	<ul style="list-style-type: none"> · Renegociar a distribuição de carga horária semanal dos docentes, consagrando três componentes claramente definidas: tempo letivo, tempo não letivo ocupado na escola com atividades educativas e tempo não letivo cuja gestão é da inteira responsabilidade de cada professor 	<ul style="list-style-type: none"> · Decreto-lei n.º 149/99, de 4 de maio – cria os índices remuneratórios 108, 151, 299 e 340 para os 1.º, 3.º, 9.º e 10.º escalões da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Altera o anexo I ao Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro · Decreto-lei n.º 155/99, de 10 de maio – altera os artigos 27.º, 27.ºA, 28.º e 39.º do Decreto-lei n.º 207/96, de 2 de novembro, relativo ao regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e

		<p>profissionais e reforço da formação especializada de docentes visando a qualificação para o desempenho de cargos e funções de relevância fundamental para o bom funcionamento das escolas, designadamente nos domínios da educação especial, da administração escolar, da orientação educativa e da supervisão pedagógica</p> <p>· Rever de forma negociada o sistema de colocação de educadores e professores, privilegiando a estabilidade dos docentes, no quadro do desenvolvimento dos projetos educativos dos estabelecimentos de educação e de ensino</p> <p>· Desenvolver incentivos à fixação de professores em zonas isoladas</p> <p>· Recentrar a atividade profissional dos professores na escola</p>		<p>secundário (retificado pela Declaração de Retificação n.º 10 – BH, de 31 de julho)</p> <p>· Despacho n.º 10789/99, de 1 de junho – altera o Despacho n.º 243/ME/96, de 31 de dezembro.</p> <p>Regulamenta o artigo 55.º do ECD que consagra a recolocação na carreira docente para os educadores e professores profissionalizados que tenham adquirido uma licenciatura ou um diploma de estudos superiores especializados em domínio diretamente relacionado com a docência (alterado pelos despachos n.º 42/ME/97, de 1 de abril de 1997 e n.º 12 394/98, de 17 de julho de 1998</p> <p>· Despacho conjunto n.º 600/99, de 22 de julho – altera o Despacho conjunto n.º 822/98, de 26 de novembro, que regulamenta a componente letiva dos docentes de educação especial, nos termos</p>
--	--	--	--	---

		<p>· Desenvolver ações de formação contínua para os professores do ensino básico e secundário que lecionam cursos de língua e cultura portuguesas no estrangeiro</p>		<p>do n.º 4 do artigo 77.º do ECD dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de abril, e pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro</p> <p>· Portaria n.º 584/99, de 2 de agosto – determina que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário que progridem nos termos dos anexos n.º 1, 2 e 3 da Portaria n.º 39/94, de 14 de janeiro, sejam reposicionados na carreira, de acordo com as regras gerais de progressão estabelecidas nos artigos 8.º e 9.º do Decreto-lei n.º 409/89, de 18 de novembro. Revoga a portaria n.º 39/94, de 14 de janeiro</p> <p>· Decreto-lei n.º 312/99, de 10 de agosto – aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da</p>
--	--	--	--	---

			<p>educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece normas relativas ao seu estatuto remuneratório. Revoga o Decreto-lei n.º 409/89, de 18 de novembro</p> <p>· Portaria n.º 652/99, de 14 de agosto – regula o regime de acumulação de funções e atividades públicas e privadas dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (alterada pela Portaria n.º 90-A/2001, de 8 de fevereiro)</p> <p>· Decreto-lei n.º 344/99, de 26 de agosto – autoriza a celebração pelas escolas e durante um período de três anos, de contratos administrativos de provimento para categorias de ingresso de várias carreiras do pessoal não docente</p> <p>· Decreto-lei n.º 515/99, de 24 de novembro – aprova o regime jurídico do</p>
--	--	--	---

			<p>peçoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação e ensino não superior</p> <p>· Decreto-lei n.º 66/2000, de 26 de abril – altera o regime específico de complemento de habilitações de professores com habilitação suficiente vinculados ao Ministério da Educação</p> <p>· Decreto-lei n.º 67/2000, de 26 de abril – institui a proteção no desemprego dos docentes contratados dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos</p> <p>· Decreto-lei n.º 5-A/2001, de 12 de janeiro – revê o sistema de recrutamento e colocação dos educadores e professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário</p> <p>· Despacho normativo n.º 4/2001, de 20 de janeiro – introduz alterações aos procedimentos de</p>
--	--	--	---

			<p>colocação a nível distrital, de professores provisórios e de deslocação de docentes</p> <p>· Portaria n.º 90-A/2001, de 8 de fevereiro – regula o regime de acumulação de funções e atividades públicas e privadas dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (altera a portaria n.º 652/99, de 14 de agosto</p> <p>· Portaria n.º 313-A/2001, de 30 de março – altera a Portaria n.º 296/99, de 28 de abril, que regulamenta os termos em que os docentes providos definitivamente em lugares dos quadros podem ser, por decisão da junta médica, total ou parcialmente dispensados da componente letiva</p> <p>· Despacho n.º 9 126/2001, de 2 de maio – altera o Despacho n.º 809/97, de 22 de maio – regulamenta o artigo</p>
--	--	--	--

			<p>56.º do ECD</p> <p>Lei n.º 5/2001, de 2 de maio - considera o tempo de serviço prestado na categoria de auxiliar de educação pelos educadores de infância habilitados com cursos de formação a educadores de infância para efeitos da carreira docente</p> <p>· Decreto-lei n.º 151/2001, de 7 de maio - permite que os professores transferidos ao abrigo do artigo 27.º do Decreto-Lei n.º 18(88, de 21 de janeiro, possam ser opositores à 2.ª parte do concurso de colocação de professores</p> <p>· Despacho n.º 13 781/2001, de 3 de junho - organização da componente letiva dos docentes de acordo com o disposto no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que aprovou a reorganização curricular do ensino básico</p> <p>· Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto - aprova o</p>
--	--	--	---

				<p>perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário</p> <p>· Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico</p>
Currículo	<p>· Assegurar a educação básica para todos significa prestar uma particular atenção aos saberes essenciais, evitando a dispersão provocada por programas muito extensos e, paradoxalmente, com importantes lacunas entre si</p>	<p>· Prosseguir o combate à exclusão na vida escolar, designadamente através dos territórios educativos de intervenção prioritária, dos currículos alternativos e de outros apoios educativos</p> <p>· Desenvolver a orientação escolar e profissional</p> <p>· Rever o enquadramento legal da política do livro escolar, com garantia da gratuitidade dos livros e materiais didáticos nos primeiros quatro anos de escolaridade, de modo gradual e</p>	<p>· Rever currículos e práticas pedagógicas</p> <p>· Estabelecer a obrigatoriedade de frequência de uma segunda língua estrangeira no 3.º ciclo</p> <p>· Fixar o limite semanal da carga horária letiva dos alunos em 30 horas</p> <p>· Promover a revisão curricular do ensino básico, consagrando no currículo nacional, a nível do 2.º e 3.º ciclos, três novas áreas curriculares (Projeto Interdisciplinar, Estudo Acompanhado e Educação para a</p>	<p>· Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio – estabelece as linhas orientadoras para o desenvolvimento de projetos de gestão flexível do currículo nos estabelecimentos de ensino básico a partir do ano letivo de 1999/2000. Revoga o Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho de 1997)</p> <p>· Despacho normativo n.º 36/99, de 22 de julho – introduz alterações à organização pedagógica e administrativa do ensino recorrente por unidades capitalizáveis no 3.º ciclo do ensino</p>

		<p>concertado com os parceiros do sector</p> <ul style="list-style-type: none"> · Apoiar a produção e disseminação de materiais educativos de qualidade (livros e audiovisuais) e ao desenvolvimento de projetos inovadores, nomeadamente os que se desenvolvem no âmbito da UE · Reforçar a articulação entre os três ciclos do ensino básico, quer no plano curricular, quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respetivas identidades e objetivos, uma maior qualidade das aprendizagens · Rever o regime de avaliação dos alunos do ensino básico · Integrar no processo de revisão curricular, a avaliação, por forma a constituir um elemento regulador das aprendizagens · Assegurar que a transição entre ciclos 	<p>Cidadania)</p>	<p>básico e no ensino secundário</p> <ul style="list-style-type: none"> · Despacho n.º 20 421/99, de 27 de outubro – estabelece as regras a que deve obedecer a experimentação dos novos planos curriculares, de acordo com o estabelecido no Despacho normativo n.º 36/99 · Despacho normativo n.º 26/2000, de 2 de junho – estabelece normas relativas inserção das línguas estrangeiras nos planos de estudo do ensino secundário · Despacho n.º 21 711/2000, de 12 de junho – aprova alterações e estabelece o alargamento da experiência pedagógica para o desenvolvimento de cursos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário recorrente · Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que aprovou a reorganização curricular do ensino básico
--	--	---	-------------------	---

		<p>e a obtenção de um diploma do ensino básico corresponda a reais saberes e competências, conjugando as modalidades de avaliação interna com dispositivos de avaliação externa</p> <ul style="list-style-type: none"> · Implementar testes de aferição de âmbito nacional no final dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade · Estabelecer um diagnóstico regular dos resultados das escolas e favorecendo o desenvolvimento de uma cultura de avaliação · Estimular a universalização das atividades de orientação escolar e vocacional no 3.º ciclo do ensino básico · Apoiar o desenvolvimento de práticas de gestão curricular flexível no quadro dos projetos educativos das escolas · Assegurar, em todos os ciclos do ensino básico, que as 		<ul style="list-style-type: none"> · Despacho normativo n.º 15/2001, de 19 de março – aprova o regulamento dos exames do ensino secundário · Despacho n.º 13 780/2001, de 3 de junho – organiza o funcionamento do 3.º ciclo do ensino básico, considerando a entrada em vigor, a partir do ano letivo de 2001/2002, da reorganização curricular do ensino básico, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro · Portaria n.º 710/2001, de 11 de julho – aprova a criação de cursos gerais e de cursos tecnológicos (e respetivas especificações) do ensino secundário, de acordo com o disposto no Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro, que aprovou a reorganização do ensino secundário · Despacho conjunto n.º 633/2001, de 16 de julho – clarifica os
--	--	--	--	---

		<p>atividades de instrução e de educação para a cidadania se combinem de modo consistente e permanente com as áreas curriculares</p> <ul style="list-style-type: none"> · Promover a qualidade educativa, através de um decidido reforço do trabalho no âmbito do desenvolvimento curricular e das práticas pedagógicas · Reforçar as metodologias ativas de ensino e de formação dos professores, procurando, por esta via, assegurar mais e melhores aprendizagens para todos · Desenvolver, a todos os níveis de ensino, do ensino experimental das ciências · Desenvolver a aprendizagem das línguas modernas, da educação artística e da educação para a cidadania e reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua 		<p>termos da aplicação do Despacho conjunto n.º 123/97, de 7 de julho, que estabeleceu o regime de desenvolvimento de cursos de educação e formação, com o duplo objetivo de assegurar o cumprimento da escolaridade básica de nove anos, associado a uma formação qualificante e de proporcionar a jovens que concluíram a escolaridade básica obrigatória o acesso a um ano de formação profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> · Despacho normativo n.º 30/2001, de 19 de julho – estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico, bem como os efeitos dessa avaliação, de acordo com o disposto no Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que aprovou a reorganização curricular do ensino básico · Despacho conjunto n.º 665/2001, de 21
--	--	---	--	--

		<p>materna e da matemática</p> <p>· Promover a revisão curricular e organizativa do ensino secundário, por forma a garantir melhor coordenação entre vias de ensino, menores níveis de abandono e percentagens mais elevadas de diplomados com qualificação profissional</p> <p>· Promover a revisão do regime de avaliação dos alunos do ensino secundário, integrada no processo de revisão curricular, por forma a constituir um elemento regulador das aprendizagens e que a obtenção de um diploma do ensino secundário constitua uma mais-valia significativa em matéria de acesso ao mercado de trabalho, conjugando as modalidades de avaliação interna com dispositivos de avaliação externa, designadamente através da realização de exames finais</p>	<p>de julho – estabelece as condições de oferta pelas escolas de cursos do 10.º ano profissionalizante</p>
--	--	--	--

		<p>nacionais no 12.º ano</p> <p>· Desenvolver o ensino artístico especializado e do reforço das componentes artísticas no ensino geral</p>		
Alunos		<p>· Tomar como objetivo e referência fundamental o aluno na escola como centro da vida educativa</p> <p>· Assegurar a educação básica para todos significa prestar uma particular atenção aos saberes essenciais, evitando a dispersão provocada por programas muito extensos e, paradoxalmente, com importantes lacunas entre si. É importante assumir uma perspectiva de discriminação positiva, visando desenvolver condições para a integração e desenvolvimento dos alunos em risco ou excluídos, prosseguindo e avaliando as experiências em curso, mas, sobretudo, tendo sempre presente o objetivo de um ensino</p>		<p>· Lei n.º 147/99, de 1 de setembro – aprova a lei de proteção de crianças e jovens em risco</p> <p>· Despacho n.º 1997/99, de 20 de outubro – cria o programa 15-18 que tem por destinatários preferenciais jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos que não concluíram a escolaridade obrigatória</p> <p>· Despacho n.º 10 650, de 24 de maio – estabelece as condições de candidatura à obtenção de diploma escolar para maiores de 15 anos autopostos</p> <p>· Despacho conjunto n.º 731/2000, de 14 de julho – Altera o Despacho n.º 9921/98, de 12 de junho, que cria as</p>

		<p>básico que possa absorver realmente e com vantagem educativa as crianças e jovens que o procuram. Queremos que todos completem o ensino básico e queremos que todos tenham uma real oportunidade de qualificação profissional</p> <p>· Prosseguir, no âmbito do Desporto Escolar, do trabalho realizado em articulação com as autarquias locais visando favorecer as condições materiais e organizativas para que todos os alunos do 1.º ciclo do ensino básico desenvolvam atividades físicas e desportivas de forma regular e sistemática</p> <p>· Favorecer, junto dos alunos do ensino básico e secundário, das condições propiciadoras da aquisição de um estilo de vida ativo e saudável, estimulando-se o seu progresso em níveis superiores de prática nas modalidades desportivas da sua</p>		<p>bolsas de mérito para alunos carenciados do ensino secundário</p> <p>· Despacho n.º 15459/2001, de 26 de julho – regulamenta os apoios sócio económicos aos alunos nas modalidades de apoio alimentar, alojamento e auxílios económicos</p>
--	--	--	--	--

		<p>preferência, consagrando-se a articulação e a complementaridade entre o Desporto Escolar e o trabalho desenvolvido na disciplina de Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none">· Promover o desenvolvimento de campos e atividades de férias, em articulação com o calendário escolar; apoio à promoção de atividades desportivas para alunos deficientes, visando a escola inclusiva· Articular o desporto escolar com o desporto federado (comissões mistas, quadros competitivos comuns, materiais de apoio, formação de professores, no âmbito do treino desportivo com jovens)· Prosseguir o trabalho de promoção da saúde global da população escolar com especial destaque para os hábitos de higiene alimentar, saúde oral, sexualidade,		
--	--	--	--	--

		<p>segurança, vacinação e prevenção da droga, do alcoolismo e da SIDA</p> <p>· Eliminar o abandono escolar precoce e erradicação da exploração do trabalho infantil, combinando o reforço da ação social escolar, maior participação local na deteção das situações de ausência escolar, diversificação das respostas educativas ao nível da escolaridade obrigatória e punição das entidades que explorem o trabalho infantil</p> <p>· Criar uma rede de oferta de educação e formação para aqueles que, tendo mais de 15 e menos de 18 anos, não concluíram a escolaridade básica, envolvendo cursos de educação-formação e ensino recorrente diurno</p> <p>· Desenvolver medidas no âmbito do ensino especial e da organização dos apoios educativos às</p>		
--	--	--	--	--

		crianças e aos jovens com necessidades educativas especiais, na perspetiva de uma escola inclusiva e da diferenciação positiva		
--	--	--	--	--

A educação pré-escolar continuou a ser uma prioridade também para este Governo, que tinha como medida concreta a cobertura integral para as crianças dos 5 anos e uma cobertura média de 70 a 75%, para as crianças dos 3 aos 4 anos de idade, até ao final da legislatura. Embora não tenhamos dados para perceber o alcance desta medida e se o propósito foi conseguido, conseguimos perceber que foi aprovado o Despacho n.º 10 319/99, de 26 de maio, que definiu o enquadramento da educação pré-escolar itinerante.

No âmbito do 1.º ceb, foi criado o Programa Alfa e o regime de requalificação pedagógica, a partir da publicação da Lei n.º 92/2001, de 20 de agosto, uma iniciativa orientada pelo Governo para a valorização e rentabilização deste nível de ensino.

A formação de adultos mereceu por parte deste Governo a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos a partir da aprovação do Decreto-lei n.º 387/99, de 28 de setembro. Pretendia-se inscrever a educação escolar num programa global e coerente de educação permanente para todos os cidadãos, adotando medidas que visassem estimular a aquisição e a atualização, ao longo de toda a vida, dos saberes, dos saber-fazer, e das competências relacionais indispensáveis a uma eficaz inserção na vida coletiva, com destaque para as que se dirigissem aos indivíduos e aos grupos marcados por processos de exclusão social, nomeadamente no âmbito da articulação estratégica entre a Educação e o Emprego, já traduzida institucionalmente na criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

No âmbito do currículo, este foi, como já se referiu o período mais rico no que à reorganização curricular diz respeito. O Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio, estabeleceu as linhas orientadoras para o desenvolvimento de projetos de gestão flexível do currículo nos estabelecimentos do ensino básico, a partir do ano letivo de 1999/2000 e revogou o Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho, que tinha aprovado na legislatura anterior o ensaio da flexibilidade curricular para as escolas que pretenderam aderir à nova mudança curricular em curso.

Estabeleceu-se o regime de desenvolvimento de cursos de educação e formação, com o duplo objetivo de assegurar o cumprimento da escolaridade básica de nove anos, associado a uma formação qualificante e de ser capaz de proporcionar a jovens que concluíram a escolaridade básica obrigatória o acesso a um ano de formação profissional qualificante, clarificando a partir do Despacho conjunto n.º 633/2001, de 16 de julho o despacho que já previa esta situação em 1997 (Despacho conjunto n.º 123/97, de 7 de julho).

Foram introduzidas alterações à organização pedagógica e administrativa do ensino recorrente por unidades capitalizáveis no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário (Despacho normativo n.º 36/99, de 22 de julho). Estabeleceram-se regras a que devia obedecer a experimentação dos novos planos curriculares, regras sobre a inserção das línguas estrangeiras nos planos de estudo do ensino secundário e procedeu-se a alterações para o desenvolvimento de cursos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário recorrente. Foi ainda aprovada a criação de cursos gerais e de cursos tecnológicos (e respetivas especificações) do ensino secundário, de acordo com o disposto no Decreto-lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro, que aprovou a reorganização do ensino secundário. Estabeleceu-se ainda as condições de oferta pelas escolas de cursos do 10.º ano profissionalizante e organizou-se o funcionamento do 3.º ciclo do ensino básico, considerando a entrada em vigor, a partir do ano letivo de 2001/2002, da *Reorganização Curricular do Ensino Básico*, aprovada pelo Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

Também e de acordo com o disposto no Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que prescreveu a *Reorganização Curricular do Ensino Básico*, estabeleceu-se os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico, bem como os efeitos dessa avaliação.

A reorganização curricular, segundo Leite e Fernandes (2002), obedece ao *princípio da autonomia*, que se configurava na ideia de que cada escola a partir do seu projeto educativo tinha a possibilidade de integrar as componentes locais e regionais no currículo escolar; o *princípio da participação local*, que dizia respeito ao papel ativo que os professores tinham na gestão do currículo e no desenvolvimento de aprendizagens significativas para os alunos; o *princípio da diversidade curricular*, circunscrito ao reconhecimento de que todos os alunos são diferentes, por isso não se podia continuar a insistir num currículo uniforme, igual para todos; o *princípio da educação*, expresso na ideia da escola como instituição educadora que permite aos alunos desenvolver competências académicas, mas em simultâneo, desenvolver também competências sociais e cívicas; o *princípio da articulação e da funcionalidade* do currículo, isto é, considerava-se relevante que o conhecimento fosse aprendido de forma integrada, com relação estreita entre as diferentes áreas do saber; o *princípio da não neutralidade* do currículo, que parte do pressuposto de que o currículo é ele próprio um fator determinante do insucesso escolar; o *princípio do não isolacionismo* da escola, que parte do reconhecimento de que a escola não é a única instituição de formação e que por isso deve estabelecer estreita relação com a comunidade que a envolve, estabelecendo com ela fortes relações.

Estes princípios de autonomia, da participação, da diversidade, da educação, da articulação, da não neutralidade do currículo e do não isolacionismo da escola enunciados por Leite e Fernandes (2002), demarcaram o período que se pretendeu instaurar com a reorganização curricular. Uma mudança que se pretendia implementar na escola, com a escola e pela escola, no entanto, não podemos deixar de referir o quanto as questões curriculares, de organização, de autonomia, de participação foram esmiuçadas normativamente. As práticas das escolas e dos professores, que pretendiam ser responsabilidade da escola

(Roldão, 2005), estavam consignadas e detalhadas com precisão, conduzindo as práticas das escolas e dos professores para um certo cumprimento do que estava previsto acontecer nas escolas.

Essas práticas que estão no essencial consignadas no Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro e se resumem a uma gestão mais autónoma do currículo, tendo como suporte os referenciais da Administração central, de modo a possibilitar projetos curriculares próprios que permitissem práticas docentes mais flexíveis e adequadas à melhoria das aprendizagens dos alunos, não corresponderam no imediato ao esperado. Os professores habituados a rotinas de trabalho dirigidas por “manuais” e “materiais pré-construídos” não foram consentâneos às prerrogativas enunciadas pela *Reorganização Curricular do Ensino Básico* (Roldão, 2005).

A partir das palavras da autora e na nota introdutória deste estudo é possível perceber a necessidade de se alterar as práticas de formação dos professores como se pode ler:

Ao longo deste estudo foi possível verificar que a melhor qualidade de ensino – que se traduz na mais efectiva aprendizagem dos alunos e não apenas em melhores posições em rankings cegos de classificações – passa por modificar, de facto, quer a formação dos professores, inicial e em situação quer as condições e constrangimentos que a própria organização do sistema cria ou mantém, em contradição com o seu próprio discurso (p. 6-7).

Pacheco (2006a, 2014, 2019a, 2019b), no que à revisão curricular diz respeito, afirma que o discurso da inovação que tomou a liderança, não se assumiu como um processo inovador, pois o autor afirma que a inovação ficou circunscrita à aprovação de normativos, às alterações nos planos curriculares, a um novo regime de avaliação das aprendizagens, à substituição da Área-Escola pela Área de Projeto, a novos programas (somente para o ensino secundário), a abordagem curricular por competências (somente no básico) e a organização curricular por projetos.

Na verdade, o tempo deu razão ao autor e se de fato se esperava implementar uma mudança substancial ao nível curricular e se muitas foram as publicações que determinaram um novo discurso sobre o currículo e uma nova centralidade sobre as questões da autonomia curricular, na verdade as mesmas ficaram consignadas aos papéis que testemunharam um leque de intenções de mudança curricular nas escolas.

6.1.15. Análise ao Programa do XV Governo constitucional

O XV Governo constitucional inicia funções após uma crise económica e financeira que levou o anterior Primeiro-Ministro, António Guterres, a demitir-se e assim a provocar eleições legislativas prematuramente em Portugal. Este Governo tomou posse a 6 de abril de 2002 e foi liderado pelo José Manuel Durão Barroso. As eleições que decorreram a 17 de março de 2002 dariam uma maioria relativa ao PSD, daí a inevitabilidade de uma coligação pós-eleitoral com o CDS/PP. Este Governo cessaria funções a 17 de julho de 2004, devido à demissão do Primeiro-Ministro.

Era possível perceber no Programa do XV Governo constitucional que a educação era igualmente para este Governo uma trave mestra para o alcance de um futuro promissor para Portugal. Até ao momento não houve nenhum Governo que não tenha referido a educação como uma dimensão relevante para o desenvolvimento de outros setores sociais e económicos. Como se pode ler neste Programa o bom futuro de Portugal estava associado à qualidade da educação que se pretendia promover.

O futuro de Portugal está indissociavelmente ligado ao que de bom ou mau for realizado no plano da qualidade da educação e da formação. Este desafio centra-se, antes de mais, no domínio cultural, mas concretiza-se na afirmação cívica dos portugueses e na qualificação dos recursos humanos. Por isso, o Governo entende como decisiva a opção estratégica de potenciar a articulação progressiva entre as políticas de educação e formação” (Programa do XV Governo constitucional, 2002, p.107).

Apostado em promover, antes de mais, uma educação de valores, o Governo defendia uma escola assente no respeito pelos valores do trabalho, pela disciplina, pela exigência, pelo rigor e pela competência, pois acreditava serem estes os valores fundamentais para o alcance da exigência. Pretendia centrar as políticas educativas nas respostas concretas a dar a cada aluno, satisfazendo as suas necessidades, melhorando a sua educação e formação. As assimetrias sociais e regionais, que este Governo referia terem-se acentuado nos últimos anos, seriam combatidas com metas ambiciosas aferidas internacionalmente. Para os professores pretendia-se valorizar e prestigiar o seu estatuto profissional e profissão, criando as condições necessárias para a sua estabilidade, motivação e formação. A avaliação foi também uma identidade deste Governo. Pretendeu introduzir a avaliação das instituições dos docentes, dos funcionários e dos alunos, com consequências reais no seu desempenho e no desenvolvimento organizacional, profissional e humano (Programa do XV Governo constitucional, 2002).

Identidade, responsabilidade, modernidade, solidariedade, aberta ao mundo eram desafios associados à educação para este Governo. A educação estava assim ao serviço dos portugueses para que estes pudessem corresponder o mais possível aos desafios que a globalização nos estava a conduzir.

Pela análise a este programa conseguimos ainda perceber que este foi o primeiro Governo a fazer uso de uma linguagem liberal, no âmbito da educação e a defender os princípios da liberdade de escolha que nos reportam para os princípios defendidos pelas políticas neoliberais em educação. Nunca antes se tivera visto escrito, de forma tão clara, em nenhum programa de Governo democrático, que havia a necessidade de contrariar o pressuposto essencial de impedir o crescente estatismo a que esteve sujeita a educação em Portugal.

O quase monopólio da escola pública que hoje existe, em todos os níveis de ensino, não é o modelo desejável. Não por ser pública, mas pelo facto de há muito estar sujeita a

limitações no seu funcionamento e na sua cultura, que contrariam o princípio constitucional da liberdade de ensinar e aprender, de escolher e de aceder a um bem que toda a população portuguesa sustenta (Programa do XV Governo constitucional, 2002, p. 109).

Surge uma única referência ao currículo neste programa do XV Governo constitucional para se dar conta de que se pretendia suspender a revisão curricular do ensino secundário, sem que nenhuma avaliação prévia fosse feita sobre o processo de mudança levado a cabo neste nível de ensino. Considera-se, por isso, uma medida extremamente autoritária, extemporânea e negativa, que trouxe repercussões negativas, quer para a imagem dos Governos, que de forma libertária suspendem reformas em curso sem que as mesmas tenham tempo para se consolidar e avaliar, quer para o trabalho dos professores que ficaram sem saber o que fazer, levando-os a acreditar na leviandade com a qual as políticas educativas no nosso país se desenvolvem.

Existe, no entanto, e por parte deste programa uma intenção reformista a levar a cabo e que se centra numa modernização organizativa dos processos da Administração Educativa. Para que este princípio fosse alcançado pretendeu-se descentralizar o sistema educativo às comunidades locais, transferindo competências para as autarquias, no sentido de se alcançar um maior envolvimento com as comunidades locais e famílias na vivência e no sucesso do sistema de ensino.

De forma sintética podemos apresentar o quadro com as medidas que se pretenderam levar a cabo pelo XV Governo constitucional.

Tabela 17 - Análise ao Programa do XV Governo constitucional (6 de abril de 2002 - 17 de julho de 2004)

Categorias Dimensões de Intervenção	Situação Retrutada	Princípios a Alcançar	Medidas Concretas a Tomar	Normativos Publicados
Administração Central (Estado/Ministério da Educação)	· A navegação à vista dos últimos anos não gerou, apenas, desordem nas finanças e empobrecimento do País. Mais do que isso. Gerou uma crise de valores. A aposta no trabalho, no mérito, na exigência, na responsabilidade, no esforço individual e na	· Defender uma escola assente no respeito por valores como o trabalho, a disciplina, a exigência, o rigor e a competência, na busca da excelência · Apostar numa educação com sentido de modernidade no combate aos atrasos estruturais e aos		· Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro - aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

<p>solidariedade coletiva foi substituída por uma cultura de facilidade, de laxismo, de clientelismo, de dependências, de gestão corporativa de interesses sem qualquer subordinação ao primado do interesse nacional.</p> <p>Um País assim é um País sem confiança em si próprio e sem ambição em relação ao seu futuro</p>	<p>bloqueios ao desenvolvimento da cultura científica</p> <ul style="list-style-type: none"> · Apostar numa educação com sentido de responsabilidade, em que cada agente assumo o papel que lhe é devido no desenvolvimento da sua atividade e na afirmação da cidadania aberta ao mundo, que prepare os nossos jovens para os desafios da globalização · Apostar numa educação mais solidária, que não esqueça aqueles que verdadeiramente precisam · Apostar numa educação que reforce a identidade nacional, incentivando o orgulho na história, na língua e na cultura · Consolidar a estrutura orgânica do Ministério da Educação, na sequência da instituição do Ministério da Ciência e Ensino Superior, com a decorrente 		
--	--	--	--

		<p>transferência de serviços</p> <p>· Promover a progressiva integração no Ministério da Educação dos serviços da formação profissional e da educação de adultos, por forma a promover o ingresso dos jovens no mercado de trabalho e assegurar a sustentabilidade da educação e formação ao longo da vida</p> <p>· Promover a simplificação da complexa e pesada estrutura administrativa desconcentrada, evitando a proliferação de níveis de decisão e de enquadramento da rede escolar</p> <p>· Promover a extinção ou reconversão dos institutos públicos e serviços autónomos cujas finalidades se tenham revelado obsoletas, desadequadas ou sobrepostas com outros serviços do Ministério da Educação</p>		
--	--	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none">· Promover a conceção e o desenvolvimento de um sistema de informação integrado, que assegure ao Ministério da Educação os instrumentos indispensáveis ao planeamento e à gestão do sistema educativo e garanta aos cidadãos e instituições o acesso rápido à informação estatística atualizada, sistematizada e coerente · Promover a progressiva coordenação e integração tutelar da educação com a formação profissional inicial e ao longo da vida · Apostar numa progressiva transferência de competências para a administração local, especialmente no pré-escolar e ensino básico, sem prejuízo das funções de coordenação e de avaliação a nível central · Promover o	
--	--	--	--

		<p>crescimento e a qualificação da rede social de ensino pré-escolar em articulação com as autarquias locais, as instituições privadas de solidariedade social (IPSS) e a iniciativa privada, de forma a atingir uma taxa de cobertura média de 90% no grupo etário dos 3 aos 5 anos</p> <p>· Introduzir, a todos os níveis, uma cultura de avaliação das instituições, dos docentes, dos funcionários e dos alunos, com consequências no seu desempenho e no desenvolvimento organizacional, profissional e humano</p>		
Escola		<p>· Promover uma avaliação do desempenho das escolas, com publicitação dos resultados e criar um sistema de distinção do mérito e de apoio às que demonstrem maiores carências</p> <p>· Criar condições para a modernização e profissionalização da gestão dos estabelecimentos de</p>		

		<p>ensino, simplificando processos,</p> <p>clarificando responsabilidades e prestigiando a figura do Diretor de Escola</p> <p>· Desenvolver o programa de bibliotecas escolares</p>		
Professores		<p>· Valorizar e fazer respeitar o estatuto do docente, prestigiar a profissão e criar condições de estabilidade, motivação e de formação necessárias para ganhar os desafios de uma sociedade em constante mutação</p> <p>· Aperfeiçoar o atual modelo de recrutamento, vinculação e gestão dos recursos humanos, de modo a selecionar os mais competentes em termos pedagógicos e científicos, bem como a reduzir o considerável número de docentes sem carga letiva atribuída e o excessivo número de destacamentos e requisições</p> <p>· Reforçar a autoridade dos</p>	<p>· Investir em programas de formação contínua de professores, com prioridade para o primeiro ciclo do ensino básico e para os domínios das tecnologias da informação e do multimédia</p>	<p>· Decreto-lei n.º 35/2003, de 27 de fevereiro - regula o concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário</p>

		<p>professores e simplificação dos procedimentos em sede de inquérito disciplinar</p> <p>· Criar uma rede na Internet exclusiva dos professores para apoio e interação, facilitando a partilha de experiências, o desenvolvimento de trabalho em grupo, o acesso a informação e materiais</p>		
Currículo		<p>· Lançar um programa de emergência para o ensino da língua e cultura portuguesas, da matemática e das ciências, de forma a aumentar os desempenhos na literacia e numeracia</p> <p>· Adotar exames nacionais como condição de acesso ao nível de ensino imediatamente superior (9.º e 12.º anos) e o desenvolvimento do sistema de avaliação aferida em cada um dos ciclos do ensino básico visando a sua integração no sistema de avaliação regular</p> <p>· Suspender o processo de revisão</p>		<p>· Decreto-lei n.º 209/2002, de 17 de outubro - Altera o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional</p> <p>· Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de março - estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem</p>

		<p>curricular do ensino secundário de forma a evitar a dispersão de currículos e conteúdos e o aumento da despesa pública sem ganhos evidentes de qualidade</p> <ul style="list-style-type: none">· Reduzir as pausas no período escolar, que tantos e tão injustificados incómodos têm causado a todos os agentes educativos· Promover o ensino tecnológico e do ensino profissional, em estreita articulação com os centros de formação, de forma a dotar de competências adequadas todos os alunos que tendo concluído a escolaridade básica, desejem entrar no mercado de trabalho; a estruturação de um sistema que avalie e incentive a qualidade pedagógica e científica dos manuais escolares, de modo a reduzir o esforço que, anualmente, é exigido às famílias na sua aquisição· Promover o desporto		<p>como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação</p>
--	--	---	--	---

		escolar, conferindo-lhe o estatuto de prioridade no que diz respeito à formação dos jovens		
Alunos		<ul style="list-style-type: none"> · Recentrar as políticas educativas na resposta objetiva às necessidades de cada aluno, a fim de melhorar a sua educação e a sua formação, prosseguindo metas ambiciosas aferidas internacionalmente e combatendo as assimetrias sociais e regionais que tanto se têm acentuado nos últimos anos · Criar centros de apoio social escolar (equipas multidisciplinares para apoio aos alunos e famílias carenciadas e desestruturadas) 	· Criar um sistema de empréstimo de manuais aos alunos mais carenciados	· Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro - aprova o estatuto do aluno do ensino não superior

Conseguimos perceber que poucas foram as medidas levadas a cabo por este Governo, o tempo talvez tenha sido insuficiente para consolidar algumas das propostas que se pretendiam levar a cabo, no entanto, há a destacar dois normativos que foram publicados um no sentido de aprovar o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro) e um outro no sentido de regular o concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-lei n.º 35/2003, de 27 de fevereiro).

A respeito da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, conseguimos compreender que a mesma ia ao encontro da defesa de uma escola assente no respeito por valores como o trabalho, a disciplina, a exigência, o rigor e a competência, na busca da excelência (Programa do XV Governo constitucional, 2002). Os objetivos que

a lei preconizava centravam-se na ideia de avaliação enquanto instrumento das políticas educativas. A avaliação ganhava com este Governo uma grande centralidade. Pretendia-se a partir dela promover a melhoria, dotar a sociedade e todos os organismos envolvidos com a educação de um conjunto de informações sobre o funcionamento das escolas e da qualidade das aprendizagens nelas desenvolvidas. A avaliação servia assim para responsabilizar as escolas no seu funcionamento, nos seus resultados escolares e para incentivar ações e processos de melhoria na sua organização. Pretendia-se também através da avaliação sensibilizar a autarquia, os pais/encarregados de educação e comunidade em geral a uma maior participação no processo educativo. Também aqui, nesta lei, surge a indicação de que a avaliação se fará com referência a processos internacionais de comparabilidade.

Estas políticas de *accountability* vão influenciar o currículo prescrito direta e indiretamente (Roldão & Almeida, 2018). As práticas curriculares tomam o rumo do que se desejava que centralmente os alunos fossem capazes de aprender e estando a avaliação centrada nas disciplinas de português e matemática, houve naturalmente uma consequência clara de valorização dessas duas áreas do saber.

Ao nível curricular, pretendia-se regressar ao ensino da língua e cultura portuguesas, à matemática e às ciências. Estas eram as áreas curriculares prioritárias para este Governo. A literacia e a numeracia ocupariam assim o espectro curricular dos alunos. As aprendizagens seriam controladas com a introdução de exames nacionais. Os exames controlariam a condição de acesso ao nível de ensino imediatamente superior. Foi também revogado o processo de revisão curricular do ensino secundário, a partir do Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de março.

Parece ter havido um retrocesso nas políticas de autonomia e flexibilidade curricular, na ideia de que os alunos só precisariam de aprender as disciplinas mais tradicionais e de que a sua aprendizagem sempre teria de ser regulada com exames nacionais. Parece que este foi um período que abriu a educação ao que alguns autores apelidam de políticas neoliberais na educação, quando se privilegia fundamentalmente uma educação controladora e condicionadora à literacia e numeracia.

6.1.16. Análise ao Programa do XVI Governo constitucional

Após 26 meses de governação de uma coligação entre o PSD e o CDS/PP, o Primeiro-Ministro José Manuel Durão Barroso ped demissão para desempenhar funções políticas, enquanto Presidente da Comissão Europeia em 2004, permitindo que Pedro Santana Lopes o substituísse sem que eleições fossem realizadas. Este Governo, frágil na sua legitimidade, viria a tomar posse no dia 17 de julho de 2004 e a cessar funções a 12 de março de 2005, quando por decisão do Presidente da República, Jorge Sampaio dissolve a Assembleia da República.

Esta decisão não permitiu que as medidas anunciadas neste programa viessem a tomar corpo, no entanto, era claro nas intenções ao querer levar a cabo as medidas anunciadas pelo anterior programa de Governo. Mesmo assim é interessante referir o quanto começa a surgir uma certa culpabilização às governações

anteriores, que não tinham a mesma vertente ideológica, sobre o estado da educação. A educação passou a ser olhada em diferentes perspetivas e com soluções, nem sempre convergentes para as mesmas problemáticas identificadas. É possível perceber-se o quanto se culpabilizou a governação anterior liderada por António Guterres, permitindo perceber-se também que os primeiros sinais de crise financeira se adivinhavam como extremamente graves. Mesmo assim, propunha-se algo ambicioso para Portugal e para a educação, cujo programa nos permite perceber pelas medidas a alcançar, que em grande medida, estávamos perante as mesmas medidas e propósitos a alcançar pelo anterior Governo.

A acção governativa continua a ter como pressuposto essencial, contrariar o estatismo a que está sujeita a educação em Portugal. O quase monopólio da escola pública que ainda existe, em todos os níveis de ensino, não é o modelo desejável. Não por ser pública, mas pelo facto de há muito estar sujeita a limitações no seu funcionamento e na sua cultura, que contrariam o princípio constitucional da liberdade de ensinar e aprender, de escolher e de aceder a um bem que toda a população portuguesa sustenta. (p. 187)

Em forma de síntese analisemos a Tabela 18.

Tabela 18 - Análise ao Programa do XVI Governo Constitucional (17 de julho de 2004 - 12 de março de 2005)

Categorias	Situação Retrutada	Princípios a Alcançar	Medidas Concretas a Tomar	Normativos Publicados
Dimensões de Intervenção				
Administração Central (Estado/Ministério da Educação)	<p>· A ação deste executivo foi exemplar, sobretudo atendendo ao difícil quadro que herdara do Governo que o antecedeu. Na verdade, quando o anterior Governo iniciou funções, em Abril de 2002, Portugal vivia um dos períodos mais difíceis da sua história democrática. O país confrontava-se com um grave descontrolo das</p>	<p>· Continuar com a opção estratégica de articulação entre as políticas de educação e formação</p> <p>· Desenvolver políticas educativas que deem respostas objetivas às necessidades de cada aluno, a fim de melhorar a sua educação e a sua formação, prossequindo metas ambiciosas aferidas internacionalmente e combatendo</p>		

<p>contas públicas, com um crescimento desenfreado das despesas do Estado e com a ameaça de não cumprimento das suas obrigações no quadro da União Europeia, agravada pela interrupção do processo de convergência económica e social em relação aos parceiros comunitários.</p> <p>· A confiança dos agentes económicos estava fortemente abalada e a credibilidade externa do país fragilizada.</p> <p>· Assistia-se a uma perigosa degradação das instituições, ao enfraquecimento da autoridade democrática do Estado, à ausência total e completa de objetivos que mobilizassem os Portugueses.</p> <p>A ação deste executivo foi exemplar, sobretudo atendendo ao difícil quadro que herdara do Governo que o antecedeu. Na</p>	<p>assimetrias sociais e regionais</p> <p>· Continuar o desenvolvimento de uma cultura de avaliação das instituições, dos docentes, dos funcionários e dos alunos, que tenha consequências no seu desempenho e no desenvolvimento organizacional, profissional e humano</p> <p>· Combater os atrasos estruturais e os bloqueios ao desenvolvimento da cultura científica, de responsabilidade, em que cada agente assuma o papel que lhe é devido no desenvolvimento da sua atividade e na afirmação da cidadania</p> <p>· Preparar os jovens para os desafios da globalização</p> <p>· Promover uma educação mais solidária, que não esqueça aqueles que verdadeiramente precisam</p> <p>· Promover uma</p>		
---	--	--	--

	<p>verdade, quando o anterior Governo iniciou funções, em Abril de 2002, Portugal vivia um dos períodos mais difíceis da sua história democrática</p> <p>· Em Abril de 2002, Portugal era um país sem esperança e sem ambição</p>	<p>progressiva transferência de competências para a administração local, especialmente no pré-escolar e ensino básico, sem prejuízo das funções de coordenação e de avaliação a nível central</p>		
Escola		<p>· Defender uma escola assente no respeito por valores como o trabalho, a disciplina, a exigência, o rigor e a competência, na busca da excelência</p>		
Professores		<p>· Valorizar e fazer respeitar o estatuto do docente</p> <p>· Prestigiar a profissão e consolidar as condições de estabilidade, motivação e de formação necessárias para ganhar os desafios de uma sociedade em constante mutação</p>		<p>· Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho - Estabelece o regime estatutário específico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário</p>
Currículo		<p>· Desenvolver um conjunto de condições que promovam a melhoria dos desempenhos na literacia e numeracia</p> <p>· Reforçar a</p>		<p>· Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho - define a organização, desenvolvimento, avaliação e acompanhamento,</p>

		<p>identidade nacional, incentivando o orgulho na nossa história, na língua e na cultura portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> · Desenvolver um sistema de avaliação aferida em cada um dos ciclos do ensino básico visando a sua integração no sistema de avaliação regular 		<p>bem como as tipologias e respetivas matrizes curriculares dos cursos que se inscrevem no âmbito dos percursos de educação e formação profissionalmente qualificantes</p>
<p>Alunos</p>		<ul style="list-style-type: none"> · Promover um ensino tecnológico e do ensino profissional, em estreita articulação com os centros de formação, de forma a dotar de competências adequadas todos os alunos que tendo concluído a escolaridade básica, desejem entrar no mercado de trabalho · Desenvolver um conjunto de iniciativas sistematizadas de combate ao abandono durante a escolaridade obrigatória e desenvolvimento de centros de apoio social escolar (equipas multidisciplinares para 		

		apoio aos alunos e famílias carenciadas e desestruturadas)		
--	--	--	--	--

Como já foi referido este Programa não apresenta grandes diferenças, relativamente ao anterior Programa de Governo e no âmbito do currículo pretendia-se continuar a desenvolver estratégias que melhorassem as competências dos alunos na literacia e numeracia. Traves mestras dos desenhos curriculares dos ensinos básico e secundário. A identidade nacional seria alcançada com o ensino da história, da língua e cultura portuguesa e a avaliação estava presente em todos os domínios, nomeadamente na regulação das aprendizagens dos alunos.

6.1.17. Análise ao Programa do XVII Governo constitucional

O XVII Governo constitucional de Portugal tomou posse a 12 de março de 2005 e acabou o seu mandato a 26 de outubro de 2009. Um mandato completo que decorreu após eleições legislativas realizadas a 20 de fevereiro de 2005. José Sócrates, como Primeiro-Ministro, dispunha de apoio parlamentar maioritário do PS.

O Programa do XVII Governo constitucional apresentou-se com medidas bastante concretas para a educação. Dá-nos conta do atraso que a educação apresenta relativamente a outros países da Europa a partir dos dados da OCDE. Pode ler-se no programa que

Apenas 20% da população portuguesa dos 25 aos 64 anos completou o 12º ano, contra 65% na média da OCDE. Apenas 9% da população portuguesa na mesma faixa etária completou o nível de ensino superior, contra 24% na OCDE. Mas Portugal não tem apenas um défice de pessoas qualificadas no conjunto da sua população activa. Esse défice, embora mais reduzido, atinge ainda valores muito elevados nas gerações mais jovens. Na população portuguesa com idades entre os 20 e os 24 anos, 47% tem escolaridade inferior ao nível secundário e não se encontra a estudar (19% na média dos países da OCDE). Cerca de metade desses jovens não concluiu a escolaridade obrigatória (Programa do XVII Governo constitucional 2005, p. 20).

Este Governo assumiu medidas claras para a educação, nomeadamente a redução para metade do insucesso escolar nos ensinos básico e secundário, duplicar a frequência de jovens em cursos profissionais e tecnológicos do ensino secundário, tornar obrigatório o ensino experimental das ciências, generalizar o ensino do inglês, desde o 1.º ceb, tornar obrigatória a frequência de ensino de todos os alunos até aos 18 anos.

Estas medidas assumiram-se como concretas e essenciais para o desenvolvimento social e económico do país. Acreditava-se, nesta governação, que era importante assegurar as condições necessárias para a educação ao longo da vida. Portugal enfrentava assim um novo desafio, como se pode ler neste programa de Governo:

Criar um sistema abrangente e diversificado de aprendizagem ao longo da vida, que abra a todos a possibilidade de actualizar e aprofundar competências e de corresponder aos desafios inerentes à flexibilidade do emprego. O projecto de uma sociedade baseada no conhecimento não é um projecto só para elites. É, acima de tudo, um projecto de democratização do acesso ao conhecimento como a grande alavanca do desenvolvimento económico e social (Programa do XVII Governo constitucional 2005, p. 21).

Podemos perceber, a partir deste programa, que as medidas de política educativa para esta governação se assumiam como prioritárias e se assumiam com metas claras a alcançar. O termo “urgência nacional” foi usado para qualificar a relevância que as medidas educativas assumiam neste XVII Governo constitucional (2005), como aliás se pode ler no seu programa:

Superar o atraso educativo português face aos padrões europeus, integrar todas as crianças e jovens na escola e proporcionar-lhes um ambiente de aprendizagem motivador, exigente e gratificante, melhorar progressivamente os resultados, fazendo subir o nível de formação e qualificação das próximas gerações, tudo isto constitui uma urgência nacional. A superação destes desafios é essencial para o desenvolvimento pessoal e cívico de cada um, para a promoção da ciência e da cultura, para a coesão da sociedade, para a produtividade e a competitividade da economia (Programa do XVII Governo constitucional 2005, p. 42).

Foi um desígnio deste Governo colocar “as escolas ao serviço da aprendizagem dos alunos” (Programa do XVII Governo constitucional, 2005), que surgem neste programa como centrais ao sistema educativo. Nesta medida, o Governo comprometeu-se em reestruturar uma rede coerente de recursos ao longo de todo o território, consolidando esta premissa a partir da promoção de uma dinâmica da constituição de agrupamentos de escolas com a cooperação das autarquias. As propostas que este Governo apresentou inscreviam-se no quadro definido pela Estratégia de Lisboa: “fazer da sociedade da informação e do conhecimento uma alavanca para a coesão social e a modernização económica e tecnológica” (Programa do XVII Governo constitucional 2005, p. 43).

Analisemos com maior detalhe, a Tabela 19, sobre os princípios e medidas que este Governo assumiu no seu Programa e como alcançou esses propósitos.

Tabela 19 - Análise ao Programa do XVII Governo constitucional (12 de março de 2005 a 26 de outubro de 2009)

Categorias Dimensões de Intervenção	Situação Retrutada	Princípios a Alcançar	Medidas Concretas a Tomar	Normativos Publicados
Administração Central (Estado/Ministério da Educação)	As taxas atuais de frequência do ensino secundário são inaceitavelmente baixas e as taxas de repetência e abandono insuportavelmente altas. O País só dará um salto qualitativo quando generalizar, de facto (e não apenas na lei) a frequência do ensino secundário · Em matéria de educação de adultos, é necessário recuperar o impulso perdido desde a liquidação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), de modo a aumentar o investimento público	· Apostar em mudanças estruturais, para conseguir a educação de qualidade para todos · Estender a educação fundamental, integrando todos os indivíduos em idade própria, até ao fim do ensino ou formação de nível secundário. Isto quer dizer trazer todos os menores de 18 anos, incluindo aqueles que já estejam a trabalhar, para percursos escolares ou de formação profissional · Alargar progressivamente a todas as crianças em idade adequada a educação pré-escolar e consolidar a universalidade do ensino básico de nove anos · Retomar a aposta na rede nacional de ofertas da educação de infância e reforçar	· Duplicar a frequência de jovens em cursos tecnológicos e profissionais de nível secundário · Tornar obrigatória a frequência de ensino ou formação profissional para todos os jovens até aos 18 anos · Relançar a aplicação da “cláusula de formação para jovens” e do “mínimo anual de formação”	· Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto – estabelece a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior · Lei n.º 29/2006, de 4 de julho – estabelece a segunda alteração ao Decreto-lei n.º 372/90, de 27 de novembro, que disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação · Lei n.º 40/2007, de 24 de agosto - aprova um regime especial de constituição imediata de associações e atualiza o regime geral de constituição previsto no Código Civil

		<p>os instrumentos de inclusão e combate ao insucesso na escola básica</p> <p>· Dar um salto qualitativo na dimensão e na estrutura dos programas de educação e formação de adultos que não dispõem de habilitações escolares equivalentes ao 9.º ano de escolaridade</p> <p>· Mudar a maneira de conceber e organizar o sistema e os recursos educativos, colocando-nos do ponto de vista do interesse público geral e, especificamente, dos alunos e famílias</p> <p>· Enraizar em todas as dimensões do sistema de educação e formação a cultura e a prática da avaliação e da prestação de contas</p> <p>· Promover uma avaliação do desempenho dos alunos e do currículo nacional, avaliação dos educadores e professores, avaliação, segundo</p>		<p>· Despacho n.º 143/2008, de 3 de janeiro - Regulamenta o Plano Tecnológico da Educação PTE</p> <p>· Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro - define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo</p> <p>· Decreto-lei n.º 144/2008, de 28 de julho - transferência de competências para os municípios em matéria de educação</p> <p>· Portaria n.º 1049-A/2008, de 16 de setembro - define os critérios e respetiva fórmula de cálculo para a determinação da dotação máxima de referência do pessoal não docente por agrupamento de escolas ou escola não agrupada</p> <p>· Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro - Normas orientadoras para a constituição de</p>
--	--	--	--	---

		<p>critérios de resultados, eficiência e equidade, das escolas e dos serviços técnicos que as apoiam</p> <ul style="list-style-type: none"> · Valorizar as componentes de natureza técnica, tecnológica e vocacional no terceiro ciclo, quer pelo seu potencial educativo, quer como instrumentos de prevenção do abandono desqualificado, quer como instrumentos de orientação para as subsequentes escolhas dos cursos secundários · Garantir que 100% das crianças com cinco anos de idade a frequentam a educação de infância · Reduzir drasticamente o insucesso no ensino básico e o abandono na transição para o secundário · Garantir as necessidades de educação e ensino especial 		<p>territórios educativos de intervenção prioritária de 2ª geração</p> <ul style="list-style-type: none"> · Despacho n.º 8065/2009, de 20 de março - identificação das escolas prioritárias - Programa territórios educativos de intervenção prioritária - TEIP2 - Despacho Normativo n.º 55/2008 · Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto - estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar
--	--	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none">· Oferecer programas de complementos educativos e apoio social, em todos os agrupamentos escolares · Expandir a educação e a formação de nível secundário · Tornar obrigatória a oferta pública de cursos secundários que permitam satisfazer as necessidades em todo o território, e tornar obrigatória a frequência de ensino ou formação, até aos 18 anos de idade, mesmo quando os jovens já se encontrem inseridos no mercado de emprego · Valorizar a identidade do ensino secundário, que confere qualificação e certificação própria · Assegurar um ensino recorrente diversificado, quer com programas diurnos para jovens entre os 15 e os 18 anos, quer com programas pós-laborais para		
--	--	--	--	--

		<p>trabalhadores-estudantes, fazendo uso do sistema de tutoria e das novas tecnologias de informação e comunicação.</p> <p>· Aproximar o ensino secundário e o sistema de formação profissional, evitando, assim, o desperdício de energias e recursos. Neste sentido, importa estimular a procura de cursos da fileira das ciências e tecnologias, sejam eles cursos gerais, tecnológicos ou profissionais. E lançaremos um programa de desenvolvimento da formação pós-secundária, expandindo os cursos de educação tecnológica</p> <p>· Promover a qualidade educativa</p> <p>· Criar um programa específico para reduzir a repetência e o abandono, baseado em estudo complementar e utilização das novas tecnologias de</p>		
--	--	--	--	--

		<p>informação e comunicação (sendo para o efeito criado um portal de apoio dedicado)</p> <ul style="list-style-type: none">· Orientar as políticas de educação especial a partir dos princípios da escola inclusiva· Valorizar a educação intercultural e a integração dos filhos de imigrantes· Promover a educação para os valores· Lançar um sistema de avaliação e certificação de manuais escolares, no sentido de garantir novas formas de utilização dos manuais que sejam mais racionais e menos dispendiosas para as famílias· Criar uma rede territorialmente equilibrada e eficiente de recursos educativos, sociais e psicológicos para apoio às escolas e aos professores· Promover o ensino de português no		
--	--	--	--	--

		<p>estrangeiro</p> <ul style="list-style-type: none">· Estender progressivamente ao nível do ensino secundário os processos de reconhecimento, validação e certificação das competências adquiridas e os cursos de educação-formação· Induzir a participação da sociedade civil na formação académica e profissional relevante para mulheres e homens adultos· Transferir para as autarquias novas competências, designadamente no que respeita ao planeamento educativo e à gestão dos recursos físicos e humanos não docentes· Concentrar no Ministério da Educação as funções de financiamento e regulação do sistema, desenho e desenvolvimento curricular, avaliação e		
--	--	--	--	--

		<p>inspeção</p> <ul style="list-style-type: none"> · Consolidar e disponibilizar um sistema de informação atualizado e credível, coerente e acessível, para assegurar a informação oportuna aos organismos internacionais de que somos parceiros e que regularmente produzem documentos de comparação dos resultados educativos entre Estados, como, também, informar, com dados fiáveis, todos os interessados · Reduzir para metade o insucesso escolar nos ensinos básico e secundário 		
Escola	<ul style="list-style-type: none"> · A escola de hoje defronta-se, entretanto, com um novo leque de desafios. Nas sociedades democráticas, abertas e complexas em que vivemos, pede-se legitimamente à escola que não se preocupe apenas com a transmissão de conhecimentos organizados em disciplinas 	<ul style="list-style-type: none"> · Aproximar as escolas secundárias, das escolas profissionais e dos centros de formação profissional, criando uma rede de oferta articulada e complementar, de modo a potenciar uma malha fina de vias diversificadas de educação e formação pós-básica · Promover uma maior autonomia das 		<ul style="list-style-type: none"> · Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril - aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário · Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho - Procedimento concursal prévio à

		<p>escolas, que garanta a sua capacidade de gerir os recursos e o currículo nacional, de estabelecer parcerias locais e de adequar o seu serviço às características e necessidades próprias dos alunos e comunidades que servem</p> <ul style="list-style-type: none"> · Promover uma maior autonomia significa maior responsabilidade, prestação regular de contas e avaliação de desempenho e de resultados · Estimular a celebração de contratos de autonomia entre as escolas e a administração educativa, definindo os termos e as condições do desenvolvimento de projetos educativos e da fixação calendarizada de resultados · Lançar um programa nacional de avaliação das escolas básicas e secundárias, que considere as dimensões 		<p>eleição do Diretor – Decreto-lei n.º 75/2008 – Revogada pelo Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho</p> <ul style="list-style-type: none"> · Despacho n.º 9744/2009, de 8 de abril - redução da componente letiva pelo exercício dos cargos previstos no Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril · Despacho n.º 16551/2009, de 21 de julho – define os critérios para constituição das assessorias ao diretor · Decreto-lei n.º 224/2009, de 11 de setembro - procede à primeira alteração ao Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril
--	--	--	--	--

		<p>fundamentais do seu trabalho e não se reduza a uma ordenação sumária e acrítica baseada unicamente em notas de alguns exames, potenciando um modelo que tenha em conta os padrões adotados no âmbito da União Europeia</p> <ul style="list-style-type: none"> · Assumir a avaliação com consequências, quer para premiar as boas escolas, quer para torná-las referências para toda a rede, quer para apoiar, nos seus planos de melhoria, as escolas com mais dificuldades · Promover a celebração de contratos-programa com escolas, associações de pais, autarquias e organizações da sociedade civil de modo a estabelecer metas e dinâmicas de transformação para as escolas com resultados menos positivos · Organizar concursos nacionais de boas práticas e inovação no 		
--	--	---	--	--

		<p>ensino secundário</p> <ul style="list-style-type: none"> · Promover a escola a tempo inteiro, dispondo das condições físicas e de equipamento necessárias a uma maior permanência dos professores e à oferta de atividades de complemento educativo, ocupação de tempos livres e apoio social · Continuar o reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes · Responsabilizar a escola pela formação cívica, incluindo o conhecimento das instituições democráticas, o estímulo à participação cívica, à cultura da paz, à valorização da dimensão europeia, à capacidade empreendedora individual e de grupo, ao diálogo entre civilizações e culturas; 		
--	--	---	--	--

		<p>e o aprender a viver em conjunto, à educação para a saúde, para a sexualidade e os afetos, à prevenção contra o tabagismo e a toxicodependência</p> <ul style="list-style-type: none"> · Reforçar as capacidades próprias das escolas no âmbito da organização e gestão, num quadro de maior responsabilização e avaliação de processos e resultados · Racionalizar e aligeirar a Administração, mantendo os professores nas escolas e fortalecendo as escolas e as redes que formam com outros contextos de formação, como unidades fundamentais de prestação do serviço público às populações 		
Professores	<ul style="list-style-type: none"> · Os educadores e professores são os agentes fundamentais da educação escolar. A estabilização do corpo docente das escolas, permitindo a constituição de equipas educativas, e 	<ul style="list-style-type: none"> · Definir um programa nacional de formação de professores, com explicitação de perfis de desempenho e com consequentes medidas de incentivo à qualidade da formação inicial e 		<ul style="list-style-type: none"> · Decreto-lei n.º 121/2005, de 26 de julho – estabelece a terceira alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e

<p>o reforço das competências de cada escola na gestão do seu pessoal docente são objetivos muito importantes, ainda por cumprir. Infelizmente, o processo de colocação de professores no anterior ano letivo foi caótico.</p>	<p>continua</p> <ul style="list-style-type: none"> · Acompanhar a avaliação do desempenho dos professores com iniciativas que aumentem a motivação e a autoestima dos professores em função dos resultados obtidos e das boas práticas reconhecidas pelos seus pares · Estabilizar o sistema de colocação, revendo a legislação nos pontos críticos para essa normalização e aproveitando mecanismos, como a ordem das prioridades de destacamento e a recondução, que possam induzir, por si mesmos, menor mobilidade dos docentes · Reforçar os instrumentos de utilização positiva dos professores sem horário letivo atribuído · Introduzir medidas que permitam descentralizar gradualmente (para as escolas individualmente ou 		<p>Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e estabeleceu medidas destinadas a enquadrar alguns aspetos estatutários ligados ao exercício da função docente</p> <ul style="list-style-type: none"> · Lei n.º 59/2005, de 29 de dezembro – estabelece a primeira alteração à Lei n.º 5/2001, de 2 de Maio, que considera o tempo de serviço prestado na categoria de auxiliar de educação pelos educadores de infância habilitados com cursos de formação a educadores de infância para efeitos da carreira docente, e ao Decreto-lei n.º 180/93, de 12 de Maio, que determina a transição dos auxiliares de educação dos serviços e estabelecimentos do sector da segurança social para a carreira de educador de infância · Decreto-lei n.º 224/2006, de 13 de novembro - estabelece o regime jurídico de
--	--	--	---

		<p>em agrupamento por áreas ou municípios) o sistema de recrutamento e colocação por concurso público e obedecendo a exigências comuns estabelecidas, acompanhando e avaliando ações-piloto neste domínio</p>		<p>concessão de dispensa da componente letiva ao pessoal docente em funções nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e define ainda o processo de requalificação profissional do docente que for declarado incapaz para o exercício da sua atividade funcional</p> <p>· Despacho n.º 700/2009, de 9 de janeiro - Cria o sistema de formação e de certificação em competências TIC (tecnologias de informação e comunicação) para docentes em exercício de funções nos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário. Altera e republica o PTE - Despacho n.º 143/2008</p> <p>· Lei n.º 77/2009, de 13 de agosto - institui um regime especial de aposentação para educadores de</p>
--	--	---	--	--

			<p>infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico do ensino público em regime de monodocência que concluíram o curso de Magistério Primário e de Educação de Infância em 1975 e 1976</p> <p>· Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro – estabelece a sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-lei n.º 249/92, de 9 de novembro</p> <p>· Decreto-lei n.º 35/2007, de 15 de fevereiro - estabelece o regime jurídico de vinculação do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário para o exercício transitório de funções docentes ou de formação em áreas</p>
--	--	--	--

			<p>técnicas específicas, no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação e ensino não superior</p> <p>· Despacho n.º 19308/2008, de 21 de julho - distribuição do serviço docente do 2ª ciclo nas áreas curriculares</p> <p>· Lei n.º 23/2009, de 21 de maio - consagra a garantia de intercomunicabilidade entre os docentes provenientes das Regiões Autónomas com o restante território nacional</p> <p>· Decreto-lei n.º 270/2009, de 30 de setembro - procede à nona alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, à terceira alteração ao Decreto-lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, e à primeira alteração ao Decreto-lei n.º 104/2008, de 24 de junho</p>
--	--	--	---

<p>Currículo</p>	<p>· O processo de aplicação dos novos currículos do ensino secundário será cuidadosamente avaliado, procedendo aos ajustamentos que se revelarem indispensáveis. Estão já identificados, como pontos críticos, a memorização das ciências experimentais e do ensino da literatura, assim como as deficiências na oferta combinada de cursos tecnológicos e profissionais</p>	<p>· Generalizar o ensino do Inglês desde o primeiro ciclo do ensino básico</p> <p>Tornar obrigatório o ensino experimental das ciências, em todo o ensino básico, com adequada avaliação</p> <p>· Aperfeiçoar o sistema de avaliação nacional por provas aferidas, como o sistema mais adequado para avaliar o desenvolvimento do currículo nacional e a prestação das escolas, no ensino básico</p> <p>· Valorizar o ensino da língua portuguesa e da matemática, assim como a generalização do acesso e uso das novas tecnologias de informação e comunicação, como ferramentas essenciais para a integração bem-sucedida na sociedade do conhecimento</p> <p>· Alterar o sistema de avaliação dos alunos, de modo a que a aplicação de critérios rigorosos na transição entre fases ou anos</p>		<p>· Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro – define o programa de enriquecimento curricular no 1º ciclo</p> <p>· Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto - define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares</p> <p>· Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto - estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar</p>
-------------------------	---	---	--	---

		<p>de escolaridade e na conclusão de ciclos de estudos tenha por efeito útil a aplicação de programas de apoio à recuperação dos alunos com dificuldades na aprendizagem, e não a sua exclusão pura e simples ou a relegação para vias desqualificadas</p> <p>· Alargar a oferta dos cursos tecnológicos, artísticos e profissionais, de forma a aumentar o número de jovens que seguem esses percursos formativos</p> <p>· Privilegiar, no âmbito da avaliação dos alunos, a aquisição de competências e capacidades, contextualizadas no quadro de cada escola, na valorização das dimensões experimentais do trabalho escolar concluindo-se com exames nacionais de 12.º ano</p> <p>· Centrar o trabalho pedagógico na aquisição de competências, que sustentem a</p>		
--	--	--	--	--

		<p>aprendizagem ao longo de toda a vida</p> <ul style="list-style-type: none"> · Estender a educação artística e o desporto escolar a todo o sistema · Tornar obrigatório o ensino experimental das ciências em todo o ensino básico · Generalizar o ensino do Inglês desde o 1.º ceb 		
Alunos		<ul style="list-style-type: none"> · Centrar as energias ao serviço dos beneficiários do sistema educativo: os alunos · Adaptar os modos e tempos de funcionamento às necessidades das famílias 		<ul style="list-style-type: none"> · Lei n.º 13/2006, de 17 de abril – aprova as condições do transporte coletivo de crianças · Lei n.º 17-A/2006, de 26 de maio - aprova a primeira alteração à Lei n.º 13/2006, de 17 de abril (transporte coletivo de crianças) · Lei n.º 36/2006, de 2 de agosto - prevê a isenção do imposto automóvel para veículos adquiridos pelos municípios e freguesias que se destinem ao transporte de crianças em idade escolar do ensino básico · Decreto-lei n.º

				<p>255/2007, de 13 de julho – estabelece a segunda alteração à Lei n.º 13/2006, de 17 de abril, regime jurídico do transporte coletivo de crianças e transporte escolar</p> <p>· Lei n.º 71/2009, de 6 de agosto - cria o regime especial de proteção de crianças e jovens com doença oncológica</p>
--	--	--	--	--

O Programa do XVII Governo constitucional (2005) pretendeu consolidar a educação básica a partir do desenvolvimento do ensino básico em três ciclos sequenciais, promovendo em todos os alunos competências essenciais para o prosseguimento do ensino secundário. Esta premissa seria alcançada com um investimento forte na educação de infância com clara intencionalidade educativa e a gestão flexível do currículo nacional. O lugar das crianças e dos jovens, até aos 12 anos de escolaridade, era na escola. Só após esse período de escolaridade obrigatória um jovem poderia decidir pelo ingresso no ensino superior ou pelo ingresso no mercado de trabalho. Este alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos foi consagrado com a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que alterou a LBSE e estabeleceu o regime da escolaridade obrigatória para 12 anos.

No âmbito do currículo, é definido o programa de enriquecimento curricular no 1.º ceb (Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro) é definido o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares (Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto), é também estabelecido o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar (Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto).

Neste Governo, não se valoriza apenas a língua portuguesa e a matemática, mas também as novas tecnologias de informação e comunicação, que são consideradas ferramentas fundamentais para a integração com sucesso na sociedade do conhecimento, a educação artística e o desporto escolar devia ser estendido a todos os ensinos e o ensino experimental das ciências tornou-se obrigatório. Também se generalizou o ensino do Inglês desde o 1.º ceb. Numa tentativa de combater o insucesso escolar, alargou-se a oferta de cursos

tecnológicos artísticos e profissionais, de forma a aumentar o número de jovens que seguissem esses percursos formativos.

6.1.18. Análise ao Programa do XVIII Governo constitucional

O XVIII Governo constitucional tomou posse no dia 26 de outubro de 2009 e teve igualmente como Primeiro-Ministro, José Sócrates e como Ministra da Educação Isabel Alçada. O Programa deste Governo assumiu-se como “um programa de ambição para o futuro do país” e teve cinco objetivos para a sua legislatura:

- Fazer com que todas as crianças e jovens dos 5 aos 18 anos de idade frequentassem estabelecimentos de educação e formação;

- Consolidar e alargar as oportunidades de qualificação para os jovens e adultos que tenham entrado no mercado de trabalho sem terem concluído as habilitações equivalentes ao ensino secundário;

- Continuar o desenvolvimento de programas de melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos;

- Reforçar os recursos, as condições de funcionamento, o papel e a autonomia das escolas;

- Valorizar o trabalho dos docentes (Programa do XVIII Governo constitucional, 2009).

Vejamos com maior detalhe os princípios e as medidas concretas a tomar pelo Programa do XVIII Governo constitucional.

Tabela 20 - Análise ao Programa do XVIII Governo constitucional (26 de outubro 2009 – 21 de junho 2011)

Categorias	Situação Retratada	Princípios a Alcançar	Medidas Concretas a Tomar	Normativos Publicados
Dimensões de Intervenção				
Administração Central (Estado/Ministério da Educação)		<ul style="list-style-type: none"> · Promover a qualidade das aprendizagens e valorizar a escola pública como instrumento para a igualdade de oportunidades · Reforçar as condições das instalações, do equipamento e dos 	<ul style="list-style-type: none"> · Aumentar a criação de 40 mil vagas adicionais no ensino secundário, até 2013 	<ul style="list-style-type: none"> · Despacho n.º 5904/2010, de 5 de abril - Lista de escolas que integram a fase 4 do programa de modernização de escolas · Despacho n.º 6916/2011, de 4 de maio – créditos de tempos letivos a atribuir ao programa

		<p>recursos docentes das escolas secundárias, de modo a assegurar a integração de todos os alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> · Concluir o programa de construção de jardins-de-infância nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto · Reforçar a capacidade da rede pública para as crianças de três e quatro anos de idade · Alargar as oportunidades de educação e formação para jovens e adultos já inseridos no mercado de trabalho · Reforçar a Iniciativa Novas Oportunidades, definindo novas orientações e objetivos para o novo ciclo que começará a partir de 2010 · Aproximar mais a formação dos adultos das necessidades e oportunidades do mercado de trabalho, assegurando a dupla certificação · Desenvolver a rede e capacidade dos 		<p>de desporto escolar e define a regulamentação dos grupos-equipa nas atividades do desporto escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> · Despacho n.º 7158/2011, de 11 maio - define o calendário de entrada em vigor do Programa de Português Língua Segunda (PL2) para alunos surdos
--	--	---	--	---

		<p>Centros Novas Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> · Alargar a todos os níveis de qualificação do Catálogo Nacional das Qualificações os referenciais para o reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais · Desenvolver iniciativas de formação e qualificação destinadas especificamente aos pais e encarregados de educação · Promover uma formação sólida em tecnologias de informação e comunicação e a educação e formação à distância · Prosseguir o processo de descentralização de competências para as autarquias, com o objetivo de envolver todos os municípios · Continuar a valorizar o movimento associativo de pais e encarregados de 		
--	--	--	--	--

		educação	
Escola		<ul style="list-style-type: none"> · Qualificar a escola pública, reforçando o papel, as condições de funcionamento e a autonomia das escolas · Criar condições para que as escolas do ensino básico e secundário passem a funcionar em regime normal e turno único · Prosseguir os programas de modernização do parque escolar e de construção dos centros escolares · Prosseguir o apetrechamento tecnológico das escolas, no âmbito do Plano Tecnológico da Educação · Acompanhar e avaliar a aplicação do novo regime de organização e gestão das escolas · Desenvolver a autonomia das escolas, designadamente na área da organização pedagógica e da contratação e gestão do pessoal docente 	<ul style="list-style-type: none"> · Despacho n.º 12955/2010, de 11 de agosto – define o reordenamento escolar – constituição da comissão administrativa provisória – eleição e designação dos órgãos do agrupamento - Revogado pelo Despacho n.º 5634-F/2012, de 26/04 · Despacho n.º 13571/2010, 24 de agosto – define a assessoria técnico-pedagógica à comissão administrativa provisória · Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro – define os procedimentos de criação, alteração e extinção de agrupamentos de escolas e de estabelecimentos da educação pré-escolar, do ensino básico e secundário da rede pública do ME · Despacho n.º 18064/2010, de 3 de dezembro - Fixa o n.º de adjuntos dos

		<ul style="list-style-type: none"> · Prosseguir o programa da sua avaliação externa, conduzido pela Inspeção-geral da Educação, como base para o reforço contratualizado da autonomia · Favorecer a inserção local das escolas e, em particular, a cooperação com outros serviços e instituições de formação, de apoio e integração social e com agentes económicos e sociais · Constituir núcleos de redes locais com os serviços de segurança social, as comissões de proteção de menores, o Alto-Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural e até com as forças de segurança para prevenir o insucesso e abandono escolar · Prosseguir e reforçar o Programa Escola Segura, garantindo uma boa articulação entre as escolas e as forças de segurança 	<p>diretores dos agrupamentos de escolas - Revogado pelo Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho</p> <p>· Despacho n.º 4463/2011, de 11 de março - estabelece os procedimentos e a clarificação do papel dos agentes envolvidos nas agregações de agrupamentos de escolas</p>
--	--	--	---

		<ul style="list-style-type: none">· Apoiar as escolas no papel que lhes cabe de promoção - em colaboração com as famílias, os serviços de saúde e outros parceiros relevantes - da saúde pública, do combate à obesidade e da educação para a saúde sexual e reprodutiva · Prosseguir na redefinição do papel da administração educativa, no quadro da maior autonomia das escolas e da maior participação das autarquias · Promover o reforço das escolas em recursos profissionais que permitam a criação de equipas multidisciplinares adequadas ao apoio à atividade docente e à integração dos alunos e das famílias, nomeadamente no domínio da orientação vocacional, do apoio e trabalho social, na mediação · Promover o reforço de quadros especializados na gestão e manutenção dos equipamentos		
--	--	--	--	--

		técnicos	
Professores		<p>· Acompanhar e avaliar a aplicação do Estatuto da Carreira Docente, no quadro de processos negociais com as organizações representativas dos professores e educadores, valorizando princípios essenciais como a avaliação de desempenho, a valorização do mérito e a atribuição de maiores responsabilidades aos docentes mais qualificados</p> <p>· Acompanhar e monitorizar a aplicação, pelas escolas, do segundo ciclo de avaliação do desempenho profissional de docentes e, no quadro de negociações com as organizações representativas, garantir o futuro de uma avaliação efetiva, que produza consequências, premeie os melhores desempenhos, se realize nas escolas e incida sobre as diferentes dimensões do trabalho dos</p>	<p>· Lei n.º 23/2009, de 21 de maio - consagra a garantia de intercomunicabilidade entre os docentes provenientes das Regiões Autónomas com o restante território nacional</p> <p>· Decreto-lei n.º 75/2010, de 23 de junho - procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril</p> <p>· Despacho n.º 5328/2011, de 28 de março - estabelece a organização e a distribuição das funções docentes letivas e não letivas - revogou o Despacho n.º 13599/2006, com as alterações introduzidas pelos Despachos n.ºs 17860/2007, de 13/08, 19117/2008, de 17/07, 32047/2008, de 16/12, e 11120-B/2010, de 6/07 -</p>

		<p>professores</p> <ul style="list-style-type: none"> · Promover programas específicos para a formação dos diretores das escolas e dos professores com funções de avaliação · Prosseguir o reforço da autoridade dos professores na escola e na sala de aula, bem como o reforço das competências e do poder de decisão dos diretores na imposição da disciplina, na gestão e resolução de conflitos e na garantia de ambientes de segurança, respeito e trabalho nos estabelecimentos de ensino · Desenvolver os programas de formação inicial e contínua para a docência, com incidência especial nas competências utilizadas em sala de aula, designadamente na capacitação científica e didática e integrando a formação contínua em programas expressamente 		<p>Revogado pelo Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5/06</p> <ul style="list-style-type: none"> · Despacho n.º 6025/2011, de 6 de abril - altera o Despacho n.º 18060/2010 - Professores Classificadores dos exames nacionais do ensino básico e secundário · Despacho n.º 8322/2011, de 16 de junho - reduz a componente letiva dos docentes orientadores cooperantes que desempenham funções de orientação e supervisão pedagógica · Regulamento n.º 388/2011, de 27 de junho - regulamento da bolsa de professores classificadores
--	--	---	--	--

		dirigidos à melhoria das aprendizagens, nomeadamente em Português, Matemática, Ciências experimentais, Inglês e TIC		
Currículo		<p>· Consolidar a organização curricular da educação básica, garantindo uma maior coerência e articulação entre os ciclos de estudos e introduzindo, sem ruturas desnecessárias, melhorias e aperfeiçoamentos na organização do currículo e das aprendizagens</p> <p>· Consolidar a diversificação da oferta formativa no ensino secundário, continuando a valorizar o ensino profissional, concluindo a reforma do ensino artístico e garantindo a existência de modalidades de formação que respondam à diversidade de públicos abrangidos pela nova meta de escolaridade obrigatória</p>		

		<ul style="list-style-type: none">· Responder à diversidade social e cultural dos alunos, consolidando e desenvolvendo os instrumentos de combate ao insucesso e ao abandono escolar precoce · Promover o trabalho em rede, num dado território, envolvendo escolas, famílias, autarquias, centros de formação e tecido social local · Promover os percursos curriculares alternativos, como os cursos de educação e formação; · Incrementar os recursos humanos e pedagógicos nas escolas · Consolidar e desenvolver os planos e programas concebidos para a melhoria de competências-chave ou de aprendizagens em determinadas áreas críticas, através, designadamente, da formação de professores e da difusão das boas práticas. O Plano de		
--	--	---	--	--

		<p>Ação para a Matemática, o Plano Nacional de Leitura, os programas de formação para o ensino do Português, da Matemática e das Ciências Experimentais, a promoção da educação para a cidadania, a valorização do ensino tecnológico, são, entre outros, processos a consolidar e desenvolver</p> <ul style="list-style-type: none">· Monitorizar e aperfeiçoar o sistema de avaliação das aprendizagens do ensino básico e secundário· Estabelecer referenciais e objetivos claros para as aprendizagens e prosseguir o esforço de melhoria de qualidade das provas de avaliação,· Consolidar as provas de aferição, nos 4.º e 6.º anos de escolaridade· Consolidar e desenvolver a educação especial, na lógica da escola		
--	--	---	--	--

		<p>inclusiva e da plena garantia da universalidade da escola pública</p> <ul style="list-style-type: none"> · Promover a certificação de competências na utilização dos recursos postos à disposição das escolas pelo Plano Tecnológico da Educação · Adequar programas, manuais e outros materiais pedagógicos ao novo Acordo Ortográfico · Consolidar o acesso das crianças e jovens à educação artística e favorecer o conhecimento do património cultural, designadamente através de programas plurianuais de visitas de estudo · Aprofundar o desenvolvimento do desporto escolar e promover a sua generalização e valorização 		
Alunos		<ul style="list-style-type: none"> · Prestar um novo apoio social às famílias, para que possam assegurar a frequência do ensino 		

		<p>secundário pelos seus filhos</p> <p>Assim, os beneficiários dos dois primeiros escalões do abono de família que frequentem, com aproveitamento, o ensino secundário, passarão a receber uma bolsa de estudos de valor equivalente ao dobro do abono</p> <p>Isto significa, portanto, a triplicação do apoio social: no ano letivo de 2009-2010 para os que se inscrevam no 10.º ano, estendendo-se, progressivamente, nos anos seguintes a todos os anos do ensino secundário</p> <p>· Desenvolver os serviços e reforçar as prestações de ação social escolar, de modo a apoiar as famílias com menos recursos na educação dos seus filhos</p>		
--	--	--	--	--

O Programa do XVIII Governo constitucional esteve praticamente dois anos em funções e o mesmo não trouxe grandes diferenças nos discursos nos princípios e medidas concretas a tomar, relativamente ao anterior também ele liderado por José Sócrates, mas houve, no entanto, a mudança da Ministra da Educação, deixamos de ter a Maria de Lurdes Rodrigues e passamos a ter a Isabel Alçada.

Continuamos a ter como palco da preocupação governativa para a educação a descentralização das competências para as autarquias, reforçando e criando as melhores condições para que a autonomia das escolas se concretizasse, no sentido de promover a melhoria das aprendizagens dos alunos. O alargamento da rede da educação pré-escolar foi também um dos propósitos de continuidade deste Governo, nomeadamente para as áreas metropolitanas de Lisboa e Porto.

Conseguimos compreender que a educação de adultos continuou a ser uma marca nestes dois Governos. Os Centros Novas Oportunidades e a criação do Catálogo Nacional das Qualificações para o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais (RVCCP), a educação e formação à distância, o Plano Tecnológico da Educação, o Programa Escola Segura, foram alguns dos Projetos consolidados pelo XVIII Governo constitucional.

No âmbito curricular, pretendeu-se consolidar uma maior articulação e coerência entre os ciclos de estudos, no sentido de melhorar a organização do currículo e das aprendizagens. Diversificar a oferta formativa do ensino secundário, continuando a valorizar o ensino profissional, concluindo a reforma do ensino artístico, no sentido de garantir uma maior oferta formativa e assim corresponder ao cumprimento da escolaridade obrigatória dos 12 anos. Embora que se pretendesse continuar a combater o insucesso e abandono escolares, a responder à diversidade social e cultural de alunos, a promover um trabalho em rede, a incrementar os territórios educativos de intervenção prioritária, os currículos alternativos, com um forte investimento nos recursos humanos e pedagógicos, a verdade é que não foi publicado nenhum normativo no âmbito curricular que consagrasse esses propósitos.

6.1.19. Análise ao Programa do XIX Governo constitucional

Na sequência do resultado das eleições legislativas, realizadas em 5 de junho de 2011, tomou posse Pedro Passos Coelho, como Primeiro-Ministro, do XIX Governo constitucional. Este Governo exerceu funções de 21 de junho de 2011 a 30 de outubro de 2015. Teve como Ministro da Educação Nuno Crato e foi talvez o Programa a apresentar mais medidas de descontinuidade e de rutura em relação às políticas que as últimas legislaturas, nomeadamente com o XVII e XVIII Governo constitucional.

A educação, no entanto, merecia um forte destaque nas políticas educativas, considerando-se que é a partir da educação que se conseguia melhorar o futuro coletivo de Portugal.

A Educação é uma área que determina, de forma indelével, o nosso futuro coletivo. Só se obtêm resultados com determinação e rigor, com a cooperação dos pais, professores e alunos e com a criação de um ambiente de civilidade, trabalho, disciplina e exigência. Assim, as soluções preconizadas visam, face à realidade das escolas portuguesas, qualificar os nossos alunos e desenvolver a sua formação cívica.

O Governo assume a Educação como serviço público universal e estabelece como sua missão a substituição da facilidade pelo esforço, do laxismo pelo trabalho, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia.

A necessidade de melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende, com vista à concretização de metas definidas, assenta na definição de uma estratégia que permita a criação de consensos alargados em torno das grandes opções de política educativa. Para o conseguir, é fundamental estabelecer um clima de estabilidade e de confiança nas escolas (Programa do XIX Governo constitucional, 2011, p. 113).

Vejamos com maior detalhe quais os compromissos levados a cabo por este XIX Governo constitucional.

Tabela 21 - Análise ao Programa do XIX Governo constitucional (20 de junho 2011 – 30 de outubro de 2015)

Categorias	Situação Retratada	Princípios a Alcançar	Medidas Concretas a Tomar	Normativos Publicados
Dimensões de Intervenção				
Administração Central (Estado/Ministério da Educação)		<ul style="list-style-type: none"> · Transferir para os Municípios competências em matéria de construção, manutenção e gestão das escolas particularmente no ensino básico · Desenvolver progressivamente iniciativas de liberdade de escolha para as famílias em relação à oferta disponível, considerando os estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo 		<ul style="list-style-type: none"> · Lei n.º 33/2012, de 23 de agosto – estabelece a sexta alteração do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, aprovado pelo Decreto-lei n.º 553/80, de 21 de Novembro. Revoga a alínea a) do n.º 2 do artigo 7.º da Lei n.º 9/79, de 19 de março · Lei n.º 5/2013, de 22 de janeiro - simplifica o acesso à atividade transitória e ao transporte em táxi, através da eliminação dos requisitos de idoneidade e de capacidade técnica ou

		<ul style="list-style-type: none"> · Lançar novas iniciativas que permitam reduzir assimetrias, potenciando os recursos humanos já existentes nas escolas, autarquias e redes sociais locais, no âmbito da prevenção do abandono escolar · Proceder a uma intensa desburocratização e à avaliação das práticas e dos processos administrativos aplicados à gestão da Educação · Criar condições para a implementação de bolsas de empréstimo de manuais escolares · Definir metas para a redução do abandono escolar, melhoria do sucesso escolar em cada ciclo e aumento da empregabilidade dos jovens, associando estas metas a princípios de rigor na avaliação, de exigência nas provas e de mérito nos resultados · Criar um sistema 		<p>profissional dos responsáveis das empresas, e ao transporte coletivo de crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> · Despacho n.º 4818/2013, de 8 de abril - cria um grupo de trabalho com a missão de analisar e identificar os impactos da implementação e os procedimentos inerentes do atual Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar · Despacho n.º 7000/2013, de 30 de maio - prolonga o mandato do grupo de trabalho responsável pela coordenação de todo o processo de formulação das Metas Curriculares e dos reajustamentos necessários aos Programas, bem como cria as condições necessárias à realização de um plano de formação de professores em todo o país · Portaria n.º 293/2013, de 26 de setembro - alarga o Programa de Apoio e
--	--	--	--	---

		<p>nacional de indicadores de avaliação da Educação, em linha com as melhores práticas internacionais, garantindo transparência e confiança aos cidadãos e incentivando as famílias a tomar decisões mais informadas no exercício da sua liberdade de escolha</p> <p>· Reestruturar o Programa Novas Oportunidades com vista à sua melhoria em termos de valorização do capital humano dos Portugueses e à sua credibilização perante a sociedade civil</p> <p>- Conferir estabilidade, autonomia técnica e funcional ao serviço de provas e exames nacionais</p> <p>· Desenvolver uma unidade autónoma e independente, capaz de se relacionar com entidades internas e externas ao Ministério, com competências</p>		<p>Qualificação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância</p> <p>· Portaria n.º 320/2013, de 24 de outubro - fixa os montantes do subsídio anual por aluno concedidos ao abrigo de contratos simples e de desenvolvimento celebrados entre o Estado e os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo</p> <p>· Decreto-lei n.º 152/2013, de 4 de novembro - aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior</p> <p>· Despacho n.º 1026/2014, de 22 de janeiro - fixa o apoio financeiro estabelecido no protocolo de cooperação entre o Governo e a Associação Nacional de Municípios Portugueses no Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar</p>
--	--	--	--	--

		<p>científicas em várias áreas, de forma a conceber e aplicar provas e exames nacionais validados, fiáveis e comparáveis</p> <ul style="list-style-type: none"> · Implementar uma política de avaliação global, incidindo não apenas sobre os professores, mas também sobre a escola, os alunos e os currículos · Prosseguir a política de avaliação e certificação de manuais escolares · Contratualização com a Associação Nacional dos Municípios Portugueses de um novo modelo de delegação de competências correspondente aos objetivos acima enunciados · Defender a política de contratos de associação com estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que prestam serviço público de ensino em regime de contrato 		<ul style="list-style-type: none"> · Despacho n.º 1025/2014, de 22 de janeiro - fixa o apoio financeiro estabelecido no protocolo de cooperação entre o Governo, a União das Instituições Particulares de Solidariedade Social, a União das Misericórdias Portuguesas e a União das Mutualidades Portuguesas no Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar · Lei n.º 65/2015, de 3 de julho - estabelece a primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade · Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto - define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público, bem como,
--	--	--	--	---

		<p>com o Estado</p> <ul style="list-style-type: none"> · Conceder estabilidade jurídica e equidade económica ao modelo de financiamento dos contratos de associação e contratos simples com o ensino particular e cooperativo · Lançar concursos públicos para a contratualização de oferta privada em situações de carência ou rutura da rede de oferta de ensino · Selecionar projetos/parcerias com elevado valor acrescentado para as escolas · Gerir e promover a excelência do ensino e do conhecimento · Reforçar a rede, dos recursos técnicos e as competências das escolas de referência em educação especial · Introduzir metodologias de promoção do sucesso escolar e de combate 		<p>na oferta de atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC)</p> <ul style="list-style-type: none"> · Despacho n.º 11236/2015, de 7 de outubro - fixa a compensação financeira para o ano letivo 2014-2015 do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar - CNIS - UMP - · Despacho n.º 11237/2015, de 7 de outubro - fixação do apoio financeiro para o ano letivo 2014/2015 do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar - ANMP - · Portaria n.º 341/2015, de 9 de outubro - regulamenta as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação da oferta formativa de cursos
--	--	---	--	---

		<p>ao abandono escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> · Aprofundar a articulação entre a educação, a cultura e a ciência · Continuar a alargar a rede pré-escolar que constitui um fator de equidade no progresso educativo dos alunos · Apostar na articulação entre o ensino pré-escolar e o ensino básico · Avaliar a componente de apoio à família e organizá-la de forma a constituir um estímulo direto para o estabelecimento de relações positivas entre a escola, a família dos alunos e a comunidade local · Prevenir o insucesso escolar no 2.º ceb, com identificação precoce dos fatores de risco e áreas lacunares em cada disciplina para reforço dirigido das aprendizagens · Combater o 		<p>vocacionais de nível Básico e de nível Secundário nas escolas públicas e privadas</p> <ul style="list-style-type: none"> · Despacho n.º 10913/2015, de 1 de outubro - determina o apoio financeiro aos estabelecimentos de educação pré-escolar da rede pública para aquisição de material didático, no ano letivo 2015/2016
--	--	--	--	--

		<p>insucesso escolar, nomeadamente por via de uma intervenção atempada</p> <ul style="list-style-type: none"> · Reduzir a dispersão curricular do 3.º ceb · Erradicar o abandono escolar em idades inferiores a 15 anos com sinalização dos alunos em risco e intervenções articuladas a nível local · Apostar fortemente no ensino técnico e na formação profissional · Apostar no ensino secundário, num sistema de formação dual que articule a formação teórica das escolas profissionais com a formação prática nas empresas · Incentivar as empresas a apoiar os perfis profissionais, devendo também ser chamadas a ajudar a execução da formação prática, assim facilitando a transição para o mercado de trabalho 		
Escola		<ul style="list-style-type: none"> · Estabelecer e alargar os contratos de 		<ul style="list-style-type: none"> · Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5

		<p>autonomia que constituem uma das políticas essenciais para garantir a diversidade e o prêmio do mérito nas escolas</p> <ul style="list-style-type: none"> · Reforçar o Programa Escola Segura em zonas urbanas de maior risco criando incentivos ao voluntariado da comunidade educativa · Implementar modelos descentralizados de gestão de escolas · Rever o modelo de contratualização da autonomia das escolas, assentando-o em objetivos e incentivos definidos pelo Ministério e pela comunidade escolar, de forma a que as escolas se possam abrir a projetos educativos diferenciados e credíveis · Incrementar a progressiva a descentralização de competências no domínio dos estabelecimentos de ensino, em cada 		<p>de junho - estabelece os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário</p> <p>· Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto - define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento, e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação</p> <p>· Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho (revogado pelo Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio - concretiza os princípios</p>
--	--	--	--	---

		<p>comunidade e município, integrando as escolas nas suas comunidades locais</p> <p>· Estabilizar o processo de organização dos agrupamentos de escolas, privilegiando a verticalização pedagógica e organizacional de todos os níveis de ensino, bem como a progressiva autonomia da sua organização e funcionamento</p>		<p>consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário no que diz respeito à organização do ano letivo. Estabelece ainda, orientações a observar na organização dos tempos escolares dos alunos e na operacionalização da Oferta Complementar</p> <p>· Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho - visa atualizar e desenvolver os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário</p> <p>· Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio - visa atualizar e</p>
--	--	---	--	--

			<p>desenvolver os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário</p> <p>· Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho - concretiza os princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário</p>
Professores		<p>· Simplificar o Estatuto da Carreira Docente a par do estabelecimento de medidas que reforcem as competências dos diretores de escola</p> <p>· Integrar no sistema os mais bem preparados e vocacionados</p>	<p>· Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro - procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril</p>

		<p>designadamente através da realização de uma prova de avaliação de conhecimentos de acesso à profissão</p> <p>· Valorizar o papel dos professores e educadores, reforçando a autoridade do professor</p> <p>· Valorizar profissionalmente os docentes através de um investimento na formação contínua e na elaboração de um modelo de seleção e de profissionalização, em exercício, dos novos professores e educadores</p> <p>· Reformar o modelo de avaliação do desempenho dos docentes de forma a desburocratizar o processo, promovendo um regime exigente, rigoroso, autónomo e de responsabilidade, sem que estes princípios conduzam a cargas desmedidas de procedimentos burocráticos e administrativos, e</p>		<p>· Decreto-lei n.º 132/2012, de 27 de junho - estabelece o novo regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de formadores e técnicos especializados</p> <p>· Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho - procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril que estabelece o regime de autonomia e administração dos estabelecimentos públicos da educação escolar</p> <p>· Despacho normativo n.º 7-A/2013, de 10 de julho (revogado pelo Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio) O presente diploma visa dar cumprimento às condições estabelecidas no compromisso assumido pelo Ministério da Educação e Ciência com as organizações sindicais em matéria</p>
--	--	---	--	---

		ponderando os resultados de outros modelos de avaliação, nomeadamente os já obtidos no modelo de avaliação em vigor no ensino particular e cooperativo		<p>de distribuição de serviço docente. São definidos mecanismos para o ano letivo de 2013-2014 que possibilitam às escolas promover e implementar as atividades de enriquecimento curricular do 1.º ciclo do ensino básico e que otimizam os recursos docentes existentes que de outra forma ficariam sem componente letiva</p> <p>· Decreto-lei n.º 146/2013, de 22 de outubro - procede à 12.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e à primeira alteração ao Decreto-lei n.º 132/2012, de 27 de junho</p> <p>· Decreto-lei n.º 83-A/2014, de 23 de maio - procede à terceira alteração ao Decreto-lei n.º 132/2012, de 27 de junho, que estabelece</p>
--	--	--	--	--

			<p>o regime de seleção, recrutamento e mobilidade do pessoal docente para os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação e Ciência</p> <p>· Declaração de Retificação n.º 36/2014, de 22 de julho - retifica o Decreto-Lei n.º 83-A/2014, de 23 de maio, do Ministério da Educação e Ciência que procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, que estabelece o regime de seleção, recrutamento e mobilidade do pessoal docente para os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário</p> <p>· Portaria n.º 260-A/2014, de 15 de dezembro - regula a aquisição de qualificação profissional para a docência nos grupos</p>
--	--	--	---

				de recrutamento que já detenham, ou venham a obter, formação certificada no domínio do ensino de inglês no 1.º ciclo do ensino básico, e os níveis de proficiência linguística em Inglês do 3.º ao 12.º ano nos ensinos básico e secundário
Currículo		<ul style="list-style-type: none"> · Generalizar a avaliação nacional com provas para o 4.º ano; provas finais de ciclo no 6.º e 9.º anos, com um peso na avaliação final; exames nacionais no 11.º e 12.º ano · Reforçar a aprendizagem das duas disciplinas estruturantes: Língua Portuguesa e Matemática · Reavaliar e ajustar o Plano Nacional de Leitura e o Plano de Ação para a Matemática tendo em conta o seu valor · Avaliar as atividades de enriquecimento curricular e promover a qualidade do ensino nessas atividades 		<ul style="list-style-type: none"> · Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro - define o calendário de entrada em vigor do Programa de Português do Ensino Básico homologado em 2009 · Despacho n.º 17169/2011, de 23 de setembro - revoga o currículo nacional do ensino básico, prevendo a realização de documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos Programas, na forma de Metas Curriculares · Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril - prevê a realização de Metas Curriculares para as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário, criando,

			<p>para este efeito, um grupo de trabalho coordenador e diversos subgrupos de trabalho consoante as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário</p> <p>· Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho - estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário (inclui as matrizes curriculares do Ensino Básico e Secundário</p> <p>· Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto - homologa as Metas Curriculares das disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de</p>
--	--	--	--

				<p>Educação Tecnológica do ensino básico, apresentando estes documentos como orientações recomendadas para estas disciplinas no ano letivo de 2012-2013</p> <p>· Portaria n.º 242/2012, de 10 de agosto - define o regime de organização e funcionamento dos cursos científico-humanísticos de nível secundário de educação, na modalidade de ensino recorrente, ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação e certificação dos alunos</p> <p>· Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto - define o regime de organização e funcionamento dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências</p>
--	--	--	--	--

				<p>Socioeconômicas, de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais, ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação e certificação dos alunos</p> <p>· Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro - define o calendário de implementação das Metas Curriculares enquanto documentos de utilização obrigatória por parte dos professores, bem como os seus efeitos na avaliação externa dos alunos</p> <p>· Despacho n.º 5122/2013, de 16 de abril - homologa as Metas Curriculares das disciplinas de História e Geografia de Portugal dos 5.º e 6.º anos de escolaridade (2.º ciclo), de Ciências Naturais dos 5.º e 6.º anos de escolaridade (2.º ciclo) e dos 7.º e</p>
--	--	--	--	--

			<p>8.º anos de escolaridade (3.º ciclo), de História dos 7.º e 8.º anos de escolaridade (3.º ciclo) e de Físico-Química dos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade (3.º ciclo), apresentando estes documentos como orientações recomendadas para estas disciplinas no ano letivo de 2013-2014</p> <p>· Despacho n.º 5165-A/2013, de 16 de abril - revoga o Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007, a partir do ano letivo de 2013-2014, prevendo a realização de uma nova proposta de Programa que agregue as Metas Curriculares desta disciplina, de forma a constituir um documento único perfeitamente coerente</p> <p>· Despacho n.º 6651/2013, de 22 de maio - homologa as Metas Curriculares da disciplina de Inglês dos 2.º e 3.º ciclos, constituindo-se estas</p>
--	--	--	--

			<p>como orientações recomendadas para a disciplina em apreço no ano letivo de 2013-2014</p> <p>· Decreto-lei n.º 70/2013, de 23 de maio - estabelece o regime jurídico da lecionação e da organização da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC)</p> <p>· Decreto-lei n.º 91/2013, de 10 de julho - estabelece as novas matrizes curriculares do 1.º ciclo do ensino básico e dos cursos profissionais do ensino secundário. Os ajustamentos agora introduzidos visam a integração nos currículos de componentes que fortalecem o desempenho dos alunos e que proporcionam um maior fortalecimento das suas capacidades</p> <p>· Despacho n.º 9888-A/2013, de 26 de julho - homologa o Programa de Matemática do Ensino</p>
--	--	--	--

			<p>Básico, estabelecendo a data da sua entrada em vigor (ano letivo de 2013-2014)</p> <p>· Despacho n.º 110-A/2014, de 3 de janeiro - homologa as Metas Curriculares das disciplinas de Geografia, de História e de Ciências Naturais do 9.º ano de escolaridade (3.º Ciclo)</p> <p>· Despacho n.º 868-B/2014, de 20 de janeiro - homologa os Programas e Metas Curriculares das disciplinas de Português, de Matemática A e de Física e Química A do Ensino Secundário e as Metas Curriculares das disciplinas de Física e de Química do Ensino Secundário</p> <p>· Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro - estabelece as regras a aplicar à gestão flexível do currículo permitindo às escolas que integram a rede de escolas com contratos de autonomia homologados fazer uso de uma</p>
--	--	--	--

			<p>percentagem das horas definidas nas matrizes curriculares em vigor</p> <p>· Portaria n.º 59/2014, de 7 de março - fixa os termos da gestão flexível do currículo, no âmbito da autonomia pedagógica das escolas particulares e cooperativas a que se refere o artigo 37.º do Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro</p> <p>· Portaria n.º 85/2014, de 15 de abril - regulamenta a modalidade de oferta educativa e formativa de Ensino a Distância para os alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, abreviadamente designado por ED</p> <p>· Despacho n.º 9633/2014, de 25 de julho - atualiza o calendário de implementação das Metas Curriculares das disciplinas constantes do Anexo I do Despacho N.º 15971/2012, de 14 de dezembro</p>
--	--	--	--

				<p>· Despacho normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro - regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo</p> <p>· Decreto-lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro - procede à primeira alteração ao Decreto-lei n.º 27/2006 de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho, e à primeira alteração ao Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de</p>
--	--	--	--	--

			<p>um novo grupo de recrutamento</p> <p>· Despacho normativo n.º 1/2015, 6 de janeiro - O presente despacho estabelece os princípios e os procedimentos a observar no regime de avaliação e certificação dos alunos dos cursos científico-tecnológicos de dupla certificação com planos próprios de nível secundário de educação, ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo</p> <p>· Despacho n.º 151/2015, de 7 de janeiro - O presente despacho homologa as Metas Curriculares da disciplina de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico</p> <p>· Despacho n.º 2109/2015, de 27 de fevereiro - O presente despacho incumbe o Subgrupo de Trabalho de Português de submeter à consideração da tutela a nova proposta de Programa de Português para o</p>
--	--	--	---

			<p>Ensino Básico, a qual será colocada em discussão pública e deverá harmonizar-se com as Metas Curriculares desta disciplina. Estabelece ainda que o Programa de Português para o Ensino Básico homologado em março de 2009 fica revogado, entrando o novo Programa e Metas Curriculares de Português em vigor já no ano letivo de 2015/2016</p> <p>· Despacho n.º 7442-D/2015, de 3 de julho - homologa o Programa de Português do Ensino Básico</p> <p>· Despacho n.º 9442/2015, de 19 de agosto - homologa as Metas Curriculares da disciplina de Inglês dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, reajustadas em função da atualização do currículo nacional do ensino básico com a inclusão da disciplina de Inglês no 1.º ciclo</p> <p>· Despacho normativo n.º 17-A/2015, de 22</p>
--	--	--	--

				<p>de setembro - regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como os seus efeitos</p>
Alunos		<ul style="list-style-type: none"> · Apostar no estabelecimento de uma nova cultura de disciplina e esforço, na maior responsabilização de alunos e pais, no reforço da autoridade efetiva dos professores e do pessoal não docente · Desenvolver um sistema para o processo digital do aluno, para maior eficácia da gestão, nomeadamente nos processos de matrícula e de transferência de alunos 		<ul style="list-style-type: none"> · Decreto-lei n.º 176/2012, de 2 de agosto - regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares · Lei n.º 51/2012, de

				5 de setembro - aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro
--	--	--	--	--

Este Governo que toma posse a 21 de junho de 2011, revoga um documento curricular que foi amplamente discutido e aprovado e que se revestiu de uma enorme importância e esperança para a mudança de práticas curriculares dos professores, no XIII Governo constitucional passados três meses de governação. Neste período de três meses, não foi possível a realização de qualquer estudo alargado para compreender o impacto que o Currículo Nacional teve nas práticas das escolas e dos professores. A publicação do Despacho n.º 17169/2011, de 23 de setembro revogou o currículo nacional do ensino básico, prevendo a realização de documentos clarificadores sobre as prioridades nos conteúdos fundamentais dos Programas, na forma de Metas Curriculares. As metas curriculares representariam assim a forte preocupação deste Governo. Senão vejamos:

A partir da publicação do Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, criou-se um grupo de trabalho coordenador e diversos subgrupos de trabalho para as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário, que tiveram como objetivo a realização de Metas Curriculares para as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário. Também a *Reorganização Curricular do Ensino Básico* foi revogada pelo Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabeleceu a partir daí os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário, incluindo as matrizes curriculares do ensino básico e secundário.

A 10 de agosto de 2012 são homologadas as Metas Curriculares das disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do ensino básico (Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto). Estes documentos foram apresentados às escolas

e aos professores e serviram como orientações recomendadas para estas disciplinas no ano letivo de 2012-2013, isto é imediatamente a seguir à sua homologação. O tempo de homologação e o tempo de implementação pode-nos levar a concluir que não houve um tempo de diálogo, de reflexão, de preparação e de formação nas escolas e nos professores sobre as novas formas de compreender/entender o currículo.

A 14 de dezembro de 2012 o Ministério da Educação definiu a partir da publicação do Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro, o calendário de implementação das Metas Curriculares, enquanto documentos de utilização obrigatória por parte dos professores, bem como os seus efeitos na avaliação externa dos alunos. Em 2013, são homologadas as Metas Curriculares das disciplinas de História e Geografia de Portugal, dos 5.º e 6.º anos de escolaridade (2.º ciclo), de Ciências Naturais dos 5.º e 6.º anos de escolaridade (2.º ciclo) e dos 7.º e 8.º anos de escolaridade (3.º ciclo), de História dos 7.º e 8.º anos de escolaridade (3.º ciclo) e de Físico-Química dos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade (3.º ciclo), apresentando estes documentos como orientações recomendadas para estas disciplinas no ano letivo de 2013-2014.

Também no sentido de agregar as Metas Curriculares foi revogado o Programa de Matemática do ensino básico de 2007, prevendo-se a realização de uma nova proposta de Programa que de alguma forma estabelecesse com as Metas curriculares um documento único totalmente coerente (Despacho n.º 6651/2013, de 22 de maio). O Despacho n.º 9888-A/2013, de 26 de julho homologou o Programa de Matemática do Ensino Básico, estabelecendo a data da sua entrada em vigor (ano letivo de 2013-2014).

Estabeleceram-se novas matrizes curriculares do 1.º ciclo do ensino básico e dos cursos profissionais do ensino secundário. Os ajustamentos que foram introduzidos tinham por objetivo a integração nos currículos de componentes que fortalecessem o desempenho dos alunos e que proporcionassem um maior fortalecimento das suas capacidades (Decreto-lei n.º 91/2013, de 10 de julho).

Esta foi uma governação recheada de homologações de Metas Curriculares e de Programas. De repente, parece que o currículo retrocedeu décadas na sua idealização. De uma pedagogia de projeto passou-se a uma pedagogia de programa, em que as aprendizagens e as formas como as mesmas deviam ser promovidas estavam centradas no que a Administração central decidia. Neste sentido, foram aprovadas Metas Curriculares e Programas para todos os níveis e ciclos de ensino.

Foi introduzida a disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ceb, criando-se um novo grupo de recrutamento (Decreto-lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro). Destacamos ainda, a regulamentação da avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, dos cursos científico-tecnológicos de dupla certificação, com planos próprios de nível secundário de educação nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

Programas, avaliação por exames a controlar as aprendizagens dos alunos essencialmente nas disciplinas estruturantes, como Português e Matemática foram as medidas que estiveram mais presentes no XIX Governo constitucional.

Este foi o Governo em que se assistiu a uma inversão das políticas educativas, a constituição dos mega-agrupamentos, a revogação do documento *Currículo Nacional do ensino básico - Competências Essenciais*, com o argumento de se implementar um estatuto de rigor e objetividade, revertendo-se a ideia de competência para a do conhecimento, formulando-se Metas Curriculares e estabelecendo-se provas nacionais nos anos terminais de ciclo (Silva, 2017).

Podemos concluir que estas políticas assumidas contra a continuidade, sem que uma avaliação prévia se tenha feito podem conduzir a um certo descrédito pelas políticas emanadas centralmente.

6.1.20. Análise ao Programa do XX Governo constitucional

O XX Governo constitucional foi formado com base nas eleições que decorreram a 4 de outubro de 2015, onde a coligação Portugal à frente obteve uma maioria relativa. Anibal Cavaco Silva, então Presidente da República deu posse a Pedro Passos Coelho e convidou-o a constituir Governo, no entanto, o texto da moção de rejeição dos socialistas ao Programa do XX Governo constitucional recebeu 123 votos favoráveis (PS, BE, PCP, Verdes e PAN) e 107 contra (bancadas PSD e CDS/PP), o que conduziu à queda deste Governo. No entanto e embora tenha sido o Governo mais curto da história da democracia em Portugal é importante aqui compreender as principais propostas que este Governo apresentava para a educação.

O mesmo no seu programa integrou a educação na secção: valorizar as pessoas e dividiu esta secção em 9 pontos: 1. Educação e Formação; 2. Liberdade de educação e integração nas comunidades locais; 3. Inovar para diferenciar; 4. Sucesso educativo; 5. Valorização dos profissionais da educação; 5. Cultura de avaliação consequente; 6. Política integrada para a infância; 7. Valorização do ensino profissional e vocacional; 8. Uma escola inclusiva; 9. Uma qualificação efetiva de adultos.

É importante fazer notar que embora este Governo constitucional não tenha assumido funções e não tenha, por isso, legislado em matéria educativa foi talvez o programa onde mais se acentuou a ideia da contratualização, da privatização, da liberdade de escolha.

“Em paralelo, é importante acentuar as condições para o surgimento de escolas independentes no setor público. Apostamos na qualidade, defendemos a exigência, estamos abertos à diferenciação de projetos públicos, mantendo a contratualização com o particular e cooperativo” (Programa do XX Governo constitucional, 2015, p. 13).

Mesmo não tendo dados para compreender o que foi legislado sobre os princípios a alcançar e as medidas concretas a tomar vejamos quais os propósitos deste Governo para a educação a parti da análise da tabela 22.

Tabela 22 - Análise ao Programa do XX Governo constitucional (30 de outubro de 2015 – 26 de novembro de 2015)

Categorias Dimensões de Intervenção	Situação Retrutada	Princípios a Alcançar	Medidas Concretas a Tomar	Normativos Publicados
Administração Central (Estado/Ministério da Educação)		<ul style="list-style-type: none"> · Avaliar as experiências-piloto do programa de descentralização a fim de otimizar o modelo e, mediante os resultados obtidos, propor o seu alargamento ou a sua reestruturação e publicitar de forma transparente esses resultados e incentivar a sua análise e reflexão crítica · Reforçar a relação das famílias com a escola, na construção de soluções práticas que permitam uma efetiva liberdade na escolha do projeto educativo que melhor sirva os interesses dos seus filhos, particularmente através dos contratos simples de apoio à família, não esquecendo de um modo particular as famílias numerosas, as mais carenciadas e as com filhos com necessidades 		

		<p>educativas especiais</p> <ul style="list-style-type: none">· Diversificar a oferta educativa e formativa, intraconcelhia e interconcelhia, de forma a proporcionar aos alunos e às famílias uma efetiva liberdade na escolha dos trajetos escolares· Estimular iniciativas que rentabilizem os recursos escolares e não escolares, quer na oferta de novas atividades educativas quer na interação com parceiros da região· Identificar as capacidades e os valores indispensáveis ao desenvolvimento de uma sociedade global baseada no conhecimento, na flexibilidade, na adaptabilidade e na criatividade· Identificar as capacidades e os valores indispensáveis ao desenvolvimento de uma sociedade global baseada no conhecimento, na flexibilidade, na adaptabilidade e na criatividade		
--	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none">· Organizar o sistema educativo orientado para o sucesso de todos os alunos e que valorize a liberdade de escolha e a diferenciação dos percursos escolares · Integrar os diferentes programas de promoção do sucesso escolar e de combate ao abandono, otimizando-os através de um Plano Nacional de Combate ao Insucesso e Abandono Escolar, que enfatize a intervenção precoce junto dos alunos que revelem dificuldades de aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade, bem como daqueles que apresentem maior risco de retenção, especialmente nos anos que se sucedem às transições de ciclo · Tornar os manuais escolares menos onerosos para as famílias, revendo e simplificando o processo da sua aprovação e incentivando a sua reutilização,	
--	--	--	--

		<p>mantendo a liberdade de escolha</p> <ul style="list-style-type: none">· Incentivar o uso de soluções escolares digitais, nomeadamente ao nível dos conteúdos e das práticas em sala de aula· Fazer uso otimizado de todos os meios disponíveis, em particular dos fundos europeus do Programa Operacional Capital Humano para os objetivos de promoção do sucesso escolar e de combate ao abandono· Garantir, até ao final da legislatura, a universalidade da oferta da educação pré-escolar a todas as crianças dos 3 aos 5 anos, recorrendo em colaboração com as autarquias, à mobilização dos setores público, social e privado, com e sem fins lucrativos· Promover um sistema de incentivos às autarquias com taxas mais baixas de cobertura do pré-		
--	--	---	--	--

		<p>escolar, com vista a aumentar a oferta e a garantir a total cobertura de creches e jardins-de-infância</p> <p>· Aumentar o número de contratos de desenvolvimento, por via da revisão e simplificação dos escalões de capitação, por forma a abranger um número progressivamente crescente de famílias carenciadas</p> <p>Promover progressivamente a ocupação de tempos livres, através de atividades de ocupação educativa, cultural e desportiva dos jovens, após os horários letivos, nos fins de semana e nos períodos de férias, estimulando a concretização de parcerias com agentes de desenvolvimento local</p> <p>· Alargar a oferta a todas as regiões do País, especialmente nos locais em que estes cursos podem desempenhar um papel muito relevante na estratégia do sucesso educativo e</p>		
--	--	--	--	--

		<p>no combate ao abandono escolar</p> <ul style="list-style-type: none">· Relacionar os cursos vocacionais com o catálogo nacional de qualificações, assegurando simultaneamente a modernização e atualização permanente do catálogo· Diferenciar entre prática em ambiente simulado de trabalho (prioritário para os alunos até aos 15 anos) e prática em contexto de trabalho (prioritário no ensino Secundário e maiores de 16 anos)· Assegurar a reversibilidade das opções por trajetos profissionalizantes e a permeabilidade entre percursos, permitindo o prosseguimento de estudos nas diversas ofertas, qualquer que seja a opção escolhida pelos alunos· Assegurar, para os cursos profissionais a sua integração na rede de ofertas de nível concelhio ou		
--	--	--	--	--

		<p>regional, através de coordenação descentralizada a nível intermunicipal e em estreita colaboração com os institutos politécnicos</p> <p>· Estabelecer e reforçar, em todas as áreas geográficas do País, os Centros de Qualificação e Ensino Profissional (CQEP) escolares, que colaborem na orientação profissional dos nossos jovens e sirvam, em articulação com a rede nacional, os adultos que a eles recorram, encaminhando-os para ofertas de formação apropriadas</p> <p>· Desenvolver progressivamente o ensino recorrente, com ofertas equivalentes às do ensino básico e Secundário, oferecendo uma via para reingresso na educação e formação a todos os maiores de 18 anos que pretendam completar o 12.º ano, com possibilidade de</p>	
--	--	---	--

		<p>prosseguimento de estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> · Criar regionalmente programas articulados de formação profissional para adultos e de preparação para acesso a programas politécnicos de ciclos curtos de Técnico Superior profissional (TeSP) · Reforçar os processos de autoavaliação das escolas complementando-as com a avaliação externa, ajustada às especificidades das suas missões, diferenciando-se consoante se tratem de escolas do ensino regular ou de modalidades especiais de ensino. As escolas cuja avaliação for, em alguns dos itens, suficiente ou inferior, podem beneficiar de um programa de apoio e recuperação contratualizado 		
Escola		<ul style="list-style-type: none"> · Reforçar a autonomia das escolas na definição dos instrumentos e dos planos de 		

		<p>redução do insucesso e abandono escolares, nomeadamente pelo ajustamento e execução do sistema de incentivos na atribuição de créditos horários</p> <ul style="list-style-type: none"> · Reforçar a contratualização da autonomia das escolas em graus crescentes de autonomia de acordo com os resultados obtidos e respeitando o princípio de tratar de forma diversa o que é diferente · Promover a formação pós-graduada de dirigentes escolares, através do desenvolvimento de programas protocolados com instituições de ensino superior 		
Professores		<ul style="list-style-type: none"> · Atualizar os perfis profissionais e de formação dos educadores e professores, de forma a aumentar a qualidade da sua formação inicial e a elevar os níveis de desempenho · Apostar na formação 		

		<p>continua de professores, virada para a cultura pedagógica, a gestão da sala de aula nas suas diferentes componentes, bem como para uma atualização sobre metas, programas e currículos</p> <ul style="list-style-type: none">· Libertar os docentes de tarefas burocráticas, identificadas como desnecessárias e/ou redundantes, através da redução e simplificação de procedimentos· Aumentar os programas de formação inicial e continua dos assistentes técnicos e operacionais, com vista a melhorar o seu desempenho e a aumentar as suas competências· Criar equipas multidisciplinares orientadas para o apoio sociopedagógico e acompanhamento educativo, prevenção de comportamentos de risco e para a orientação escolar e profissional que, para		
--	--	--	--	--

		<p>além do apoio direto aos alunos, às escolas e às famílias, estabelecerão ligações privilegiadas com os serviços sociais públicos, e as comissões de proteção de menores</p> <ul style="list-style-type: none">· Melhorar o atual modelo de avaliação docente, em diálogo com todas as partes interessadas relevantes, focando o processo sobre o trabalho desenvolvido pelo docente nas suas diversas facetas, nomeadamente na sua vertente pedagógica e organizacional; sobre o conhecimento por este demonstrado acerca do currículo e do modo de o pôr em prática; bem como sobre o seu contributo para o projeto educativo em que está inserido.· Articular o modelo de avaliação com a formação contínua que incida na superação das dificuldades eventualmente identificadas nessa avaliação	
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> · Dar particular atenção à qualidade dos profissionais da educação especial, quer através de um maior investimento na formação contínua, quer pelo maior rigor da sua formação especializada inicial · Antecipar o planeamento das necessidades das escolas, de forma a garantir a colocação dos docentes, dos técnicos e dos profissionais de educação especial a tempo de poderem preparar cada ano letivo 		
Currículo		<ul style="list-style-type: none"> · Promover o sucesso escolar, com especial incidência nas disciplinas estruturantes de Português e Matemática, promovendo adicionalmente, três eixos complementares: ciências e tecnologia; domínio de línguas estrangeiras e formação artística · Aprofundar a complementaridade e 		

		<p>garantir o equilíbrio das avaliações externas, de caráter sumativo sob a forma de provas nacionais no final de cada ciclo de ensino, com as avaliações internas</p> <p>· Avaliar periodicamente o desenvolvimento curricular concretizado através de metas, de forma a aferir a sua adequação aos objetivos de aprendizagem</p>		
Alunos		<p>· Clarificar os termos de referência da identificação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, e garantir mais apoios a mais alunos</p> <p>· Melhorar a qualidade dos apoios educativos e terapêuticos para os alunos com necessidades educativas especiais, bem como promover a articulação entre os setores da educação, da segurança social e da saúde, reforçando as parcerias com entidades do setor social, particular e</p>		

		cooperativo e promovendo a respetiva articulação	
--	--	--	--

Como já foi referido não foi possível implementar as intenções que se previam levar a cabo pelo XX Governo constitucional.

6.1.21. Análise ao Programa do XXI Governo constitucional

O XXI Governo constitucional toma posse a 26 de novembro de 2015, após um acordo pós-eleitoral e após a queda do XX Governo constitucional, que viu o seu programa de Governo reprovado na Assembleia da República. Aníbal Cavaco Silva como Presidente da República não lhe restou outra alternativa que não a de empossar o Primeiro-Ministro António Costa, com um acordo previamente escrito entre o PS, o BE e o PCP e convidá-lo a fazer Governo. Governo que viria a ser conhecido como a “geringonça” e ao contrário do que muito se dizia na comunicação social, foi um Governo que conseguiu terminar o seu mandato de 4 anos.

Esse programa foi apresentado e aprovado com os votos favoráveis do PS, BE e PCP. E embora este Governo tenha merecido a confiança e o apoio de dois dos partidos do parlamento, os mesmos não assumiram qualquer cargo e/ou funções governativas, sendo o Governo constituído apenas com elementos do PS.

O programa deste Governo foi um dos mais longos de todas as governações. Apresentou-se aos portugueses como ambicioso para retirar Portugal da austeridade dos últimos 4 anos e comprometeu-se em investir fortemente na educação e formação dos portugueses. Como se pode ler no Programa do XXI Governo constitucional (2015, p. 101):

A educação e a formação são alicerces essenciais para o futuro das pessoas e do país. A aposta na qualificação dos portugueses constitui um meio imprescindível para a valorização dos cidadãos, para uma cidadania democrática e para o desenvolvimento sustentável do país. Numa sociedade e economia baseadas na aprendizagem, no saber e nas qualificações, a educação é simultaneamente condição de empregabilidade e de competitividade e condição fundamental para uma sociedade coesa e progressiva. A educação é um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades. A nossa política educativa garantirá a igualdade de acesso de todas as crianças à escola pública e promoverá o sucesso educativo de todos, designadamente ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória.

O XXI Governo assumia assim a educação como uma trave mestra para o desenvolvimento social e económico, consideravam que só dessa forma se alcançaria a empregabilidade com qualificação, a justiça social e a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. Para que este designio fosse alcançado o Governo comprometia-se a não dar “tréguas ao insucesso escolar”, que constituía o entrave à qualidade do ensino, à

equidade, à aprendizagem e ao cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos (Programa do XXI Governo constitucional, 2015, p. 102).

O insucesso escolar seria combatido com o conhecimento necessário sobre o fenómeno e com a utilização das melhores práticas nacionais e internacionais. Com a participação de todos na consecução das políticas educativas, não desvalorizando os agentes educativos, principalmente os professores que seriam valorizados no seu importante papel, a partir de uma aposta forte na sua estabilização e formação. A identificação das estratégias de combate ao insucesso mais eficazes estariam centradas nas escolas, na sua autonomia, organização e iniciativas, reforçando a qualidade do serviço público, articulando se necessário fosse com o programa de combate à pobreza infantil e outros programas sociais.

Para que possamos compreender com maior detalhe as propostas do Programa do XXI Governo constitucional analisemos a tabela 23.

Tabela 23 - Análise ao Programa do XXI Governo constitucional (26 de novembro de 2015 - 25 de outubro de 2019)

Categorias	Situação Retrutada	Princípios a Alcançar	Medidas Concretas a Tomar	Normativos Publicados
Dimensões de Intervenção				
Administração Central (Estado/Ministério da Educação)	<ul style="list-style-type: none"> · Nos últimos anos, a política educativa desvalorizou-se o combate ao insucesso escolar, que, depois de vários anos de melhoria, voltou a subir no ensino básico · Desvalorizou-se o combate às desigualdades, enfraquecendo a função da escola pública para todos enquanto elemento de mobilidade social · Enfraqueceu-se a qualidade do serviço público de educação, diminuindo a aposta 	<ul style="list-style-type: none"> · Garantir a universalidade da oferta da educação pré-escolar a todas as crianças dos três aos cinco anos · Assegurar a tutela pedagógica sobre os estabelecimentos que integram a rede nacional de educação pré-escolar, independentemente de pertencerem à rede pública ou à rede solidária · Desenvolver instrumentos de diagnóstico precoce de situações de risco 		<ul style="list-style-type: none"> · Despacho n.º 6172/2016, de 10 de maio - cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania · Lei n.º 11/2017, de 17 de abril - estabelece a obrigatoriedade de existência de opção vegetariana nas ementas das cantinas e refeitórios públicos · Lei n.º 60/2017, de 1 de agosto - primeira alteração à Lei n.º 90/2001, de 20 de agosto, que define medidas de apoio social às mães e pais

<p>na escola a tempo inteiro e as condições das atividades de enriquecimento curricular e empobrecendo o currículo reduzindo-o às disciplinas nucleares</p> <p>· Desestabilizou-se o funcionamento das escolas, nomeadamente na colocação de professores</p> <p>· Reconhece-se o papel decisivo que a expansão da educação pré-escolar teve na redução do insucesso escolar e na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos</p> <p>· Nos últimos quatro anos, depois de anos de acentuada melhoria, o insucesso escolar aumentou no ensino básico</p> <p>· Segundo estudos internacionais, as crianças portuguesas e sobretudo as mais pobres estão entre as mais penalizadas por retenções nos seus</p>	<p>como estratégia de prevenção do insucesso escolar</p> <p>· Dar prioridade ao 1.º ceb, criando condições para que todos os alunos alcancem os objetivos de aprendizagem previstos no currículo nacional e assegurando a retenção como um fenómeno meramente residual</p> <p>· Consolidar as atividades de enriquecimento curricular, integrando-as plenamente na vida pedagógica das escolas, contribuindo, desse modo, para o aprofundamento do princípio da «Escola a Tempo Inteiro», alargando-a a todo o ensino básico</p> <p>· Reavaliar a realização de exames nos primeiros anos de escolaridade, prática sistematicamente criticada pelas organizações internacionais com trabalho relevante na área da educação, aprofundando a sua</p>		<p>estudantes</p> <p>· Lei n.º 72/2017, de 16 de agosto - desmaterialização de manuais e de outros materiais escolares (primeira alteração à Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto)</p> <p>· Despacho normativo n.º 6/2018, de 12 de abril - estabelece os procedimentos da matrícula e respetiva renovação e as normas a observar na distribuição de crianças e alunos</p> <p>· Despacho n.º 3651-A/2019, de 01 de abril - Cria um grupo de projeto do Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC)</p> <p>· Despacho n.º 590/2019, de 11 de janeiro - Torna pública a extinção dos Centros Qualifica, cuja criação foi autorizada nos termos do Despacho n.º 1971/2017, de 8 de março, e do Despacho n.º 7534/2017, de 25 de</p>
--	--	--	---

<p>percursos escolares.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Portugal continua a ter um problema de qualificações dos nossos adultos em idade ativa, que têm atualmente uma dimensão tripla · Mantém-se o défice estrutural de qualificações escolares (62% dos adultos entre os 25-64 anos não completaram o ensino secundário) · O acrescido e gravíssimo problema das elevadas taxas de desemprego, com relevância para a proporção de desemprego estrutural entre a população ativa e a desadequação das suas competências profissionais face às mudanças ocorridas à escala global no tecido produtivo · Apesar de este diagnóstico ser consensual, foi cancelada a iniciativa Novas Oportunidades e não a substituiu por qualquer programa de 	<p>articulação com a avaliação interna</p> <ul style="list-style-type: none"> · Promover o desenvolvimento dos talentos de todas as crianças e jovens, o que implica tempo para evoluir e crescer, desenvolver a autoestima · Contribuir para, em simultâneo, promover a qualidade da resposta do ensino profissional, a sua relação com o mercado de trabalho e valorizar o seu contributo para a promoção da equidade e do sucesso educativo · Alargar o leque de cursos e de qualificações contempladas, em particular de nível secundário e pós-secundário, de modo a cumprir os compromissos e metas assumidos junto da UE · Criar condições de maior estabilidade ao financiamento da rede de escolas profissionais, através 		<p>agosto</p>
---	--	--	---------------

	<p>aposta nas qualificações dos adultos, estando neste momento suspensos todos os esforços de superação de um dos mais graves défices que prejudica o País e os portugueses</p>	<p>do recurso a programas plurianuais de financiamento condicionado ao mérito dos seus projetos educativos</p> <ul style="list-style-type: none"> · Promover um maior reconhecimento do ensino profissional e das qualificações profissionais no âmbito do mercado de trabalho · Criar um programa que consolide, desenvolva e melhore o ensino artístico especializado, do nível básico ao nível secundário · Promover a descentralização e a desburocratização do sistema educativo, enquanto elementos indispensáveis para que as escolas e os agrupamentos possam trabalhar num clima que lhes permita estar mais focados no que os alunos têm que aprender · Avaliar o processo de transferência de competências para as autarquias ao nível do ensino básico e 		
--	---	--	--	--

		<p>secundário, garantindo que não diminui a autonomia pedagógica das escolas</p> <p>· Implementar um programa nacional para a inovação na aprendizagem, adaptando os sistemas educativos para padrões que melhor respondam aos desafios da aprendizagem no século XXI, viabilizando iniciativas mobilizadoras de escolas e agrupamentos escolares</p> <p>· Conceber e implementar uma estratégia de recursos digitais educativos, que promovam a criação, disseminação e utilização de conteúdos digitais no processo de aprendizagem, assente em comunidades de prática com autores, produtores, professores, alunos e pais</p> <p>· Promover o lançamento de um Polo de</p>		
--	--	---	--	--

		<p>Competitividade e Tecnológico para a inovação educativa, através de uma plataforma de colaboração entre escolas, empresas, laboratórios e sociedade civil, para a inovação educativa</p> <p>· Lançar um processo de simplificação na administração central da educação para uma maior autonomia e concentração das escolas na sua atividade fundamental, incluindo a reestruturação da administração central e das suas missões, reduzindo o seu peso no sistema, centrando a sua atuação no planeamento, avaliação e regulação do sistema, intervindo, cada vez menos, no dia a dia das escolas e agrupamentos</p>	
Escola		<p>· Centrar as escolas no ensino e na aprendizagem dos alunos, valorizando os seus profissionais</p> <p>· Consolidar e alargar o regime de</p>	<p>· Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho - estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à</p>

		<p>autonomia, administração e gestão das escolas e agrupamentos, como elemento central do esforço de descentralização das competências até agora concentradas no Ministério da Educação, com reforço da legitimidade e da responsabilidade dos seus órgãos de administração e gestão</p> <p>· Incentivar as escolas, os agrupamentos e outras instituições a conceber planos específicos que garantam que todas as crianças desenvolvem as aprendizagens previstas nas orientações curriculares</p> <p>· Apoiar as escolas e os agrupamentos a desenvolverem processos de avaliação interna, que contribuam para a regulação e autorregulação das aprendizagens e do ensino e dos projetos</p>		<p>diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa</p> <p>· Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro - primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva</p>
--	--	--	--	---

		<p>educativos e para a produção de informações creíveis acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer</p> <p>· Apoiar as escolas e os agrupamentos a desenvolverem sistemas de avaliação interna mais creíveis, que contribuam para melhorar as aprendizagens e o ensino e que constituam elementos fundamentais de regulação e de autorregulação das práticas curriculares</p> <p>· Desenvolver ações para garantir que as aprendizagens dos alunos constituam o cerne dos projetos educativos das escolas e dos agrupamentos, considerando as salas de aula como espaços privilegiados para aprender a descobrir, a analisar e a interpretar fenómenos científicos, sociais, artísticos, ambientais e tecnológicos</p> <p>· Criar condições para que as escolas e os</p>		
--	--	---	--	--

		<p>agrupamentos, em articulação com os centros de formação, as instituições do ensino superior e outros intervenientes, se assumam como espaços privilegiados para a formação contextualizada dos seus docentes</p> <p>· Apoiar as escolas e os agrupamentos no desenvolvimento de projetos promotores de uma cidadania responsável, incentivando o estabelecimento de parcerias educativas com encarregados de educação e as comunidades educativas, no sentido de prevenir situações de indisciplina e violência</p>		
Professores		<p>· Valorizar a função docente, assumindo o papel insubstituível que os educadores e os professores desempenham na construção de uma escola mais democrática e inclusiva, estabelecendo para o efeito um diálogo regular com as suas organizações</p>		<p>· Decreto-lei n.º 9/2016, de 7 de março - procede à quarta alteração ao Decreto-lei n.º 132/2012, de 27 de junho, que estabelece o regime de seleção, recrutamento e mobilidade do pessoal docente para os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e</p>

		<p>representativas</p> <ul style="list-style-type: none"> · Contribuir para a estabilidade do corpo docente para as escolas e os alunos, a importância da formação inicial e da formação contínua e a sua inter-relação com os projetos educativos das escolas · Desenvolver programas de acompanhamento e formação dos educadores, centrados nas escolas e nos agrupamentos, prevendo-se a articulação com as ações desenvolvidas para o 1.º ceb · Valorizar o estatuto dos formadores do ensino profissional, através do desenvolvimento de programas de formação contínua - nos domínios da pedagogia, da didática e das competências técnicas - e rever a organização da formação inicial que lhes é dirigida · Criar condições de estabilidade do corpo 	<p>secundário na dependência do Ministério da Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> · Lei n.º 12/2016, de 28 de abril - elimina a requalificação de docentes, procedendo à quarta alteração ao Decreto-lei n.º 132/2012, de 27 de junho, à décima quarta alteração ao Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e à primeira alteração à Lei n.º 80/2013, de 28 de novembro · Lei n.º 16/2016, de 17 de junho - revoga a prova de avaliação de conhecimentos e capacidades, procedendo à décima quinta alteração ao Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e à revogação do Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro, e do Decreto regulamentar n.º 3/2008, de 21 de janeiro, o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário
--	--	--	--

		<p>docente e demais trabalhadores das escolas, quer com a vinculação, quer revogando o regime de requalificação</p> <p>· Relançar programas de formação contínua, em articulação com instituições de ensino superior, integrados numa política ativa de valorização dos professores e educadores, de combate às desigualdades, ao abandono e à retenção e de real melhoria do desempenho das escolas e agrupamentos</p> <p>· Rever o processo de recrutamento de educadores e professores, suspendendo a realização da Prova de Avaliação de capacidades e Conhecimentos e procedendo à reponderação dos seus fundamentos, objetivos e termos de referência</p> <p>· Consolidar os processos de</p>		<p>· Decreto-lei n.º 28/2017, de 15 de março - altera o regime de seleção, recrutamento e mobilidade do pessoal docente para os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação</p> <p>· Decreto-lei n.º 15/2018, de 7 de março - aprova o regime específico de seleção e recrutamento de docentes do ensino artístico especializado da música e da dança</p> <p>· Lei n.º 17/2018, de 19 de abril - primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-lei n.º 15/2018, de 7 de março, que aprova o regime específico de seleção e recrutamento de docentes do ensino artístico especializado da música e da dança</p> <p>· Decreto-Lei n.º 36/2019, de 15 de</p>
--	--	---	--	---

		<p>otimização e de qualificação dos recursos humanos, dando relevo às funções docentes e à prática letiva e promovendo a qualificação para funções especializadas, nomeadamente de liderança e de supervisão pedagógica, de gestão e de administração educacionais e de educação especial</p>		<p>março - Mitiga os efeitos do congelamento ocorrido entre 2011 e 2017 na carreira docente</p> <p>· Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro - Define as prioridades de formação contínua dos docentes, bem como a formação que se considera abrangida na dimensão científica e pedagógica</p>
Currículo		<p>· Criar condições para que as escolas e agrupamentos possam gerir o currículo nacional de forma flexível e contextualizada, utilizando os métodos, as abordagens e os procedimentos que se revelarem mais adequados para que todos os alunos possam aprender</p> <p>· Reforçar a temática de Educação para a Cidadania nos currículos escolares</p> <p>· Garantir que todas as crianças e jovens concluem os primeiros nove anos</p>		<p>· Decreto-lei n.º 17/2016, de 4 de abril - procede à terceira alteração ao Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário</p> <p>· Despacho normativo</p>

		<p>de escolaridade com uma educação de qualidade, alicerçadas numa ampla variedade de aprendizagens no domínio das artes, das ciências sociais, das ciências naturais, das línguas estrangeiras, da educação física, da matemática, da língua portuguesa e da cidadania e rejeitando a redução do currículo que tem ocorrido nos últimos anos</p> <ul style="list-style-type: none"> · Promover uma maior articulação entre os três ciclos do ensino básico, redefinindo progressivamente a sua estrutura de modo a atenuar os efeitos negativos das transições entre ciclos, assumindo uma gestão mais integrada do currículo e reduzindo a excessiva carga disciplinar dos alunos · Incentivar a flexibilidade curricular, desde o 1.º ciclo, recorrendo a diferentes possibilidades de gestão pedagógica, 		<p>n.º 1-F/2016, de 5 de abril - regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens</p> <ul style="list-style-type: none"> · Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho - homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória · Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho - estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as
--	--	--	--	--

		<p>gerindo com autonomia os recursos, os tempos e os espaços escolares, adequadas aos múltiplos contextos existentes, tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo de todos os alunos</p> <p>· Garantir que todas as modalidades de organização e gestão curriculares visam a integração dos alunos e o seu progresso escolar e não a discriminação precoce, rejeitando por isso a dualização precoce desenvolvida por este Governo</p> <p>· Criar programas de desenvolvimento do ensino experimental, da resolução de problemas e de valorização real de todas as componentes de formação, nomeadamente as de natureza técnica, tecnológica e artística, assim como a educação física</p> <p>· Reforçar as estratégias de</p>		<p>competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</p> <p>· Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho - homologa as aprendizagens essenciais</p> <p>· Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto - procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico, previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, designadamente o ensino básico geral e os cursos artísticos especializados, definindo as regras e procedimentos da conceção e operacionalização do currículo dessas ofertas, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</p> <p>· Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto - procede à</p>
--	--	---	--	---

		<p>diversificação pedagógica no contexto do ensino profissional e promover uma maior ligação da escola à comunidade e à família, tendo em atenção os jovens que abandonaram a escola sem concluir o ensino secundário e que ainda não se encontram a trabalhar</p> <ul style="list-style-type: none"> · Desenvolver um sistema de aquisição e retorno de manuais escolares que assegure a progressiva gratuitidade dos manuais escolares e outros recursos didáticos formalmente adotados para o ensino básico e secundário · Promover a utilização das TIC no âmbito do currículo, visando a apreensão, desde cedo, de práticas de aprendizagem baseadas nas novas tecnologias · Introduzir novas competências, como a programação e 		<p>regulamentação dos cursos científico-humanísticos, a que se refere a alínea a) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho,</p> <p>designadamente dos cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e de Artes Visuais, tomando como referência a matriz curricular-base constante do anexo VI do mesmo decreto-lei. Define ainda as regras e procedimentos da conceção e operacionalização do currículo dos cursos previstos no número anterior, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</p> <ul style="list-style-type: none"> · Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto - homologa as aprendizagens essenciais das disciplinas dos cursos científico-humanísticos de Ciências e
--	--	--	--	--

		assim aproximando o processo educativo das dinâmicas sociais e profissionais do nosso tempo		Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais
Alunos		Mobilizar a ação social escolar para melhorar e aprofundar os apoios às crianças e jovens em situações de maior fragilidade social e económica, agrupamento		

A partir da análise da tabela 23 conseguimos compreender que muitas foram as medidas a levar a cabo no âmbito do currículo. Foram publicados importantes normativos a resgatar a autonomia e a flexibilidade curricular do XIII e XIV Governos constitucionais e pelas palavras de João Costa (2019, p. 14), Secretário de Estado da Educação, a preocupação do XXI Governo constitucional centrava-se no que o insucesso significava: “má qualidade nas aprendizagens e um enorme problema de justiça social”. O sr. Secretário de Estado, a partir de investigações várias dava-nos conta de que os maiores preditores de insucesso continuam a ser “o nível socioeconómico das famílias e a qualificação académica das mães. Os alunos mais pobres, com menos estímulos e motivação para aprender, são aqueles a quem tradicionalmente a escola não consegue chegar”. Mas este preditor não representava uma fatalidade para este Governo que se propôs atenuar o insucesso escolar e atribuir à educação um novo rumo.

A partir de um estudo da DGEC de 2016, o mesmo refere que é possível as escolas fazerem a diferença e para este Governo a diferença estava centrada no ensino e nas aprendizagens, que as escolas e os seus profissionais conseguiriam promover. Deste modo, o Governo comprometeu-se em valorizar os seus profissionais e alargar e consolidar o regime de autonomia e administração dos agrupamentos de escolas, para que estes promovessem projetos que permitissem que todas as crianças e jovens desenvolvessem aprendizagens essenciais na escola.

Regressamos com este Governo ao discurso da flexibilidade, da autonomia, da descentralização, da diferenciação, de territorialização, da adequação, da integração curriculares. Importava dar respostas a todos os alunos que frequentavam a escola e o insucesso, que tantas vezes, fora invocado por diferentes Programas de Governo, foi aqui percecionado como um fenómeno a ser combatido pelas políticas educativas, pelas escolas e pelos professores numa centralidade atribuída ao currículo e à forma como devia ser percecionado, gerido e implementado. Daí ser compromisso deste Governo criar todas as condições para que as escolas pudessem

gerir o currículo nacional de forma flexível e contextualizada, utilizando todos os métodos, abordagens e procedimentos para que todos os alunos pudessem aprender.

Foi também preocupação deste Governo reforçar a Educação para a Cidadania, esse propósito governativo viria a ter a sua maior expressão com a publicação, pelo Ministério da Educação, da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Rompeu-se com a ideia de que o currículo devia ser composto essencialmente com a literacia e a numeracia. Este Governo privilegiou uma variedade de aprendizagens que deviam vir das artes, das ciências sociais, das ciências naturais, das línguas estrangeiras, da educação física, da matemática, da língua portuguesa e da cidadania, rejeitando liminarmente a redução do currículo que tem ocorrido nos últimos anos (Programa do XXI Governo constitucional, 2015)

A integração curricular foi também uma preocupação deste Governo. A partir da flexibilidade curricular pretendia-se articular os três ciclos do ensino básico, garantindo uma melhor e maior qualidade de aprendizagens dos alunos, desde o 1.º ceb, a partir de uma autonomia de gestão de recursos, de tempos e de espaços. Abominava-se a ideia de que a escola poderia servir para uma discriminação precoce ou exclusão nas aprendizagens. A partir de mecanismos de diferenciação pedagógica a escola devia ser capaz de garantir a todos aprendizagens essenciais, adaptando-se a mesma aos alunos e às suas formas de aprender.

Foi talvez neste ensejo que o XXI Governo constitucional levou a cabo uma série de publicações normativas, que em muito se centraram na autonomia das escolas em construir e gerir o currículo, tendo por base o Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, a Autonomia e Flexibilidade Curricular (Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho), a Educação Inclusiva (Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho), as Aprendizagens Essenciais (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho), a avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens (Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril).

A autonomia e flexibilidade curricular que este Governo levou a cabo retoma a política levada a cabo pelo XIII e XIV Governos constitucionais. Quase duas décadas depois temos novamente o discurso de um currículo comum, em forma de perfil dos alunos à saída da escolaridade básica, as aprendizagens essenciais que todos devem ser capazes de desenvolver, a autonomia relativa para as escolas e professores flexibilizarem, diferenciarem, articularem e adaptarem o currículo aos alunos concretos de determinada turma. Estas práticas revelam-se fundamentais para a promoção de uma escola inclusiva que se pretende promover a par de uma Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

6.2. Análise das principais medidas de política educativa dos 21 Governos constitucionais

Após a análise individual dos 21 programas de Governo constitucionais é chegada a hora de compreender que medidas educativas se destacaram desses Governos. A tabela síntese que aqui se apresenta dá-nos conta da identificação do Governo, do tempo de governação do Primeiro Ministro, do Ministro da Educação e de algumas medidas relevantes de política educativa levadas a cabo por esses Governos.

No sentido, também de apresentarmos as respostas aos objetivos que orientaram o estudo, a investigação e a análise realizada nos pontos anteriores, recordamos os nossos objetivos que terão neste espaço um asseverado discurso de ilação.

Os objetivos foram os seguintes:

- Identificar as políticas educativas e curriculares dos vinte e um programas dos Governos constitucionais.
- Analisar as políticas educativas do XIII e XIV Governos constitucionais e o seu impacto nas escolas, nos professores, no currículo à luz de estudos referentes a esse período.
- Estudar a evolução das alterações educativas e curriculares a partir da relação entre as propostas governativas e as publicações normativas.
- Identificar as decisões educativas e curriculares nacionais de inspiração internacional e supranacional (União Europeia).

De acordo com estes objetivos, foi-nos possível apresentar antes de mais esta tabela síntese (Tabela 24) com a identificação das medidas de política educativa mais relevantes.

Tabela 24 - Síntese das medidas de política educativa dos 21 programas de Governo constitucionais

Governos	Período	Primeiro-Ministro	Ministro da Educação	Algumas das medidas de política educativa relevantes
I Governo constitucional	1976-1978 23 de julho de 1976 - 23 de janeiro de 1978 (18 meses)	Mário Soares (PS)	Mário Sottomayor Cardia	associativismo de pais /encarregados de educação/sistema público da educação pré-escolar
II Governo constitucional	1978 23 de janeiro de 1978 - 29 de agosto de 1978 (7 meses)	Mário Soares (coligação entre PS e Centro Democrático Social)	Mário Sottomayor Cardia	sem medidas

III Governo constitucional	1978 29 de agosto de 1978 - 22 de novembro de 1978 (3 meses)	Alfredo Nobre da Costa (Por iniciativa do Presidente da República)	Carlos Lloyd Braga	sem medidas
IV Governo constitucional	1978-1979 22 de novembro de 1978 - 7 de julho de 1979 (8 meses)	Carlos Mota Pinto (Por iniciativa do Presidente da República)	Luís Valente de Oliveira	ensino particular e cooperativo plano nacional de alfabetização e educação de base de adultos
V Governo constitucional	1979-1980 1 de agosto de 1979 - 3 de janeiro de 1980 (5 meses)	Maria de Lurdes Pintasilgo (Por iniciativa do Presidente da República)	Luís Veiga da Cunha	liberdade de ensino educação especial instituto de educação especial estatuto dos jardins de infância rede pública
VI Governo constitucional	1980-1981 3 de janeiro de 1980 - 9 de janeiro de 1981 (em sequência do falecimento do primeiro-ministro em 4 de dezembro de 1980) (12 meses)	Francisco Sá-Carneiro (Coligação eleitoral formada pelo Partido Social-Democrata, o Centro Democrático Social e o Partido Popular Monárquico)	Vítor Pereira Crespo	estatuto do ensino particular e cooperativo
VII Governo constitucional	1981 9 de janeiro de 1981 - 4 de setembro de 1981 (8 meses)	Francisco Pinto Balsemão (Coligação formada pelo Partido Social-Democrata, o Centro Democrático Social e	Vítor Pereira Crespo	escolas c+s

		o Partido Popular Monárquico)		
VIII Governo constitucional	1981-1983 4 de setembro de 1981- 9 de junho de 1983 (15 meses)	Francisco Pinto Balsemão (Coligação formada pelo Partido Social-Democrata, o Centro Democrático Social e o Partido Popular Monárquico)	João Fraústo da Silva	conselho nacional de educação
IX Governo constitucional	1983-1985 9 de junho de 1983 - 6 de novembro de 1985 (17 meses)	Mário Soares (Coligação pós-eleitoral entre o Partido Socialista e o Partido Social-Democrata)	João de Deus Pinheiro	sem medidas
X Governo constitucional	1985-1987 6 de novembro de 1985 - 17 de agosto de 1987 (20 meses)	Aníbal Cavaco Silva (PSD)	João de Deus Pinheiro	lei de bases do sistema educativo comissão de reforma do sistema educativo identidade educativa modernização igualdade de oportunidades categorias e carreiras do pessoal docente dia do estudante
XI Governo constitucional	1987-1991 17 de agosto de 1987 - 31 de outubro de 1991 (37 meses)	Aníbal Cavaco Silva (PSD)	Roberto Carneiro	reforma educativa autonomia de escolas gratuidade da escola obrigatória ensino recorrente e educação extraescolar psicologia e orientação programa interministerial de promoção do sucesso escolar estrutura da carreira de educadores e professores reforma dos currículos do ensino básico e secundário área escola educação artística caderneta escolar necessidades educativas especiais
XII Governo constitucional	1991-1995 31 de outubro de 1991 - 28	Aníbal Cavaco Silva (PSD)	Manuela Ferreira Leite	pluralismo prova geral de acesso propinas no ensino superior instituto de inovação educacional quadros de zona

	de outubro de 1995 (47 meses)		Couto dos Santos	pedagógica centros de área educativa inspeção geral da educação formação de professores avaliação formativa
XIII Governo constitucional	1995-1999 28 de outubro de 1995 - 25 de outubro de 1999 (47 meses)	António Guterres (PS)	Eduardo Marçal Grilo	pacto educativo parcerias acordos negociação autonomia (escolas e professores) flexibilização curricular currículos alternativos comunidade educativa inclusão territórios educativos de intervenção prioritária lei quadro da educação pré-escolar programa FOCO
XIV Governo constitucional	1999-2002 25 de outubro de 1999 - 6 de abril de 2002 (29 meses)	António Guterres (PS)	Guilherme Oliveira Martins Júlio Pedrosa	reorganização curricular projetos curriculares de escola e de turma
XV Governo constitucional	2002-2004 6 de abril de 2002 - 17 de julho de 2004 (26 meses)	Durão Barroso (Coligação PSD – PP)	David Justino	rankings liberdade de escolha meritocracia (contra a escola igualitária) avaliação externa de escolas privilégio da literacia e numeracia
XVI Governo constitucional	2004-2005 17 de julho de 2004 - 12 de março de 2005 (dissolução da Assembleia da República pelo Presidente da República) (8 meses)	Pedro Santana Lopes (Coligação PSD – PP)	Maria do Carmo Seabra	sem medidas
XVII Governo constitucional	2005-2009 12 de março de 2005 – 26 de outubro de	José Sócrates (PS)	Maria de Lurdes Rodrigues	avaliação externa resultados controlo social (trabalho do professor) avaliação dos professores autoridade hierarquia entre professores qualidade (da escola pública) escolaridade obrigatória de 12

	2009 (41 meses)			anos plano tecnológico da educação apoios especializados autonomia enriquecimento curricular no 1.º ceb escola a tempo inteiro educação sexual formação e certificação de competências
XVIII Governo constitucional	2008-2011 26 de outubro 2009 - 21 de junho 2011 (32 meses)	José Sócrates (PS)	Isabel Alçada	sem medidas
XIX Governo constitucional	2011 - 2015 (20 de junho de 2011 - 30 de outubro de 2015)	Pedro Passos Coelho (PSD- CDS/PP)	Nuno Crato	exames retorno à pedagogia por objetivos avaliação de professores estandardização de indicadores de resultados nacionais com os supranacionais privilégio das disciplinas estruturantes metas curriculares contratos de autonomia programa de expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar
XX Governo constitucional	2015 (30 de outubro de 2015 - 26 de novembro de 2015) (1 mês)	Pedro Passos Coelho (PSD)	Margarida Mano	sem medidas
XXI Governo constitucional	2015 - 2019 (26 de novembro de 2015 - 25 de outubro de 2019) (47 meses)	António Costa (PS)	Tiago Brandão Félix	projeto de autonomia e flexibilidade curricular perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória aprendizagens essenciais estratégia nacional de educação para a cidadania referenciais para a educação

Face aos objetivos, conseguimos identificar as políticas educativas e curriculares dos vinte e um programas dos Governos constitucionais. Nesta identificação das políticas educativas destacamos alguns Governos constitucionais:

- O I Governo criou o sistema público da educação pré-escolar e regulamentou a atividade das associações de pais e encarregados de educação;

- No IV Governo constitucional conseguimos identificar a responsabilização do Estado em assegurar o ensino básico e a eliminação do analfabetismo. Foram definidas as bases do ensino particular e cooperativo e criado o plano nacional de alfabetização e educação de base de adultos (CNAEBA).

- O V Governo constitucional criou o Conselho para a liberdade do ensino. A liberdade do ensino que compreendia a liberdade de aprender e de ensinar. A educação especial, a criação do Instituto da Educação Especial e a definição do estatuto dos Jardins de Infância da rede pública foram também medidas deste Governo;

- O VI Governo constitucional definiu o estatuto do ensino particular e cooperativo;

- O VII Governo constitucional onde se destaca a criação das escolas c+s;

- O X Governo constitucional é destacado pela publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), muito reclamada por todos os Governos que o precederam. Foi ainda definida a lei orgânica do Conselho Nacional da Educação, definidas as categorias e carreiras do pessoal docente e criado o dia do estudante;

- O XI Governo constitucional estabeleceu o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória. Regulamentou o ensino recorrente e a educação extraescolar e estabeleceu o regime jurídico da autonomia das escolas, criando também os serviços de psicologia e orientação e aprovou a estrutura da carreira dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário. Foi também este Governo a fazer a primeira reforma curricular dos ensinos básico e secundário, determinou a área escola, a educação artística, o regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais e determinou a caderneta escolar;

- O XII Governo constitucional criou o Instituto de Inovação Educacional, os Quadros de Zona Pedagógica, os Centros de Área Educativa, aprovou a Lei Orgânica da Inspeção Geral da Educação, o regime jurídico da formação de professores, a avaliação das aprendizagens dos alunos com carácter formativo e definiu as Provas Globais do ensino secundário, nomeadamente a Prova Geral de Acesso ao ensino superior;

- O XIII Governo constitucional criou os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), a Lei Quadro da Educação Pré-escolar, o Departamento de Avaliação, Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação, o Gabinete de Avaliação Educacional e estabeleceu, no âmbito da formação de professores, o Programa FOCO. Estabeleceu o *Projeto de Gestão Flexível do Currículo*, o regime de autonomia, administração e gestão das escolas e agrupamentos de escolas, a avaliação do desempenho dos docentes, estabeleceu os currículos alternativos, e criou o Instituto Nacional de Acreditação da Formação dos Professores (INAFOP);

- O XIV Governo constitucional criou o Programa Alfa, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) e o Programa NÓNIO, século XXI. Definiu a requalificação pedagógica do 1.º ceb, a *Reorganização Curricular do Ensino Básico*, o Currículo Nacional, Competências Essenciais, o perfil geral e específico dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário;

- O XVII Governo constitucional definiu o Plano Tecnológico da Educação (PTE), definiu os apoios especializados, alargou a escolaridade obrigatória até aos 12 anos, criou o sistema de formação e de certificação de competências TIC, fixou o programa de enriquecimento curricular no 1.º ceb e a escola a tempo inteiro para este ciclo de ensino (Pires, 2014), bem como a educação sexual em meio escolar;

- O XIX Governo constitucional promulgou as metas curriculares, o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar (ANMP), definiu a universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 4 anos de idade;

- O XXI Governo constitucional definiu o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, as aprendizagens essenciais, a estratégia nacional de educação para a cidadania e os referenciais para a educação.

Estas foram as principais medidas de política educativa identificadas ao longo de mais de quatro décadas de democracia em Portugal. Conseguimos compreender que muito foi feito pela educação em Portugal.

Ao analisar as políticas educativas do XIII e XIV Governos constitucionais e o seu impacto nas escolas, nos professores, no currículo à luz de estudos referentes a esse período, estando os mesmos centrados no que a investigação nos foi capaz de revelar sobre esse período (Roldão, 2005; Fernandes, 2011), já aqui o referimos que foi um período de grande significado para os estudos curriculares, na medida em que se tentou romper com a ideia de um currículo fixo, uniforme, centralista, academicista e sequencialista (Formosinho, 1987). Tentou-se a partir de um Currículo Nacional, definido e compreendido em forma de competências a desenvolver, romper com uma pedagogia centrada num programa a cumprir, para uma pedagogia centrada num projeto a construir. Às escolas foram dadas as oportunidades para que as mesmas ensaiassem projetos de flexibilidade curricular, até se ter generalizado a reorganização curricular. As escolas e os professores receberam formação e informação para uma mudança de paradigma curricular, mas os estudos dão-nos conta de que essas apropriações não resultaram como coisa sua, encontrando-se estes, a maioria das vezes, a tentar cumprir com o que os normativos preconizavam.

Ao estudarmos a evolução das alterações educativas e curriculares a partir da relação entre as propostas governativas e as publicações normativas conseguimos compreender que os Programas são sempre mais ambiciosos do que a produção normativa, que resulta da implementação desses programas. Temos necessariamente de considerar que alguns Governos não tiveram o tempo necessário para levar avante as suas propostas. Como exemplo, resultam os nove primeiros Governos constitucionais, que tiveram apenas alguns meses de governabilidade não permitindo que se legislasse em matéria educativa. Mesmo assim, podemos

destacar algumas medidas relevantes como a criação do sistema público da educação pré-escolar, a erradicação do analfabetismo, a educação especial, a liberdade de ensino, a criação das escolas c+s. Estes nove primeiros governos sofreram de uma grande instabilidade política, não conseguindo levar adiante as suas propostas, no entanto, não deixamos de aqui referir o quanto esses programas foram ambiciosos, o quanto se propunham modificar Portugal pela educação, o quanto pretenderam implementar uma educação para todas as crianças e jovens, rompendo com os ideários educativos católicos deixados pelo salazarismo.

De destacar, cinco Governos onde a produção normativa foi muito considerável e eles foram o XI Governo constitucional, com Roberto Carneiro, como Ministro da Educação; o XIII Governo constitucional, com Eduardo Marçal Grilo, como Ministro da Educação; o XVII Governo constitucional, com Maria de Lurdes Rodrigues como Ministra da Educação; o XIX Governo constitucional, em que Nuno Crato como Ministro da Educação direcionou a educação para um rumo completamente distinto daquele que estava a seguir e o último Governo aqui em análise, o XXI Governo constitucional, que teve Tiago Brandão Félix que foi, em matéria curricular aquele que mais produziu a respeito do currículo, resgatando conceitos e práticas estruturantes em torno do currículo analisado pelo XIII e XIV Governos constitucionais.

Ao tentarmos identificar as decisões educativas e curriculares nacionais que tiveram inspiração internacional e supranacional, nomeadamente da União Europeia, conseguimos destacar a influência que as Organizações não Governamentais, como a UNESCO e a OCDE, tiveram na determinação das políticas educativas nacionais.

Teodoro (2003a, p. 49) refere, a partir de um interessante debate (como o próprio o caracteriza) promovido por Joel Samoff (1998) a respeito da intervenção do Banco Mundial no campo da educação, que este não apresenta de forma explícita objetivos, princípios, valores a seguir, mas simplesmente um diagnóstico estandardizado como ponto de partida. Também, ao se referir às investigações realizadas por Stephen Stoer da década de 1980, dá-nos conta que a “intervenção do Banco Mundial na educação portuguesa sempre fora mais ideológica que instrumental”. Esses valores e princípios consignados na educação e nas finalidades que se desejavam alcançar levam-nos a compreender melhor como esse processo de influência se realizou, como esteve presente nas propostas, nas diretrizes.

A década de 1980 foi o período em que a educação mais influências recebeu quer a nível nacional, quer a nível internacional pelas organizações que de certa forma participam de forma mais ou menos ativa na definição das políticas educativas nacionais como a OCDE, a UNESCO, o Banco Mundial. A adesão de Portugal na União Europeia em 1986 só viria a reforçar a participação dessas organizações internacionais (OCDE, 1984, 1989, 1991; OECD, 1994).

Consegue perceber-se que tendo estas organizações objetivos essencialmente economicistas que a educação foi sempre equacionada como uma ferramenta, um utensílio que poderia apoiar esse desenvolvimento económico. A educação esteve assim ligada (e ainda hoje o está) ao mundo capitalista para o servir. Foi nessa

premissa que a educação em Portugal se construiu, assumindo-se com alguma clareza esses princípios a partir da década de 1980.

Vários foram os autores a considerar que a entrada de Portugal na União Europeia veio reforçar um unionismo na definição dos objetivos de política educativa. Os interesses capitalistas instalados na Europa no final da II Guerra Mundial viriam a sobre determinar todas as instâncias que direta ou indiretamente poderiam influenciar a economia, o seu desenvolvimento e a conseqüente riqueza que os capitalistas poderiam arrecadar. Esta adesão à União Europeia fora marcante para Portugal a vários níveis, mas resultou em discursos e práticas por vezes discordantes.

Se por um lado se assistia a discursos de regionalização, contextualização necessária para fazer face às características das zonas onde se radicavam as reformas que se queiram implementar (Leite, Fernandes & Marinho, 2019), por outro lado assistia-se ao inverso, a discursos macropolíticos que permitiam uma uniformidade de procedimentos congruentes com os interesses ideológicos dos países com mais força política e económica.

Teodoro (1994, 1995, 2003a) refere em vários trabalhos que a integração na CEE/UE, a partir de 1986, favoreceu a participação em projetos, redes e formas de interação comuns que estiveram no centro dos discursos políticos das reformas educacionais. Reformas que, no entender do autor, assumiram a categoria de ritual e de retórica destinadas a legitimar uma imagem de progresso e de modernização da escola.

A educação em Portugal após a adesão do nosso país à então apelidada Comunidade Económica Europeia (CEE), consegue tomar um discurso político distinto daquele que figurou nas décadas de 70 e início de 80. De um discurso político de primeira preocupação com a democratização do sistema de ensino passou a ter-se como preocupação primeira da política educativa, a modernização da economia a partir de uma formação e qualificação dos recursos humanos. As políticas educativas deram assim como garantida a democratização da educação para que esta se direcionasse na ótica de ser ela própria capaz de melhorar as condições económicas e sociais do país (Teodoro, 2003a)

O modo de olhar o currículo na centralização de uma responsabilidade das escolas e dos professores, o alcance do sucesso educativo dos alunos, mesmo que sobre uma multiplicidade de uniformidades prescritas centralmente, recorrendo a exemplos internacionais (Pacheco & Maia, 2019), fazem-nos perceber que a maioria das políticas tiveram inspiração internacional. O caso da Finlândia foi muitas vezes referido aquando da definição das políticas do XIII e XIV Governos constitucionais. As políticas promovidas pelo XXI Governo constitucional baseiam a sua fundamentação em organizações como a Unesco e a OCDE. O Programa PISA veio estabelecer padrões de comparabilidade entre os alunos da União Europeia. A focalização na literacia e na numeracia tem também uma inspiração neoliberal de agenda de mercado que muito pressiona a educação para a valorização destas áreas do conhecimento. Como nos refere Pacheco e Maia (2019), as reformas de larga escala em Portugal decorrem de um cenário transnacional.

As aprendizagens essenciais surgem também de uma ideia de “emagrecimento do currículo” que Roldão e Almeida (2018b, p. 44) dizem tratar-se de um cenário em muito discutido pelas políticas internacionais.

Foi com uma grande satisfação que chegados a esta altura percebemos que os nossos objetivos foram alcançados. Os mesmos, com certeza, nos irão permitir responder às nossas questões de investigação na fase final deste trabalho, isto é, na conclusão do nosso estudo.

CONCLUSÃO

É chegada a altura de finalizar um longo e árduo trabalho de investigação onde a sensação é sempre indefinível sobre o que aqui pode ser concluído de um estudo que se apresentou em diferentes partes e capítulos. Mas a metodologia de o concluir centrar-se-á na forma como também se iniciou, isto é, partindo das questões que orientaram esta investigação. É chegada a altura, portanto, de responder a essas questões e de perceber se os dados recolhidos, a análise e a discussão concretizada sobre os objetivos do estudo, nos permitem responder de forma conclusiva a essas questões e que novas questões desta conclusão podem surgir.

O relevante das investigações está nos contributos que as mesmas são capazes de dar, na hermenêutica que geram e no entendimento que cada um de nós é capaz de ter sobre elas. No conhecimento de uma diversidade de posições políticas e curriculares, a sua análise foi relevante para adotarmos aquela que nos pareceu mais adequada e sermos coerentes com ela. Conhecer essa multiplicidade de opções políticas, de discursos, de interpretações, de pareceres, de relatórios e de estudos, sobre e em torno das políticas educativas e curriculares, permitiu-nos compreender, a partir da publicação normativa, as suas implicações nas práticas das escolas e dos professores.

Por vezes, pode parecer fastidioso um discurso político de um Programa de Governo que se apresenta, normalmente com centenas de páginas, a eleições, mas consideramos que o mesmo devia ter algum poder de influência sobre os seus eleitores. Estamos em crer que poucos são aqueles que conhecem esses programas, os seus pressupostos, a sua fundamentação e as suas propostas, tendo provavelmente uma maior relevância, os rostos, os nomes dos cabeças de lista, ou até o símbolo partidário, do que as propostas que os diferentes partidos apresentam para a governação.

O que aqui flui em torno dos diferentes programas de Governo é que basicamente os mesmos apresentam-se com uma organização e estrutura próprias, valorizando o que mais preocupa esse Governo, no contexto social em que o mesmo desenvolveu a sua governação. Não dedicamos o nosso tempo a essa análise social e contextual, centramo-nos apenas e só no que à educação diz respeito. E no âmbito da educação, centramo-nos na educação não superior e nesse nível de ensino tentámos perceber o que de relevante pôde ser retirado e analisado, face às questões iniciais do estudo:

Que decisões políticas se assumiram ao longo de quatro décadas de democratização do ensino em Portugal no âmbito da administração central, das escolas, do currículo, dos professores e dos alunos?

De que modo as decisões políticas, no âmbito de processos de reforma educativa e curricular, se concretizaram do ponto de vista normativo/legal?

Que relevância tem assumido o currículo nos programas dos diferentes Governos constitucionais?

A apresentação dos dados permitiu-nos compreender que muito foi alcançado ao longo de quatro décadas de educação pública e democrática em Portugal. Os sucessivos Governos foram capazes de trilhar caminhos para a igualdade, para a justiça, para a liberdade e a equidade educativas. Conseguimos compreender

que a instabilidade política não ajudou a que medidas, que vinham sendo reclamadas pelos primeiros nove Governos constitucionais, se implementassem, sendo muito escassa a regulamentação normativa ao longo dos onze anos de democratização do ensino. A LBSE rogada desde o I Governo constitucional só seria regulamentada em 1986, aquando do X Governo constitucional, liderado por Aníbal Cavaco Silva, sendo João de Deus Pinheiro, o Ministro da Educação. Também nesse Governo fundou-se a CRSE, criando-se a partir daqui uma certa identidade educativa, uma modernização do sistema de ensino, aprovando-se a LBSE sobre o princípio da igualdade de oportunidades.

Após quatro décadas, da revolução de abril, muito foi feito pela educação em Portugal. O nosso país tinha, antes da democratização do ensino, mais de um quarto de analfabetos, não tínhamos educação pré-escolar na rede pública e um número muito residual de jovens frequentava o ensino secundário. Muito foi feito nestes anos e hoje quase se erradicou o analfabetismo, as taxas de escolarização rondam os 100%, há uma grande quantidade de crianças dos 3 anos a frequentar a educação pré-escolar e o abandono escolar atingiu os valores mais baixos em 2017. Portanto, e perante um discurso nem sempre favorável sobre a escola e a educação em Portugal, é bom recordar o que de muito positivo se alcançou em 47 anos de democracia em Portugal (Costa, 2019).

Também Eduardo Marçal Grilo (2017) referia numa conferência, no âmbito do CNE, de que a escolaridade obrigatória consagrada pela LBSE e todas as medidas de controlo da escolaridade obrigatória viriam a dar os seus frutos mais rapidamente do que se pensava inicialmente. Estas medidas foram fundamentais para inverter o analfabetismo presente no início da democracia em Portugal, confirmando-se a expansão do sistema educativo massivo, obrigatório e administrado pelo Estado (Teodoro & Torres, 2006).

Vejamos, no entanto, que medidas permitiram para que este feito fosse alcançado e que opções políticas se assumiram. No I Governo constitucional, liderado por Mário Soares e tendo como Ministro da Educação Mário Sottomayor Cardia, podemos destacar o associativismo de pais/encarregados de educação. No IV Governo constitucional, tendo como Primeiro-Ministro Carlos Mota Pinto e como Ministro da Educação Luís Valente de Oliveira, conseguimos destacar a criação das condições do ensino particular e cooperativo. No V Governo constitucional, liderado por Maria de Lurdes Pintasilgo, destacamos a liberdade de ensino e a educação especial. O VIII Governo constitucional, com uma coligação formada pelo Partido Social-Democrata, o Centro Democrático Social e o Partido Popular Monárquico, foi liderado por Francisco Pinto Balsemão e teve como Ministro da Educação João Fraústo da Silva, foi o Governo que criou o Conselho Nacional da Educação (CNE). E ainda destacamos o IX Governo constitucional por ser aquele que criou as Escolas C+S. Estas foram as principais medidas concretizadas pelos Governos com poucos meses de governação e que, ainda assim, se conseguiram destacar com algumas medidas concretas.

As decisões políticas no âmbito das escolas incidiram de forma muito marcante sobre a sua autonomia. Podemos destacar do XI Governo constitucional, liderado por Aníbal Cavaco Silva e tendo como Ministro da

Educação Roberto Carneiro, duas iniciativas - a reforma educativa e a autonomia da escola. A autonomia que sempre, de alguma forma figurou nos Programas de Governo, mas que só em alguns programas se deram passos significativos para a materializar. Contudo, não podemos deixar de referir que quanto mais se legisla a autonomia da escola, mais estas perdem a autonomia de se pensarem a si próprias.

O discurso político que mais prevaleceu nos programas do Governo foi a autonomia das escolas, ou a descentralização do sistema educativo, no entanto, Eduardo Marçal Grilo (2017), Ministro da Educação, do XIII Governo constitucional, refere que é exatamente no âmbito da autonomia das escolas que estamos mais aquém e, embora se reconheça a importância da autonomia para o aumento do sucesso das aprendizagens dos alunos, por vezes, são as próprias escolas que não querem essa autonomia. É muito mais cómodo, para algumas escolas, terem uma entidade que responsabilizam pelo seu trabalho, do que pensarem-se a si mesmas na procura das soluções para os seus problemas. Pelas palavras do autor, percebemos o quanto é defensor da autonomia e o quanto acredita serem as escolas mais autónomas aquelas que melhor funcionam, as que têm melhores resultados, aquelas que trabalham mais próximo das pessoas e que melhor resolvem as dificuldades e problemas que enfrentam. Diz também, não acreditar nas grandes reformas, nos programas nacionais. Acredita nas escolas e no que os seus profissionais podem fazer nelas (Grilo, 2017).

A autonomia das escolas, por vezes, revela-se aparentemente paradoxal. Se, por um lado, assistimos a conceitos como o da descentralização, projeto educativo, comunidade educativa, territorialização das políticas, contrato de autonomia e a um forte significado de que esses conceitos se revestem para uma tendência efetiva de descentralização, por outro, assistimos à manutenção e por vezes até a um reforço dos poderes da administração central a partir de lógicas de desconcentração, de imposição do reordenamento da rede escolar, bem como, de outras formas de controlo escolar (Lima, 2006). A autonomia da escola é, há mais de três décadas, um tópico recorrente nos discursos educativos, contudo a mesma parece não passar de uma miragem retórica. Pois quanto mais é invocada a autonomia, mais parece ter um reduzido impacto na gestão e administração democrática da escola (Olsen, 1991, citado por Lima, 2006).

As tensões que se viveram durante décadas entre a centralização e a descentralização, entre discursos acentuadamente autónomos e contextos organizacionais heterónomos (Lima, 2006), leva-nos a concluir que, se por um lado, os programas políticos estão recheados de termos como autonomia, descentralização, territorialização, contratos de autonomia, municipalização, projeto educativo, por outro, é o poder central que arquitetura essa autonomia, essa territorialização, essa municipalização, esses contratos de autonomia. A liberdade de as escolas se pensarem e repensarem a si próprias e de se configurarem nas suas potencialidades e nos seus constrangimentos, por forma a se gerirem de acordo com os seus pressupostos, princípios e valores não tem existido. Estamos convictos que quanto mais se decreta a autonomia, mais se escreve sobre a forma como deve ser implementada, mais se determina como a mesma deve ocorrer, mais a mesma se desvirtua do seu real significado.

Guilherme de Oliveira Martins (2017), Ministro da Educação, do XIV Governo constitucional, reforça a importância que precisamos de continuar a atribuir à autonomia das escolas, mesmo tendo presente que a mesma mereceu um amplo destaque desde 1989, inclusivamente no seu Governo e no que o precedeu. O autor reconhece uma articulação entre a escola, a família e a comunidade. Refere-nos que a escola não se pode fechar sobre si mesma e que se deve abrir à comunidade, que a conceção de escola preconizada pela LBSE permite-nos avançar com audácia e com segurança para a autonomia da escola, a partir da valorização e formação dos professores, que concretiza a ideia de escola completa. A ideia de escola completa é aquela que, para além de envolver todos os intervenientes diretos (alunos, professores, funcionários) e indiretos (pais e encarregados de educação e comunidade educativa em geral), envolve também os recursos, os equipamentos, as estruturas, sendo estas vistas como fazendo parte de um todo potencial para a aprendizagem.

É curioso que passadas duas décadas, se ouça da voz de um Ministro da Educação, a importância de se continuar a investir na autonomia das escolas. Esta constatação leva-nos a questionar essa autonomia decretada, essa autonomia arquitetada e instrumentalizada pela existência de um projeto (ou de vários) de um regulamento e de um plano (ou de vários). Estamos mais uma vez perante a planificação. A tomada de decisão pela elaboração prévia de um plano que será fundamental para que as escolas sintam e pratiquem essa autonomia.

“A autonomia das escolas e dos professores tem feito parte de medidas e discursos políticos por todo o mundo, sobretudo a partir dos anos 1990, acompanhando os ideais de uma educação democrática” (Figueiredo, Leite & Fernandes, 2019, p. 3). O que consideramos neste estudo é que raramente se associa ao discurso da autonomia o discurso do currículo. Parece haver uma centralização de formas de organizar as pessoas, os órgãos, as estruturas hierárquicas, as suas competências e composições nas questões da autonomia das escolas, mas pouco se esclarece sobre o conteúdo das decisões, figurando-se essas decisões para a existência de um regulamento interno, para um plano de atividades e para um projeto educativo. A política educativa portuguesa oscilou entre uma estratégia de regulação e de controlo (Bolívar, 2012) e a passagem de poderes para a escola representaram um aumento da sua responsabilização.

As reformas, as mudanças, as inovações surgem mais presentes nos programas de governos quando ocorre uma mudança político partidária. Todo o processo de mudança é um processo complexo e a inovação não ocorre pela intencionalidade governativa ou por um decreto, a mesma tem de ser assumida por todos os intervenientes nas dinâmicas do seu trabalho. Não é suficiente que se promovam boas práticas, é necessário centrar essas práticas em processos de aprendizagem. É necessário promover a capacidade de aprendizagem dos intervenientes educativos (Bolívar, 2012) e considerar que a escola tem de assumir-se como uma entidade autónoma que se organiza por si mesma e se estrutura de acordo com as missões que abraça. Neste sentido, assume-se a importância de a escola não ser um agente de reprodução normativa, mas sim, um agente de promoção de aprendizagens, com docentes, não docentes, pais/encarregados de educação, comunidade educativa e alunos.

As reformas educativas não devem ser voluntaristas (Martins, 2017), no sentido de serem muito ambiciosas nos objetivos sem que se tenha em conta as condições concretas da sua implementação. As reformas para serem efetivas devem ter em consideração o gradualismo, a avaliação e o fator essencial é a aprendizagem. Só somos capazes de nos desenvolvermos se formos capazes de aprender e uma sociedade só será desenvolvida com essa capacidade de aprendizagem conjunta.

Este discurso fez-nos pensar no gradualismo e na avaliação e a análise aos 21 programas de Governo permitiram-nos compreender o quanto as políticas não são avaliadas. Há uma clara ausência de avaliação de políticas educativas em Portugal. Há uma clara ausência de respeito pelas políticas educativas levadas a cabo por um determinado Governo, quando um outro de partido diferente toma posse. Esta disrupção governativa faz-nos acreditar que estamos perante um sério problema difícil de resolver se continuarmos com esta espécie de dicotomia eleitoral entre dois partidos que não conversam, mesmo que convirjam em alguns pontos no que à educação diz respeito.

Foi com base no princípio da importância da continuidade política na educação, que o XIII Governo constitucional levou a cabo um Pacto Educativo e que a própria LBSE já previa, mas que nunca se concretizou (Martins, 2017). Essa ideia de Pacto Educativo permitia que houvesse uma convergência de políticas e que não fosse possível uma rutura ou uma quebra sem que se passassem pelo menos duas décadas. A avaliação seria fundamental para se perceber o alcance das medidas de política educativa e a mesma não devia ser encomendada pelos Governos, mas centrada na produção científica das Universidades e centros de investigação, que sempre acompanham e estudam os fenómenos educativos. Desta forma, podíamos encontrar uma maior articulação e continuidade entre as políticas que se desenham e implementam nos diferentes Governos.

Nesta articulação, e sem que qualquer Pacto Educativo tenha sido feito, destacamos a educação pré-escolar, como sendo o nível do ensino que mais consistência teve. Este é um exemplo claro de um compromisso educativo (Martins, 2017). Todos os Governos colocaram nas suas agendas políticas a educação pré-escolar. A educação pré-escolar tinha uma importância decisiva, muitos dos bons resultados que hoje se alcançam no ensino básico à educação pré-escolar se deve (Grilo, 2017). Numa primeira fase, o investimento foi para a expansão da educação pré-escolar, depois o estabelecimento de uma lei quadro, a universalização da educação para as crianças dos 5 anos, depois para os 4 anos e ainda continuamos a assistir a práticas que visam permitir a universalização, a obrigatoriedade e a gratuitidade deste nível de ensino, conferindo-lhe, assim, o estatuto de ensino básico.

Embora a Lei de Bases fizesse referência à educação pré-escolar, esta era muito vaga e não estando incluída no ensino básico fez com que a mesma figurasse em todos os programas do Governo como uma prioridade, contudo, só em 1995 teve a sua expressão maior a partir da publicação da lei quadro da educação pré-escolar (Lei n.º 115/97, de 10 de fevereiro). Esta Lei deu conta daquilo que ainda hoje permanece na ideia

do que é a educação pré-escolar. A mesma assume uma componente social e uma componente educativa (Grilo, 2017).

Nem todas as decisões políticas configuradas nos programas dos Governos se concretizaram do ponto de vista legal. As instabilidades governativas dos dez primeiros Governos não permitiram que a maioria das medidas se concretizassem, mas elas foram ganhando força ao serem assumidas pela maioria dos Governos constitucionais. A efetivação da escolaridade obrigatória, a erradicação do analfabetismo, a expansão da educação pré-escolar, o aumento da rede escolar, a qualificação e a valorização do corpo docente e a criação de uma lei de bases da educação, foram preocupações sempre presentes em todos os primeiros Governos, independentemente da ideologia política desses Governos.

Ao tentarmos responder às questões - *De que modo as decisões políticas, no âmbito de processos de reforma educativa e curricular, se concretizaram do ponto de vista normativo/legal?* e *Que relevância tem assumido o currículo nos programas dos diferentes Governos constitucionais?*

Conseguimos, na análise dos dados e no capítulo 6, destacar todas as medidas alcançadas nos 21 Governos constitucionais. Aqui tentaremos destacar aquelas medidas que estiveram envolvidas nos processos de reforma educativa e curricular. Ao recuarmos ao início do nosso estudo, conseguimos compreender de que a convite de Marcelo Caetano, em 1970, Veiga Simão toma posse com a pasta da educação e enceta os trabalhos para a sua grande reforma, que será aprovada em 1973, a partir da publicação da Lei n.º 5/73, de 25 de julho. A política educativa do Ministro Veiga Simão veio permitir que se abrissem as portas a um certo desenvolvimento e que os seguidores do pós 25 de abril aproveitaram e ampliaram. A democratização da educação começa com ele, e deve-se a ele, como notável académico que foi, a compreensão de que a componente científica no processo educativo era fundamental (Varela de Freitas, 2019), para o desenvolvimento de todas as outras valências sociais.

O currículo que é, tendencialmente, ao nível político, um dispositivo de controlo e prescrição (Pacheco & Maia, 2019) assumiu a primeira centralidade em 1989, aquando da aprovação do Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto. Para além de se querer fazer em cada escola uma reforma (Varela de Freitas, 2017), pretendeu-se definir os planos curriculares dos ensinos básico e secundário que permitissem a construção de uma sociedade, que correspondesse aos desafios que a integração à União Europeia reclamava, mas que fossem capazes de preservar a identidade nacional. Estes desafios seriam alcançados com a valorização do ensino da língua portuguesa, como matriz de identidade e suporte para outras aquisições de conhecimento, surgindo a área de formação pessoal e social e a área escola. A avaliação assumiu um carácter formativo, procurando-se imprimir no currículo uma perspetiva interdisciplinar. Surge também aqui a ideia de o currículo se centrar nas dimensões humanística, artística, científica, tecnológica, física e desportiva, visando a formação integral do aluno (cf. Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto).

Embora o normativo parecesse, no seu preâmbulo, preconizar mudanças muito substanciais, a verdade é que continuou a persistir uma visão conservadora e uma visão progressista, sendo certo que o currículo

continuou a identificar-se com a lógica de um programa, continuando as disciplinas a ter um papel dominante (Varela de Freitas, 2017).

Após este período, destacamos a relevância que o currículo assumiu em 1995, quando o XIII Governo constitucional toma posse e a partir de um grupo de especialistas com a chancela do Departamento de Educação Básica, se instaura no nosso país o período mais partilhado quando se lança, por esse Departamento o *Projeto de Reflexão Participada sobre os Currículos do ensino básico*. Durante quatro anos, decorreram várias publicação de importantes investigações, em forma de documentos de trabalho e de relatórios e ensaios sobre o *Projeto de Gestão Flexível do Currículo*, que se viria a consolidar na legislatura seguinte, no XIV Governo constitucional, liderado pelo mesmo Primeiro-Ministro, António Guterres, quando se publicou o Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Este normativo vinha no sentido de reforçar a ideia de educação e formação integral dos alunos, como já estava preconizado pelo Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto, mas clarificava a conceção de currículo e de implementação curricular pretendida. O currículo assumiu-se, neste normativo, como conjunto de aprendizagens a desenvolver nos alunos e instrumentalizava-se a partir de um projeto curricular de escola e de turma. As escolas e os professores assumiam uma centralidade na gestão desse currículo, que era baseado em competências e experiências educativas.

No entanto, neste período que muitos não quiseram que se apelidasse de reforma, mas de uma reorganização curricular, manteve-se o conteúdo dos programas (Varela de Freitas, 2017), acreditando-se que a introdução de novos conceitos como a diferenciação, a adequação e a flexibilização curriculares, bem com a introdução de três novas áreas curriculares do ensino básico ajudassem a promover uma autonomia mais significativa (Abrantes, Figueiredo & Simão, 2002) e toda a formação promovida e documentação publicada permitissem uma mudança significativa de práticas curriculares das escolas e dos professores.

Após este período, a legislatura que se seguiu, mesmo tendo sido apresentado pelo Ministro da Educação, Eduardo Marçal Grilo, um *Pacto Educativo para o Futuro* na Assembleia da República, poucos meses após a sua posse, no qual os dois primeiros pontos se centravam na descentralização das políticas educativas e na transferência de competências para as autarquias, fazendo das escolas o centro nevrálgico dessas mesmas políticas, não saiu dessa iniciativa governativa qualquer acordo dos diferentes partidos (Varela de Freitas, 2017), fazendo com que esta reorganização curricular consolidada normativamente, em 2001 (Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro) esmorecesse por falta de continuidade, de apoio e de iniciativas.

Destacamos, não pela continuidade de política, mas de rutura clara com o que se pretendia ao nível de um currículo flexível e de alguma forma promovido em legislaturas anteriores, o XIX Governo constitucional, com um regresso a uma paradigma de ensino centrado nos conteúdos de disciplinas nucleares, alocadas na literacia e numeracia, em que o currículo foi percecionado não pela ideia de competências a partir de um currículo nacional estabelecido, mas pela ideia de metas curriculares a que os programas tinham necessariamente de corresponder. A Governação escolar em Portugal viveu tensões, discursos e posições concorrentes ao invés de

divergentes (Figueiredo et al., 2019) e essas tensões não permitiram uma compreensão real das implicações das mudanças levadas a cabo pelos diferentes Governos constitucionais, desde logo por falta de estabilidade e maturação política.

Por fim, destacamos o XXI Governo constitucional por resgatar toda a filosofia curricular estabelecida no XIII e XIV Governos constitucionais. O currículo é novamente entendido segundo um ideário de diferenciação, adequação e flexibilidade curriculares, mas aloca-se ao trabalho das escolas e dos professores o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, as aprendizagens essenciais e a estratégia nacional de educação para a cidadania.

A compreensão dos diferentes programas de Governo permitiu-nos conhecer as propostas governativas e a concretização das mesmas e embora tenham sido estes os Governos que destacamos em matéria curricular, a visão holística por todos os Governos permitiu-nos perceber que os normativos publicados corresponderam a importantes avanços no sistema educativo, sendo o alargamento da escolaridade obrigatória em 1986 para 9 anos, e em 2005 para 12 anos um facto consumado. Obrigatoriedade escolar que nos últimos anos também fizeram repensar a escola e as suas funções para com todos os que a frequentam e em alguns casos não têm sucesso nas suas aprendizagens. Num contexto curricular e sobre o que aqui defendemos os dois períodos mais relevantes correspondem efetivamente ao *Projeto de Gestão Flexível do Currículo* (1995-2001) e ao *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* (2015-2019) que são o exemplo do quanto se tentou melhorar e alargar as aprendizagens a um maior número de alunos, numa ideia de escola inclusiva.

Ensinar é um ofício de invenção, em que cada situação é distinta e desenhada especificamente para alguns alunos concretos, que adquirem um determinado conhecimento durante um certo tempo e um certo lugar, por meio de métodos de invenção e de conhecimentos científicos é um ofício de relação e de contextualização (Figueiredo et al. 2019) em que é necessário chegar ao êxito juntos, o docente ensina e o aluno aprende (Tricot, 2019). Ou então, os professores e os alunos aprendem em comunhão com o mundo (Freire, 1992), sendo sempre o ensino e a aprendizagem as dimensões que se entrecruzam no que é a educação e no que ela é capaz de ser enquanto prática real. Fazer aprender pressupõe que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se o aluno se apropriar dela ativamente (Rodão, 2009). O sistema educativo, enquanto organização perfila-se com uma certa dinâmica, com um certo postulado, com determinadas regras previamente pensadas, planeadas por quem tem a responsabilidade de desenhar a forma como o mesmo deve funcionar e da administração central à sala de aula há todo um percurso que se tornou importante aqui analisar. A política educativa, a escola, o currículo, os professores, os alunos e todas as complexas e distintas dinâmicas geradas em cada uma destas dimensões fizeram-nos perceber as impossibilidades de compreensão de um fenómeno educativo sem que a ele se associem todos os outros. Se o objetivo final, da educação, é sempre a aprendizagem significativa para todos os alunos, a forma como ela é alcançada e apropriada por cada um são conceitos distantes dos programas governativos. Dá-se conta da importância da educação para o

desenvolvimento social e económico, mas não se dá conta da importância de trazer o contexto social para a sala de aula, da importância de se passarem as salas de aula para as comunidades, para a rua, para os centros educativos, para as autarquias.

Alterar para melhorar aquilo que já se conhece é sempre a pretensão última de qualquer ato político, investigativo e as políticas educativas e curriculares não fogem a essa premissa. No entanto, é importante o reconhecimento de que o currículo prescritivo e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados numa parceria histórica poderosa que estrutura o currículo e que dificilmente se consegue implementar qualquer tentativa de mudança, de reforma e de inovação (Goodson, 2007), por mais que se escreva e se fale sobre a mesma e por mais que se tente a partir de práticas de flexibilização, de territorialização, de adequação e de diferenciação. Os programas, essencialmente para os professores, sempre estiveram presentes e parece continuar a recair sobre eles o maior destaque, mesmo que ocorram tentativas para a sua substituição representativa e de significado com a introdução de competências, de metas, de aprendizagens essenciais, sejam elas centradas no currículo nacional ou num perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Estamos arreigados por uma cultura de docência programática, onde o que se deve ensinar tem de estar estabelecido centralmente. Não nos podemos alhear deste facto e acreditar que é suficiente a introdução de novos instrumentos curriculares para que as práticas curriculares dos professores se centrem num perfil do aluno e em aprendizagens essenciais, numa estratégia nacional de educação para a cidadania e nos domínios que a mesma recomenda. Os professores ritualizaram-se em práticas curriculares, que as teorias do currículo tradicionais preconizavam. O que, como e quando ensinar fez parte da formação dos professores, que ainda hoje estão nas escolas a lecionar e esta mudança só se fará com uma continuidade de política educativa, com uma formação centrada nessa política educativa, com uma clara aprendizagem por toda a comunidade educativa dessa política educativa.

Portanto, neste conjunto de aprendizagens é também importante percebermos os limites do currículo. O conceito que aqui se assumiu como polissémico, é estruturado de formas diferenciadas em função da posição em que nos coloquemos. Do ponto de vista do *quê*, do *como*, do *quando*, do *porquê* ou *para quê*, o importante é percebermos que o saber é e será sempre aquilo que queremos que ele seja. Movidos pelos interesses e motivações naturais das ações humanas, a relação que estabelecemos com ele é sempre uma questão de posição em função dos limites que lhe queiramos impor. Compreender os seus limites é talvez a pretensão maior que nos move no controlo do que esperamos conhecer sobre esse saber, basta dizer sobre esse currículo.

É talvez por esta convicção de querer conhecer os seus limites que as investigações se fizeram ao longo de anos em torno deste conceito, que pela sua natureza, nos revela desde logo, a infinita possibilidade de a ele associarmos um conjunto de sinónimos, de relações, de objetos. É talvez por isso, também, que o termo currículo se assume como tão interessante na sua análise, na sua compreensão e nas suas possíveis implicações nas conceções e nas práticas de todos os agentes educativos.

Foram vários os críticos da teoria curricular de Tyler, foram várias as tentativas de acrescentar à sua teoria aquilo que supostamente para alguns autores faltava, contudo, não podemos deixar de aqui referenciar que a ele se deve o início dos estudos curriculares como campo de saber especializado, a ele se deve o facto de hoje ainda pensarmos a função do professor como um planificador curricular. Isto é, como alguém que para ensinar, ou fazer aprender, tem necessariamente de definir objetivos, selecionar estratégias e atividades, de as organizar e no final ser capaz de perceber se os objetivos definidos foram ou não alcançados, isto é, avaliar. Este pensamento curricular permanece na organização do ensino que agora se “arruma” numa lógica coerente com novos termos, com novas fontes de seleção, com novos filtros. Tyler deu um importante contributo para o desenvolvimento dos estudos curriculares e para a formação dos professores. Ainda hoje o pensamento curricular dos professores tem presente a didatização do seu processo de ensino. O pensamento curricular do professor tem a identidade tyleriana e por mais que possamos associar ao currículo a flexibilidade, a adequação, a diferenciação, essa ritualização formativa, que na nossa perspetiva permanece tão presente, não ajuda a que mudanças significativas ocorram nas escolas.

As escolas, são por isso, espaços de existência onde permanece a lógica da disciplina, da turma como unidade agregadora de alunos com idades aproximadas, com alunos a terem acesso rápido e simples à informação, informação essa que na escola está agregada a um programa de ensino. As discussões em torno da educação e do ensino, e cada vez mais sobre a aprendizagem, levam-nos a compreender que alguns discursos políticos parecem trazer para o palco da concretização uma mudança efetiva das práticas curriculares dos professores, contudo, a dualidade dos discursos científicos e normativos nem sempre convergiram nos mesmos propósitos (Lima, 2011). E, se por vezes, os preâmbulos parecem antever a execução de uma política há muito reivindicada por investigadores, nem sempre as suas propostas de execução são consentâneas com o que se espera que aconteça.

Chama-se vezes sem conta as escolas e os professores para a responsabilização e o comprometimento no desenvolvimento das aprendizagens de todos os alunos. Fala-se na necessidade dos professores fazerem uma série de lutos, de os professores serem capazes de olhar para os alunos como sendo diferentes nos seus *status*, na sua linguagem, nas suas capacidades, nas suas competências, nos seus interesses, nas suas motivações e expectativas, de serem capazes de lidar com essas diferenças, não como um entrave ou dificuldade, mas antes como um desafio. Mas se este discurso é muitas vezes apregoado, o mesmo não pode ser descontextualizado das políticas que o vão sustentando e que podem inibir, desmotivar ou até confundir o rumo que se espera que os diferentes intervenientes no campo educativo, assumam.

O que estamos a tentar relacionar é que as conceções dos professores e as suas práticas não podem ser descontextualizadas de políticas educativas que ao longo de décadas se vêm enunciando e anunciando e que colocam o papel do professor em planos cuja centralidade da sua função é talvez a mais proliferada e vasta no seu campo (cf. Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Leite (2002) numa das suas obras discute esta dualidade, mas coloca claramente no papel do professor e na forma como este está na profissão a responsabilidade por uma educação de qualidade. É pacífico considerar-se a necessidade de se continuar a investir numa escola para todos e este estudo revelou a importância que a regulamentação normativa assumiu no alcance de algumas medidas de política educativa. Mas elas não são por si só suficientes se a elas não se associar o comprometimento das escolas e dos professores. Os processos de inovação curricular (Pacheco, 2019b) previstos só serão realmente conseguidos se a eles se associar o envolvimento dos professores, o seu comprometimento e para que isso seja possível acontecer é importante que esses processos venham ao encontro das expectativas profissionais, das emoções dos professores, do envolvimento necessário que esses profissionais precisam de sentir para que a efetivação dessas medidas alcancem os propósitos para os quais foram definidas.

Parece ser unânime na literatura encontrarmos pontos concordantes sobre o denominador comum no qual recai a maioria das responsabilidades, no qual recai a maioria das preocupações sobre a implicação do seu trabalho no sucesso dos alunos que é o professor, mas esta não deve ser a única via de interpretação. A mesma deve ser partilhada com todas as condições criadas para que este profissional possa fazer um trabalho meritório. E essas implicações estão conectadas com a qualidade da sua formação, com a qualidade do currículo e a forma como o mesmo é interpretado pelas escolas, pelos professores, pelos pais e encarregados de educação, pelos alunos e até pela comunidade com a qualidade das condições de trabalho, com a qualidade e estabilidade das políticas educativas, com as finalidades da educação em contexto, com um ideal de perfeição que não sabemos se algum dia alcançaremos.

No XVII Governo constitucional foi possível perceber que ao professor eram atribuídas muitas responsabilidades e também culpas pelo não sucesso nas aprendizagens dos alunos. Foi talvez um dos Governos onde os professores mais tiveram de prestar contas sobre o seu desempenho profissional. A avaliação esteve na agenda política deste Governo e, em 2017, e a partir da participação da Ministra Maria de Lurdes Rodrigues, numa conferência promovida pela Fundação Calouste Gulbenkian e noticiada pelo Jornal Público, foi possível perceber que a preocupação da ministra continua a ser pela avaliação do desempenho profissional dos professores. A mesma acrescenta de que o facto da avaliação dos professores não se fazer em Portugal se deve à necessidade de se encontrarem outros instrumentos de avaliação melhor aceites pelos professores, do que aquele que ela promoveu como Ministra da Educação (Jornal Público, 10 de fevereiro de 2017).

A avaliação dos professores não tem estado na agenda governativa dos últimos Governos, mas tem estado a centralidade dos professores em levar a cabo as políticas que os diferentes Governos definem. A formação dos professores, o perfil dos professores, a forma como a formação contribui para o perfil dos professores, definido em 2001 (Decretos-lei n.º 240/2001 e 241/2001 de 30 de agosto) e como esse perfil desejável se alcança nos cursos de formação de professores, são questões que aqui deixamos em aberto para posterior investigação.

Pacheco e Marques (2015) dão-nos conta de que os professores parecem estar mais preocupados com a implementação das políticas governativas em forma de legislação, do que com as respostas a dar aos diferentes alunos, que assumem em si diferentes características e necessidades. Os autores são de opinião de que os diferentes Governos se têm preocupado mais com os resultados escolares dos alunos, com a utilização das tecnologias, com a educação orientada pelo empreendedorismo do que com a formação humana dos alunos. Se esta foi uma evidência também verificada em algumas governações, nomeadamente no XV e XIX Governos constitucionais, o XXI e último Governo aqui em análise trouxe a matriz humanista para o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, trouxe, portanto, todo o processo de ensino-aprendizagem a ser pensado e gerido em função dessa matriz.

Embora tenhamos tido, ao longo dos últimos quase 40 anos, uma certa estabilidade governativa essa não contribuiu favoravelmente para uma acalmia nos rumos e propósitos para a educação. Também as mudanças *bipolares* para apenas duas forças políticas nos conduziram para uma escassa (ou inexistente) avaliação de políticas educativas, bem como para uma certa destruição das políticas anteriormente levadas a cabo pela força política que, entretanto, deixou de figurar no Governo. Esta certa desresponsabilização pelo cumprimento de algumas medidas, que se tentaram levar a cabo, não permitiu que as mesmas hoje se possam avaliar de uma forma séria, pois que as mesmas não tiveram o tempo de maturação necessário.

Podemos referir que parecem ocorrer duas posições dominantes no pensamento educacional; uns mais conservadores, que consideram que a educação serve para a transmissão de conhecimentos e atitudes de uma geração à outra geração, valorizando a estabilidade e a seleção dos mais aptos, numa visão elitista da sociedade; outros defendem uma posição mais progressista de que a educação visa o pleno desenvolvimento pessoal, social e integral das crianças, preparando-as para um futuro em que vão viver e em que terão de intervir (Varela de Freitas, 2019). Estas duas posições também se evidenciaram nos últimos 40 anos de escola democrática. Conseguimos compreender a existência de duas posições dominantes nas políticas educativas, após o XIII Governo constitucional: enquanto uns priorizam uma educação mais centrada no ensino, na prestação de contas a partir de exames nacionais, num currículo de literacia e numeracia, na valorização do conteúdo em forma de resultados escolares a alcançar, outros centram-se nos processos, num currículo flexível que a partir da diferenciação curricular consiga promover aprendizagens a um cada vez maior número de alunos.

Estas dualidades de perspetivas educacionais, que parecem acompanhar as dualidades partidárias fazem-nos aqui citar Varela de Freitas (2019, p. 26) com uma preocupação, que também é nossa, ao temer “por um futuro no qual, à mínima oportunidade, se desfaça o que se construiu”.

Um dos objetivos que de forma intencional foi deixado para servir de orientação para a apresentação das conclusões, que afinal esta tese nos permitiu apreender, a partir das evidências aqui analisadas foi o de: - Analisar criticamente o estudo das mudanças educativas e curriculares, de 1976 a 2019, em Portugal, no

sentido de problematizar as questões nucleares que, por um lado, viabilizam e, por outro, dificultam a implementação efetiva de mudanças.

A análise das mudanças educativas e curriculares permitiu-nos compreender algumas das razões pelas quais as reformas e as suas mudanças não ocorrem com facilidade nas práticas curriculares das nossas escolas e professores. Percebemos que o currículo não tem uma moldura política contínua (Pacheco & Marques, 2015) e em função dos Governos que tomam posse também as mudanças de política educativa se alteram. Esta evidência dificulta a continuidade de uma política, que a maioria das vezes não sofre qualquer avaliação, para se dar ou não continuidade da mesma. Verificámos que o Ministro da Educação do XIX Governo constitucional, mal toma posse revoga o *Currículo Nacional - Competências Essenciais*. Percorria o mês de dezembro de 2011, portanto em pleno ano letivo a funcionar, o Ministério da Educação revogou aquele que servia de suporte às práticas de planificação e gestão curriculares das escolas e dos professores. Estas práticas para além de não nos permitir uma real compreensão da efetiva implementação de uma medida e dos seus impactos nas aprendizagens dos alunos, também não nos permitiu aferir das dimensões a que as mesmas poderiam ser melhoradas ou intervencionadas.

A descontinuidade das políticas educativas dificulta de forma significativa a implementação de mudanças, que por vezes são configuradas nas propostas governamentais. Figuram nos normativos, mas não há garantia de que as mesmas venham a ocorrer. Podemos, no entanto, referir a este propósito que o alargamento da escolaridade obrigatória é uma exceção. Na verdade, nenhum Governo se opôs ao alargamento da escolaridade obrigatória, que em Portugal, em momentos diferentes se instaurou: de 8 anos em 1973, de 9 anos em 1986 e de 12 anos em 2009. Esta medida foi uma das que se manteve até aos dias de hoje, sendo certo que os próprios mecanismos de controlo desta medida sempre figuraram nas intencionalidades políticas.

No XIX Governo constitucional foi possível percebermos a valorização da literacia e a da numeracia e a existência dos exames à larga escala baseados em conteúdos (Pacheco & Marques, 2015) para verificação dos resultados alcançados pelos alunos. A implementação de medidas de política educativa que desvirtuam ou se afastam do que a comunidade científica reclama para a escola também dificulta a implementação de uma mudança efetiva nas práticas curriculares das escolas e dos professores.

A ideia de escola como guardiã do conhecimento desvanece-se para dar lugar à ideia de escola como resolução dos problemas (Pacheco, 2014). A globalização e as novas tecnologias de informação e comunicação fizeram com que a escola tivesse de repensar o seu espaço (Roldão & Almeida, 2018b) e a sua relevância numa sociedade onde tudo parece ser descartável, efêmero e passageiro. A escola que antes era a detentora da informação e do conhecimento já não o é mais, daí a importância de pensarmos num projeto global que a escola deve ser capaz de promover. Acreditamos que o caminho possa ser aquele que se implementou no XXI Governo constitucional e que de alguma forma fora também o que se pretendeu no XIII e XIV Governos, mas as mudanças partidárias nem sempre convergem sobre aquilo que a educação deve ser. Neste sentido, resulta

uma preocupação em torno desta realidade e uma dúvida: se estaremos condenados a esta descontinuidade de política educativa, sempre que um Governo toma posse.

Ora, esta preocupação faz com que nos direcionemos para as escolas, para os professores e para o modo como o currículo deve ser entendido. O que sempre permanece como preocupação maior em todos os programas de Governo é o alcance do sucesso escolar, a qualidade das aprendizagens que se pretendem promover. Assim, importa na medida do possível estabelecer que a educação não é uma decisão de alguns sobre o que se deseja que aconteça nas escolas. Nem tão pouco a mesma se deve centrar nos padrões educativos transnacionais, cujos contextos e identidades culturais são muito diversos. É importante que se estabeleça uma continuidade, uma estabilidade na política educativa. Que esta seja capaz de se articular e contextualizar numa reciprocidade para com todas as decisões que venham a ser tomadas. Não podemos continuar a assistir também a mudanças de discursos educativos e curriculares com normativos que não se articulam com essas práticas. Legislou-se tanto sobre a educação nos últimos 40 anos, que hoje dificilmente se consegue compreender a coerência e articulação entre toda essa produção normativa, referencial e discursiva.

Neste sentido, centramo-nos no que as escolas e professores são capazes de fazer com o currículo (Pacheco, 2019a, 2019b). Consideramos que conseguimos em muito alterar esta descrença nas políticas se investirmos fortemente na formação dos professores, se investirmos fortemente nas práticas curriculares que as escolas promovem, se investirmos fortemente em devolver às escolas a liberdade de decisão sobre a sua forma de funcionar e de se organizar, de devolver a autonomia às escolas, a partir de uma desburocratização. Não precisamos de uma autonomia legislada, que especifica a forma como a escola deve estruturar a gestão do currículo. Precisamos, sim, de acreditar que as escolas só conseguirão ser verdadeiramente justas se implementarem práticas curriculares verdadeiramente democráticas (Leite, Fernandes & Marinho, 2019). E neste contexto, consideramos que as escolas verdadeiramente democráticas são aquelas que associam à sua democraticidade, a justiça e a igualdade, a partir da equidade curricular. Isto é, a igualdade de acesso e sucesso escolar só serão alcançados se conseguirmos compreender o currículo como um caminho a percorrer, como um percurso e não como um fim em si mesmo. Um percurso que valoriza o currículo formal, o informal e o oculto na promoção de aprendizagens reais. Um percurso que permita ao professor associar-se ao conhecimento e o considera como o embrião do currículo. Esse conhecimento não pode estar desligado da vida real dos alunos, tem de partir do que observam e sentem no que à sua volta está (Leite & Fernandes, 2019) e procurar construir a todo o instante conhecimento com sentido e significado (Steiner, 2005). Só assim conseguiremos promover aprendizagens significativas com as crianças e os jovens.

As políticas educativas sempre reconheceram os professores como agentes de excelência na promoção de aprendizagens e como agentes de excelência na promoção de mudanças significativas e na promoção de inovações necessárias a colocar em curso (Pacheco, 2019b). As políticas em forma de normativos não podem, por isso, obstaculizar ou dificultar a entrega destes profissionais, não podem burocratizar a sua profissão, não

podem apenas e só centrar-se na promoção de políticas centradas no seu estatuto, formação e colocação. As políticas educativas têm de ser capazes de promover contextos favoráveis para que os professores se reencontrem na sua identidade e na sua identidade se reconheçam como profissionais capazes de promover aprendizagens significativas. É importante que os professores ao se desenvolverem como profissionais sejam capazes de se desenvolverem como seres emocionais (Bolívar, 2012), que se entreguem, que se envolvam e que encarem a sua profissão de forma cirúrgica na relação que estabelecem com os alunos e cada aluno em particular. É importante que os professores sejam capazes de ter uma atitude crítica e reflexiva em relação às políticas educativas (Ozga, 2000).

Os papéis de professores e dos estudantes mudaram. Os professores, que colaboram nos contextos formativos, de professores precisam de estimular e desenvolver as competências críticas, reflexivas e autónomas dos estudantes. Os estudantes não podem continuar a ser encarados como “esponjas” do conhecimento, que de forma passiva recolhem dos professores. Os estudantes precisam de ser agentes de construção do seu próprio conhecimento, precisam de ser os protagonistas principais na aprendizagem que desenvolvem e sobre ela assumirem uma atitude crítica, proactiva, reflexiva, emancipadora (Carvalho, 2017).

Embora tivéssemos ao longo deste trabalho a consciência da relevância que os alunos assumem em todo o processo educativo e em todos os campos de análise aqui retratados a dimensão alunos foi aquela que menos obteve preocupação por parte das políticas educativas. Podemos destacar, o *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*, aprovado no XXI Governo constitucional, como o documento que se centrou no que se espera que os alunos sejam capazes de ser. De todos os documentos emanados pelo Ministério da Educação, este documento foi o único que assumiu no seu título a palavra aluno. Considerando este sujeito, para quem toda a educação se direciona, como o elemento principal e para quem todas as preocupações se reportam consideramos que o mesmo devia assumir um maior protagonismo quer pelas políticas educativas, quer pelas próprias investigações. Desde logo, devíamos ser capazes de compreender a forma como os alunos aprendem, que significado atribuem ao que aprendem e qual a natureza das atividades que levam os alunos à aprendizagem (Cosme, Lima, Ferreira & Ferreira 2021), sem que se descure todas as outras variáveis que se intersejam com o processo dessa aprendizagem.

Isto permite-nos pensar que os contextos educativos não podem continuar a organizar-se da mesma forma (Formosinho, Alves & Verdasca, 2016), em turmas a quem os professores dão aula. É importante repensar o sistema educativo centrando o conhecimento, isto é, o currículo (Pacheco, 2014), na personalidade dos professores, dos alunos e dos decisores políticos. É importante resgatar estes discursos e trazê-los também para a arena política, que parece estar mais preocupada com os princípios e medidas concretas a tomar do que com o significado que essas medidas possam ter nas interpretações dos profissionais que as levam a cabo.

E porque é ao nível curricular que se joga em grande medida a educação, do que se ensina e do que se aprende na escola e é nessa ação curricular que as práticas docentes e as mudanças educativas podem ocorrer

(Morgado, 2013), consideramos neste trecho que os professores precisam de ser valorizados nas suas ações e nas suas emoções (Bolívar, 2013). Na sua capacidade de refletir sobre o trabalho que desenvolvem com os alunos e nessa medida, serem capazes de encontrar políticas educativas centradas nas escolas. O trabalho de contextualização curricular, que parece ser aquele que mais força ganha quando os discursos dos investigadores (Leite & Fernandes, 2019; Leite, Fernandes & Marinho, 2019; Pacheco, 2019a, 2019b; Roldão, 2017; Roldão & Almeida, 2018a, 2018b) se reportam se direcionam para as melhores formas de concretizar os *currícula* e proporcionar aprendizagens essenciais aos alunos, parece ser difícil essa concretização nos ambientes de aprendizagem que ainda temos, muito presentes, nas nossas escolas (Nóvoa, 2021).

Contudo precisamos, com urgência, de continuar a pensar a escola como espaço público de educação, como espaço comum onde alunos e professores se encontram numa relação pedagógica, preservando um trabalho sobre a ideia de que a escola e a pedagogia são, sobretudo, espaços comuns (Nóvoa, 2021) e de devolver às escolas todo o sentir humano e nesse sentir humano ser-se capaz de compreender o processo educativo como algo que lhe é inerente e nessa inerência estabelecer uma relação com o currículo que apenas e só consiga promover aprendizagens que respeitem as formas, as capacidades de aprender de cada um. O currículo não pode promover a exclusão, a segregação, o insucesso dos alunos. O currículo precisa de se reinventar na diversidade e para a diversidade e nessa diversidade promover o que cada um precisa de aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2001). A gestão flexível do currículo: O ponto de vista da administração. In C. Varela de Freitas et al. (Eds.), *Gestão flexível do currículo: Contributos para uma reflexão crítica* (pp. 24-30). Lisboa: Texto Editora.
- Abrantes, P., Figueiredo, C., & Simão, A. M. (2002). *Novas áreas curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrantes, P., & Araújo, F. (2002). *Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (2001). A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas, elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (37), 33-48. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/317473423_A_redefinicao_do_papel_do_estado_e_as_politicas_educativas_elementos_para_pensar_a_transicao
- Afonso, A. J. (2002). Políticas contemporâneas e avaliação educacional. In L. Lima & A. J. Afonso (Orgs.), *Reformas da educação pública – democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 75-90). Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, A. J. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: Elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira da Educação*, (22), 35-46. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05.pdf>
- Afonso, A. J. (2009). Políticas educativas e accountability em educação. Subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo*, Revista de Ciências da Educação, 9, 57-70. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Afonso, A. J. (2014). Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação, Campinas*. 19 (2), 487-507. Disponível em <https://www.scielo.br/j/aval/a/GVKXmvt8nrpmCkGk7dGH5Rv/?format=pdf&lang=pt>
- Afonso, A. J. (2020). Estado, políticas e gestão da educação: Resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. (36) 2, 403 - 428. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/343432578_Estado_politicas_e_gestao_da_educacao_resistencia_ativa_para_uma_agenda_democratica_com_justica_social
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (Org.). (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Sísifo*, Revista de Ciências da Educação, 8, 119-128. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Albarrello, L. et al. (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino: Manual de apoio ao desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (Coord.). (2001). *Parecer sobre o projecto da "Gestão Flexível do Currículo"*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Alves, J. M. (2017). Autonomia e flexibilidade: Pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Coords.), *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: Os desafios das escolas e dos professores* (pp. 6-14). Disponível em http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf
- Althusser, L. (2009). *Aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Antunes, F. (2007). Das políticas europeias às políticas nacionais: Educação e professores em transição – dúvidas, incógnitas e princípios comuns. In J. C. Morgado & I. Reis (Orgs.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: Perspectivas europeias* (pp. 13-27). Braga: CIEed, Universidade do Minho.
- Amado, J. (2017). *Manuel de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado & Vieira (2017). A validação da investigação qualitativa. In J. Amado (Coord.), *Manuel de investigação qualitativa em educação* (pp. 357-376). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amiguiño, A., & Correia, H. (1988). As 10 medidas contra o insucesso escolar: Um programa para o sucesso? *Aprender*. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, 4, 8-12.
- Antunes, F. (2007). A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: Uma formação de professores dos princípios comuns ao ângulo Português. *Perspectiva*, 25 (2), 425-468. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br>
- Apple, M. (1982). *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- Apple, M. (1997). *Os professores e o currículo: Abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Apple, M. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (2000). Educar à maneira da direita: As escolas e a aliança conservadora. In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas educativas: O neoliberalismo em educação* (pp. 21-45). Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (2001). *Educação e poder*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de liberdade, reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial: Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2017). *Projetar o ensino profissional nestes tempos instáveis e incertos*. Disponível em http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Prefacio_ensino_profissional_mai2017.pdf
- Ball, S. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: Uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (2), 10-32. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (Org.). (1999a). *A escola entre o local e o global: Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (1999b). Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: Construção da autonomia e gestão do currículo. In *Fórum - escola, diversidade e currículo* (pp. 79-92). Lisboa: ME-DEB, IIE.

- Barroso, J. (2004). A das escolas uma autonomia necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/26465050_BARROSO_Joao_2004_A_autonomia_das_escolas_uma_ficcao_necessaria In *Revista Portuguesa de Educacao 2004* 172 pp 49-83
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade* 26 (92), 725-751. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>
- Barroso, J., Carvalho, L., Fontoura, M., & Afonso, N. (2007). As políticas educativas como objecto de estudo e de formação em administração educacional. *Sísifo*, Revista de Ciências da Educação, (4), 5-20. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Bauman, Z. (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Belloni, I., Magalhães, H., & Sousa, L. C. (2000). *Metodologia de avaliação em políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Benavente, A. (1999). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: Reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. Reformas educativas: Mitos e realidades. *Revista Iberoamericana de Educación* (27), 99-123. Disponível em <https://www.cfaematosinhos.eu/rie27a05.pdf>
- Berger, P., & Luckman, T. (1996). *The social construction of reality*. New York: Doubleday.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. New York: Houghton Mifflin.
- Boff, L. (1977). *A águia e a galinha: Uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar atual sobre a mudança educativa: Onde situar os esforços de melhoria? In C. Leite & A. Lopes (Orgs.), *Escola, currículo e formação de identidades* (pp.13-50). Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2013). Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação. In J. Machado & J. M. Alves. (Orgs.), *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. (pp. 109-121). Disponível em: https://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Melhorar_a_escola_versao%20ebook.pdf
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (14), 9-40. Disponível em <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2014.3398>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2008). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja.
- Braga, F. (2003). *Planificação*. Porto: Edições Asa.
- Bullen, E., Robb, S., & Kenway, J. (2004). Creative destruction: Knowledge economy policy and the future of the arts of humanities in the academy. *Journal of Education Policy*, 19 (1), 3-22.

- Burbules, N. (2003). Uma gramática da diferença: Algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In R. L. Garcia & A. F. Moreira. (Orgs.), *Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios* (pp. 159-18). São Paulo: Cortez.
- Burton, G. (2014). Teorizando o Estado e a globalização na política e políticas educacionais. *Práxis Educativa*, 9 (2), 315-332. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa: Da teoria às práticas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Caetano, A. P., & Silva, M. L. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Sísifo*, Revista de Ciências da Educação, 8, 49-60. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Canário, R. (1988). A reforma e as escolas. *Aprender*, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, 4, 5-7. Disponível em <file:///Users/carlalacerda/Downloads/Revista%20Aprender%204.pdf>
- Cardoso, A. P. (2000). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Cardoso, A. P. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições Asa.
- Caria, T. (2007). A cultura profissional do professor de ensino básico em Portugal: Uma linha de investigação em desenvolvimento. *Sísifo*, Revista de Ciências da Educação, (3), 125-138. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem - 21 ensaios para o século 21*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, R. (Coord.). (2001). *O futuro da educação em Portugal: Tendências e oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carneiro, R. (2017). Audição de ex-ministros da Educação. In Conselho Nacional de Educação. *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e prospetiva* (Vol. I, pp. 51-69). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Carneiro, R., & Conceição, P. (2002). Beyond formal education: Learning-by-doing, ICT adoption and the competitiveness of a traditional Portuguese sector. *European Journal of Education*, 37 (3), 243-262.
- Carvalho, M. L. (2017). Formação inicial de Professores: Mobilizar conhecimentos, (re)edificar identidade(s). In A. Felício, C. Silva & A. Mariano (Orgs.), *Dimensões dos processos educacionais: Da epistemologia à profissionalidade docente* (pp.77-100). Brasil: Editora CRV.
- Cervo, L. A., & Bervian, P. A. (1983). *Metodologia científica*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: Especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (31), 7-18. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>
- Charlot, B. (2007). Educação e globalização: Uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo*, Revista de Ciências da Educação (4), 129-136. Disponível em <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/84/127>
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez.
- Charters, W. (1923). *Curriculum construction*. New York: The Macmillan Co.

- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Coldadyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states. *European Journal of Education*, 39 (1), 69-104.
- Conselho Nacional de Educação (2017a). *Reformas e bases da educação: Legado e renovação (1835-2009)*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Conselho Nacional de Educação (2017b). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e prospetiva* (Vol. I). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L., & Stöer, S. (2003). A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In R. L. Garcia & A. F. Moreira (Orgs.), *Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios* (pp. 189-208). São Paulo: Cortez.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L, Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem: Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora
- Cosme, A., & Trindade, R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Mais Leituras.
- Costa, J. (2019). Melhores aprendizagens e sucesso escolar. Medidas de política educativa em curso. In J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 13-24). Sto. Tirso: De Facto Editores.
- Costa, J. A., Dias, C., & Ventura, A. (2005). *Reorganização curricular do ensino básico: Projecto, decreto e práticas nas escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Coutinho, M. C. (2013). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais: Teoria e prática* (2.^a ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- CRSE (1987). Sistema educativo e formação profissional: Relatório de seminário. Lisboa: Ministério da Educação, GEP.
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação: Dos fins aos objectivos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Dale, R. (2001). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma 'Cultura Educacional Mundial Comum' ou localizando uma 'Agenda Globalmente Estruturada para a Educação'? *Educação, Sociedade & Culturas* (16), 133-170. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSwvz9hngDXK/?format=pdf>
- Dale, R. (2006). Globalização e reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In A. Teodoro & C. A. Torres (Org.), *Educação Crítica & Utopia* (pp. 61-80). São Paulo: Cortez Editora.
- Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um Espaço Europeu da Educação. *Revista Lusófona da Educação* (11), 13-30. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/349/34911875002.pdf>
- Dalin, P. (1978). *Limits to educational change*. MacMillan Press.
- Day, C. (2004). *A paixão do ensino*. Porto: Porto Editora.

- Declaração de retificação n.º 7-F/98, de 31 de março - de ter sido retificado o Decreto-Lei n.º 1/98, do Ministério da Educação, que altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, publicado no Diário da República, 1.ª série, n.º 1, de 2 de janeiro de 1998.
- Declaração de retificação n.º 36/2014, de 22 de julho - retifica o Decreto-lei n.º 83-A/2014, de 23 de maio, do Ministério da Educação e Ciência que procede à terceira alteração ao Decreto-lei n.º 132/2012, de 27 de junho, que estabelece o regime de seleção, recrutamento e mobilidade do pessoal docente para os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro – aprova o regime de gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.
- Decreto-lei n.º 71/77, de 25 de fevereiro – altera o Decreto-lei n.º 594/74, de 7 de novembro, que reconhece e regulamenta o direito de associação.
- Decreto-lei n.º 157/78, de 1 de julho – altera o Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, que aprovou o regime de gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.
- Decreto-lei n.º 542/79, de 31 de dezembro – estabelece o estatuto dos Jardins de Infância da Rede Pública do Ministério da Educação.
- Decreto-lei n.º 553/80, de 21 de novembro - aprova o estatuto do ensino particular e cooperativo.
- Decreto-lei n.º 312/83, de 16 de janeiro – estabelece as gratificações a atribuir aos membros docentes de conselhos diretivos de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.
- Decreto-lei n.º 370/83, de 6 de outubro – concretiza o princípio da imparcialidade na ação da administração pública.
- Decreto-lei n.º 24/84, de 16 de janeiro – determina o estatuto disciplinar dos funcionários e agentes da administração central e local.
- Decreto-lei n.º 215/84, de 3 de julho – define o regime aplicável às comissões instaladoras de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.
- Decreto-lei n.º 220/84, de 4 de julho – estabelece disposições quanto à atribuição de subsídios e bolsas de estudo (revoga o Decreto-lei n.º 420/78, de 21 de dezembro).
- Decreto-lei n.º 299/84, de 5 de setembro – transfere para os municípios competências em matéria de organização, financiamento dos transportes escolares.
- Decreto-lei n.º 46/85, de 22 de fevereiro – cria as escolas C+S.
- Decreto-lei n.º 135/85, de 3 de maio – regulamenta os procedimentos de proteção à maternidade.
- Decreto-lei n.º 3/87, de 3 de janeiro - estabelece o ordenamento orgânico do Ministério da Educação e Cultura.
- Decreto-lei n.º 197/87, de 30 de abril – altera o decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, fixando as datas para a realização de eleições para os conselhos diretivos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.
- Decreto-lei n.º 223/87, de 30 de maio – define categorias e carreiras do pessoal docente.
- Decreto-lei n.º 281/87, de 18 de julho – altera o Decreto-lei n.º 197/87, de 30 de abril, fixando as datas para a tomada de posse dos conselhos diretivos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Decreto-lei n.º 18/88, de 21 de janeiro – regulamenta os concursos de professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Decreto-lei n.º 35/88, de 4 de fevereiro – regulamente os concursos de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-lei n.º 91-A/88, de 16 de março – regulamenta a concessão de apoios técnicos, materiais e financeiros a prestar às associações de estudantes.

Decreto-lei n.º 287/88, de 19 de agosto – regulamenta a profissionalização em serviço

Decreto-lei n.º 357/88, de 13 de outubro – cria o fundo de manutenção das escolas e determina os elementos que integram a respetiva comissão.

Decreto-lei n.º 497/88, de 30 de dezembro – estabelece o regime de férias, faltas e licenças dos funcionários e agentes da administração pública.

Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro – estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas.

Decreto-lei n.º 288/88, de 23 de agosto – consagra as razões da atribuição carta de reconhecimento de bons serviços.

Decreto-lei n.º 191/89, de 7 de junho – altera o Decreto-lei n.º 223/87, de 30 de maio, relativo a categorias e carreiras do pessoal não docente.

Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto – reforma os currículos do ensino básico e secundário.

Decreto-lei n.º 344/89, de 11 de outubro – aprova o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 345/89, de 11 de outubro – altera o Decreto-lei n.º 287/88, de 19 de agosto, que regulamentou a profissionalização em serviço.

Decreto-lei n.º 409/89, de 18 de novembro – aprova a estrutura da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório.

Decreto-lei n.º 35/90, de 25 de janeiro – define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória.

Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril - aprova o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 344/90, de 2 de novembro – estabelece as bases gerais da organização da educação artística.

Decreto-lei n.º 369/90, de 26 de novembro – estabelece o regime de adoção e o período de vigência dos manuais escolares dos ensinos básico e secundária.

Decreto-lei n.º 372/90, de 27 de novembro - disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação.

Decreto-lei n.º 387/90, de 10 de dezembro – aprova as normas aplicáveis à denominação dos estabelecimentos de educação ou dos ensinos públicos não superiores (alterado pelo Decreto-lei n.º 314/97, de 15 de novembro).

Decreto-lei n.º 74/91, de 9 de fevereiro – regulamenta o ensino recorrente e a educação extraescolar.

Decreto-lei n.º 152/91, de 23 de abril – aprova o estatuto dos dirigentes associativos estudantis.

Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio – define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 190/91, de 17 de maio – cria os serviços de psicologia e orientação.

Decreto-lei n.º 247/91, de 10 de julho - estabelece o estatuto das carreiras de pessoal específicas das áreas funcionais de biblioteca e documentação e de arquivo (alterado pelo Decreto-Lei n.º 276/95, de 25 de outubro).

Decreto-lei n.º 296/91, de 16 de agosto – cria a carreira de técnico superior de serviço social, integrada no grupo de carreiras do pessoal técnico superior de regime geral.

Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto – aprova o regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais que frequentem estabelecimentos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 242/92, de 29 de outubro – define a atribuição de um suplemento remuneratório ao diretor executivo e aos adjuntos.

Decreto-lei n.º 249/92, de 9 de novembro – aprova o regime jurídico da formação de professores.

Decreto-lei n.º 133/93, de 26 de abril – aprova a lei orgânica do Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 137/93, de 26 de abril – estabelece a orgânica do Departamento do ensino Secundário.

Decreto-lei n.º 138/93, de 26 de abril – estabelece a orgânica do Departamento da Educação Básica.

Decreto-lei n.º 139/93, de 26 de abril – estabelece a orgânica do Departamento de Gestão de Recursos Educativos.

Decreto-lei n.º 141/93, de 26 de abril – estabelece a orgânica das Direções Regionais de Educação.

Decreto-lei n.º 142/93, de 26 de abril – estabelece a orgânica do Instituto de Inovação Educacional.

Decreto-lei n.º 206/93, de 14 de junho – aprova alterações ao Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de janeiro, que regulamenta os concursos de professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Decreto-lei n.º 301/93, de 31 de agosto – aprova o regime de assiduidade dos alunos que frequentam a escolaridade obrigatória.

Decreto-lei n.º 384/93, de 18 de novembro – cria os quadros de zona pedagógica.

Decreto-lei n.º 271/95, de 23 de outubro – aprova a lei orgânica da Inspeção-Geral de Educação.

Decreto-lei n.º 276/95, de 25 de outubro – altera o Decreto-lei n.º 247/91, de 10 de julho, que estabelece o estatuto das carreiras de pessoal específicas das áreas funcionais de biblioteca e documentação e de arquivo.

Decreto-lei n.º 274/94, de 28 de outubro – altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 29 de outubro, alterado pela Lei n.º 60/93, de 20 de agosto.

Decreto-lei n.º 16/96, de 8 de março – redefine as condições para oposição ao concurso de colaboração nos quadros de zona pedagógica dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Decreto-lei n.º 41/96, de 7 de maio – definição do regime transitório a que obedece a avaliação de desempenho dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, até à entrada em vigor do novo regime de avaliação de desempenho docentes.

Decreto-lei n.º 54/96, de 22 de maio – altera o Decreto-lei n.º 91-A/88, de 16 de março, relativo ao enquadramento legal do exercício do direito de associação dos estudantes do ensino não superior.

Decreto-lei n.º 55/96, de 22 de maio – altera o Decreto-Lei n.º 152/91, de 23 de abril, que definiu o estatuto do dirigente associativo das associações de estudantes do ensino não superior.

Decreto-lei n.º 56/96, de 22 de maio – cria o Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais do Ministério da Educação. Revoga o Decreto-Lei n.º 248/93, de 8 de julho.

Decreto-lei n.º 143/96, de 26 de agosto – aprova a lei orgânica da Secretaria-Geral do Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 165/96, de 5 de setembro – cria o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar.

Decreto-lei n.º 207/96, de 2 de novembro – altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 29 de outubro, alterado pela Lei n.º 60/93, de 20 de agosto, e pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro.

Decreto-lei n.º 241/96, de 17 de dezembro – revisão da lei orgânica do Conselho Nacional de Educação. designadamente no que respeita ao reforço da representatividade do conselho e à dinâmica do seu funcionamento.

Decreto-lei n.º 47/97, de 25 de fevereiro – aprova a lei orgânica do Departamento de avaliação, prospetiva e planeamento do Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 47-A/97, de 25 de fevereiro – aprova a lei orgânica do Gabinete de Gestão Financeira do Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 41/97, de 6 de fevereiro – aprova o regime de integração de docentes do 1.º ciclo que exercem funções no âmbito do 2.º ciclo do ensino básico mediatizado nos quadros de zona pedagógica dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Decreto-lei n.º 95/97, de 23 de abril – aprova o regime jurídico da Formação Especializada de Professores.

Decreto-lei n.º 105/97, de 29 de abril - altera os artigos 56.º e 57.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril (que aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-lei n.º 147/97, de 11 de junho - estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento.

Decreto-lei n.º 229/97, de 30 de agosto – cria o Gabinete de Avaliação Educacional.

Decreto-lei n.º 234/97, de 3 de setembro – aprova o regime jurídico do pessoal docente de estabelecimentos públicos de ensino especializado de música.

Decreto-lei n.º 210/97, de 13 de agosto – aprova o regime de integração de professores com habilitação suficiente vinculados ao Ministério da Educação na carreira docente ou na carreira técnica.

Decreto-lei n.º 215/97, de 18 de agosto – define o regime de instalação na administração pública.

Decreto-lei n.º 219/97, de 20 de agosto – define o regime de concessão de equivalências ou reconhecimento de habilitações, estudos e diplomas de sistemas educativos estrangeiros e habilitações, estudos e diplomas portugueses nos níveis dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 300/97, de 31 de outubro – cria a carreira de psicólogos no âmbito do Ministério da Educação.

- Decreto-lei n.º 314/97, de 15 de novembro – introduz alterações ao Decreto-Lei n.º 387/90, de 10 de dezembro, o qual aprovou as normas aplicáveis à denominação dos estabelecimentos de educação ou de ensino públicos não superiores, integrando na referida denominação a referência à modalidade de ensino neles ministrado, de acordo com a tipologia dos estabelecimentos, conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro).
- Decreto-lei n.º 1/98, de 2 de janeiro - altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, designadamente nas matérias relativas à avaliação de desempenho.
- Decreto-lei n.º 13/98, de 24 de janeiro – regime jurídico de enquadramento do exercício de funções docentes no âmbito do ensino de português no estrangeiro.
- Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – aprova o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas e dos agrupamentos de escolas.
- Decreto-lei n.º 255/98, de 11 de agosto – regula as condições em que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário titulares de um grau de bacharel ou equivalente para efeitos de prosseguimento de estudos podem adquirir o grau académico de licenciado (alterado pelo Decreto-Lei n.º 25/99, de 28 de janeiro).
- Decreto-lei n.º 259/98, de 18 de agosto – estabelece as regras e os princípios gerais em matéria de duração e horário de trabalho na Administração Pública.
- Decreto-lei n.º 270/98, de 1 de setembro – define o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário, consagrando um código de conduta na comunidade educativa.
- Decreto-lei n.º 290/98, de 17 de setembro – aprova a lei orgânica do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores - INAFOP.
- Decreto-lei n.º 329/98, de 2 de novembro – regula o ensino da disciplina de Educação Moral e Religiosa, de diversas confissões religiosas, em regime de permanência e em alternativa à disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social.
- Decreto-lei n.º 355-A/98, de 13 de novembro – estabelece o regime de exercício de funções dos docentes que integram a direção executiva de uma escola ou de um agrupamento de escolas, bem como dos coordenadores dos estabelecimentos de educação e de ensino integrados em agrupamentos de escolas.
- Decreto-lei n.º 149/99, de 4 de maio – cria os índices remuneratórios 108, 151, 299 e 340 para os 1.º, 3.º, 9.º e 10.º escalões da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Altera o anexo I ao Decreto-lei n.º 409/89, de 18 de novembro.
- Decreto-lei n.º 155/99, de 10 de maio – altera os artigos 27.º, 27.ºA, 28.º e 39.º do Decreto-lei n.º 207/96, de 2 de novembro, relativo ao regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário (retificado pela Declaração de Retificação n.º 10 – BH, de 31 de julho).
- Decreto-lei n.º 15-A/99, de 19 de janeiro – altera os requisitos de vinculação aos quadros de zona pedagógica, criados pelo Decreto-Lei n.º 384/93, de 18 de novembro, com a redação dada pelo Decreto-lei n.º 16/96, de 8 de março e estabelece o direito de acesso à profissionalização em serviço, definido pelo Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto, com a redação dada pelo Decreto-lei n.º 345/89, de 11 de outubro.

Decreto-lei n.º 25/99, de 28 de janeiro – altera o Decreto-lei n.º 255/98, de 11 de agosto, que regula as condições em que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário titulares de um grau de bacharel ou equivalente para efeitos de prosseguimento de estudos podem adquirir o grau académico de licenciado.

Decreto-lei n.º 71/99, de 12 de março – transferência de competências de departamentos centrais do ministério da educação para as direções regionais de educação.

Decreto-lei n.º 80/99, de 16 de março - altera o Decreto-lei n.º 372/90, de 27 de novembro, que disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação.

Decreto-lei n.º 100/99, de 31 de março – estabelece o regime de férias, faltas e licenças dos funcionários e agentes da administração central, regional e local, incluindo os institutos públicos que revistam a natureza de serviços personalizados ou de fundos públicos.

Decreto-lei n.º 122/99, de 19 de abril - aprova a lei orgânica da Direção Geral da Administração Educativa (DGAE). Revoga o Decreto-lei n.º 139/93, de 26 de abril.

Decreto-lei n.º 190/99, de 5 de junho – estabelece o regime geral de atribuição de incentivos à mobilidade dos recursos humanos na Administração Pública.

Decreto-lei n.º 194/99, de 7 de junho – cria e regula o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 312/99, de 10 de agosto – aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece normas relativas ao seu estatuto remuneratório. Revoga o Decreto-lei n.º 409/89, de 18 de novembro.

Decreto-lei n.º 344/99, de 26 de agosto – autoriza a celebração pelas escolas e durante um período de três anos, de contratos administrativos de provimento para categorias de ingresso de várias carreiras do pessoal não docente.

Decreto-lei n.º 387/99, de 28 de setembro – Cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Decreto-lei n.º 515/99, de 24 de novembro – aprova o regime jurídico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação e ensino não superior.

Decreto-lei n.º 542/99, de 13 de dezembro – aprova a orgânica do gabinete de avaliação educacional (GAVE).

Decreto-lei n.º 66/2000, de 26 de abril – altera o regime específico de complemento de habilitações de professores com habilitação suficiente vinculados ao Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 67/2000, de 26 de abril – institui a proteção no desemprego dos docentes contratados dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos.

Decreto-lei n.º 140/2001, de 24 de abril – cria o diploma de competências básicas em tecnologias da informação.

Decreto-lei n.º 151/2001, de 7 de maio – permite que os professores transferidos ao abrigo do artigo 27.º do Decreto-Lei n.º 18(88, de 21 de janeiro, possam ser opositores à 2.ª parte do concurso de colocação de professores.

Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-lei n.º 35/2003, de 27 de fevereiro - regula o concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de março - estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.

Decreto-lei n.º 184/2004, de 29 de julho - estabelece o regime estatutário específico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 121/2005, de 26 de julho – estabelece a terceira alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e estabelece medidas destinadas a enquadrar alguns aspetos estatutários ligados ao exercício da função docente.

Decreto-lei n.º 229/2005, de 29 de dezembro - revê os regimes que consagram, para determinados grupos de subscritores da Caixa Geral de Aposentações, desvios às regras previstas no Estatuto da Aposentação em matéria de tempo de serviço, idade de aposentação e fórmula de cálculo das pensões, por forma a compatibilizá-los com a convergência do regime de proteção social da função pública ao regime geral da segurança social no que respeita às condições de aposentação e cálculo das pensões.

Decreto-lei n.º 224/2006, de 13 de novembro - estabelece o regime jurídico de concessão de dispensa da componente letiva ao pessoal docente em funções nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e define ainda o processo de requalificação profissional do docente que for declarado incapaz para o exercício da sua atividade funcional.

Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro – estabelece a sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-lei n.º 249/92, de 9 de novembro.

Decreto-lei n.º 35/2007, de 15 de fevereiro - estabelece o regime jurídico de vinculação do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário para o exercício transitório de funções docentes ou de formação em áreas técnicas específicas, no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação e ensino não superior.

Decreto-lei n.º 255/2007, de 13 de julho – estabelece a segunda alteração à Lei n.º 13/2006, de 17 de abril, regime jurídico do transporte coletivo de crianças e transporte escolar.

Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro - define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril - aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 144/2008, de 28 de julho - Transferência de competências para os municípios em matéria de educação.

Decreto-lei n.º 15/2018, de 7 de março - aprova o regime específico de seleção e recrutamento de docentes do ensino artístico especializado da música e da dança.

Decreto-lei n.º 224/2009, de 11 de setembro - procede à primeira alteração ao Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Decreto-lei n.º 270/2009, de 30 de setembro - procede à nona alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, à terceira alteração ao Decreto-lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, e à primeira alteração ao Decreto-lei n.º 104/2008, de 24 de junho.

Decreto-lei n.º 75/2010, de 23 de junho - procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

Decreto-lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro - procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

Decreto-lei n.º 132/2012, de 27 de junho - estabelece o novo regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de formadores e técnicos especializados Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho - procede à segunda alteração ao Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril que estabelece o regime de autonomia e administração dos estabelecimentos públicos da educação escolar.

Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho - estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário (inclui as matrizes curriculares do Ensino Básico e Secundário).

Decreto-lei n.º 176/2012, de 2 de agosto - regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares.

Decreto-lei n.º 91/2013, de 10 de julho - estabelece as novas matrizes curriculares do 1.º ciclo do ensino básico e dos cursos profissionais do ensino secundário. Os ajustamentos agora introduzidos visam a integração nos currículos de componentes que fortalecem o desempenho dos alunos e que proporcionam um maior fortalecimento das suas capacidades.

Decreto-lei n.º 146/2013, de 22 de outubro - procede à 12.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e à primeira alteração ao Decreto-lei n.º 132/2012, de 27 de junho.

Decreto-lei n.º 152/2013, de 4 de novembro - aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior.

Decreto-lei n.º 83-A/2014, de 23 de maio - procede à terceira alteração ao Decreto-lei n.º 132/2012, de 27 de junho, que estabelece o regime de seleção, recrutamento e mobilidade do pessoal docente para os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro - procede à primeira alteração ao Decreto-lei n.º 27/2006 de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho, e à primeira alteração ao Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo,

como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.

Decreto-lei n.º 9/2016, de 7 de março - procede à quarta alteração ao Decreto-lei n.º 132/2012, de 27 de junho, que estabelece o regime de seleção, recrutamento e mobilidade do pessoal docente para os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 17/2016, de 4 de abril - procede à terceira alteração ao Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 28/2017, de 15 de março - altera o regime de seleção, recrutamento e mobilidade do pessoal docente para os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho - estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho - estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Decreto regulamentar n.º 29/92, de 9 de novembro – define o número de unidades de crédito de formação para progressão na carreira docente.

Decreto regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio – define o regime legal a que obedece a avaliação de desempenho dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho – regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas.

Decreto regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto – fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento.

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Despacho n.º 379/76, de 29 de dezembro – define a redução da componente letiva dos membros da comissão instaladora.

Despacho n.º 32/77, de 21 de março - define as habilitações mínimas que as pessoas que pretendem matricular alunos em ensino doméstico devem possuir.

- Despacho n.º 129/78, de 7 de junho – estabelece as diligências a desenvolver no caso da impossibilidade de realização do processo eleitoral para o conselho diretivo.
- Despacho n.º 173/79, de 27 de junho – define procedimentos quanto à designação da comissão dos cursos noturnos, previstas no Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro.
- Despacho n.º 188/79, de 18 de julho – regulamenta os pedidos de resignação dos membros dos conselhos diretivos ou de comissões instaladoras de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.
- Despacho n.º 9/ME/83, de 11 de julho – estabelece o regime de constituição, as competências e o mandato das comissões provisórias de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.
- Despacho n.º 30/EBS/85, de 21 de setembro – fixa a representação do pessoal docente no conselho diretivo em função do número de alunos que irão frequentar o estabelecimento de ensino.
- Despacho n.º 14/SEAM/88, de 12 de abril – regulamenta a designação do presidente das comissões instaladoras de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.
- Despacho n.º 15/SEAM/88, de 12 de abril – estabelece o processo de homologação das eleições dos conselhos diretivos de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, bem como das comissões provisórias.
- Despacho n.º 16/SEAM/88, de 12 de abril – processo eleitoral para os conselhos diretivos de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.
- Despacho n.º 92/ME/88, de 16 de junho – regulamenta a acumulação de funções docentes em estabelecimentos de ensino público com funções docentes em estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo.
- Despacho n.º 24/SERE/88, de 7 de julho - define o regime de assiduidade dos alunos não abrangidos pela escolaridade obrigatória.
- Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro – define as regras de composição e funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio.
- Despacho n.º 12/SEAM/89, de 23 de maio – estabelece condições de elegibilidade de pessoal docente para os conselhos diretivos dos estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.
- Despacho n.º 47/SERE/89, de 8 de agosto – estabelece a caderneta escolar do aluno caderneta escolar.
- Despacho n.º 141/ME/90, de 1 de setembro – regulamenta as atividades de complemento curricular.
- Despacho n.º 142/ME/90, de 1 de setembro – aprova o plano de concretização da área-escola e o seu modelo organizativo.
- Despacho n.º 43/SERE/90, de 29 de junho – estabelece a obrigatoriedade de utilização da caderneta do aluno, para os alunos que frequentam o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.
- Despacho n.º 33/ME/91, de 26 de março – define a tipologia dos edifícios escolares.
- Despacho n.º 124 ME/91, de 17 de agosto - prevê a aplicação generalizada dos Programas do 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico aprovados pelo Despacho n.º 139/ME/90, de 16 de agosto – aprova os Programas das disciplinas que integram os planos curriculares para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e para o ensino secundário, constantes nos mapas anexos ao Despacho em apreço.

- Despacho n.º 134/ME/92, de 1 de setembro – estabelece a composição e define as condições de funcionamento dos planos de estudo aprovados pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto.
- Despacho n.º 115/ME/93, de 23 de junho – regulamenta as reduções da componente letiva sob a forma de um crédito global a distribuir pelos órgãos e estruturas de orientação educativa.
- Despacho n.º 46//SEED/94, de 2 de abril – define o regime de funcionamento dos conselhos de turma de apuramento das classificações dos alunos do ensino secundário.
- Despacho n.º 46/SEED/94, de 30 de junho – define o regime de funcionamento dos conselhos de turma de apuramento das classificações dos alunos do ensino secundário.
- Despacho n.º 40/ME/94, de 29 de julho – gestão de crédito horário semanal para apoio pedagógico aos alunos. Altera o Despacho n.º 19/SERE/88, de 10 de maio e o Despacho n.º 178-A/ME/93, de 30 de julho.
- Despacho n.º 57/SEED/94, de 17 de setembro – organização de atividades educativas para aproveitamento dos tempos de inatividade resultantes de ausência imprevista de professores.
- Despacho n.º 60/SEED/94, de 17 de setembro – regulamenta as provas globais de ensino secundário.
- Despacho n.º 23/ME/95, de 3 de abril – regulamenta o sistema de incentivos à qualidade da educação.
- Despacho n.º 25/ME/95, de 4 de abril – regulamenta o modelo de formação para a docência da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social.
- Despacho n.º 11/SEEI/96, de 8 de março – aprova alterações ao regime de avaliação dos alunos do ensino básico.
- Despacho n.º 13/SEEI/96, de 22 de março – aprova o regulamento dos exames a realizar, a nível de escola, no final do 9.º ano, pelos alunos das escolas oficiais e do ensino particular e cooperativo com autonomia ou paralelismo pedagógico que, tendo atingido a idade limite da escolaridade obrigatória sem aprovação na avaliação sumativa final do 3.º ciclo, se candidatem, no mesmo ano, ou no ano subsequente, à obtenção do diploma de ensino básico.
- Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de junho – aprova medidas de combate à exclusão escolar, definindo o enquadramento legal para os currículos alternativos.
- Despacho n.º 169-A/ME/92, de 8 de outubro – regulamenta a licença sabática.
- Despacho n.º 207/ME/92, de 12 de outubro – estabelece as reduções da componente letiva para os adjuntos do diretor executivo.
- Despacho n.º 208/ME/92, de 12 de outubro – define o número de adjuntos do diretor executivo em função do número de alunos.
- Despacho n.º 34/SEEI/96, de 28 de junho – define o regime aplicável ao enquadramento curricular da disciplina de Espanhol no ensino básico.
- Despacho n.º 36-A/SEEI/96, de 28 de julho – aprova alterações ao regime de avaliação dos alunos do ensino básico, no âmbito do regulamento das provas globais do 3.º ciclo.
- Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho – definição do enquadramento legal de constituição dos territórios educativos de intervenção prioritária.
- Despacho n.º 37-A/SEEI/96, de 29 de julho – aprovação de medidas visando permitir aos estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, no respeito pela sua autonomia, assumir novas responsabilidades a

nível organizacional e pedagógico, designadamente a possibilidade de proceder à alteração da composição dos respetivos conselhos pedagógicos.

Despacho n.º 60/SEEI/96, de 24 de outubro – define as condições em que pode ser proporcionada a iniciação à aprendizagem de uma língua estrangeira no 1.º ciclo do ensino básico.

Despacho n.º 243/ME/96, de 31 de dezembro – regulamenta o artigo 55.º do ECD que consagra a recolocação na carreira docente para os educadores e professores profissionalizados que tenham adquirido uma licenciatura ou um diploma de estudos superiores especializados em domínio diretamente relacionado com a docência.

Despacho n.º 244/ME/96, de 31 de dezembro – regulamenta o artigo 54.º do ECD que estabelece bonificações de tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira docente aos educadores e professores com licenciatura que hajam realizado mestrados e doutoramentos.

Despacho n.º 178-A/ME/93, de 30 de julho – define as modalidades e as estratégias gerais de apoio pedagógico aos alunos.

Despacho n.º 233/ME/93, de 10 de dezembro – define a redução da componente letiva dos membros docentes do conselho de escola.

Despacho n.º 239/ME/93, de 20 de dezembro – estabelece os procedimentos a adotar pelas escolas para viabilizar a participação das associações de pais e encarregados de educação.

Despacho n.º 757/97, de 30 de abril – define o regime aplicável ao enquadramento curricular da disciplina de Espanhol no ensino secundário.

Despacho n.º 809/97, de 22 de maio – regulamenta o artigo 56.º do ECD, consagrando, por um lado, a recolocação na carreira docente para os educadores e professores profissionalizados que tenham adquirido uma licenciatura ou um diploma de estudos superiores especializados em domínio relacionado com o exercício de outras funções educativas e, por outro, bonificações de tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira docente aos educadores e professores qualificados para o exercício de outras funções educativas.

Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto - aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Despacho n.º 4469/97, de 22 de julho - aprova o regime de enquadramento e creditação de novas modalidades de formação contínua centradas na vida das escolas e no desenvolvimento dos seus projetos educativos, designadamente projetos, círculos de estudos e oficinas de formação.

Despacho n.º 4734/97, de 26 de julho – define o montante a atribuir aos estabelecimentos de educação pré-escolar da rede pública do ano letivo 1997/1998, destinado à aquisição de material didático-pedagógico.

Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho – aprova medidas de incentivo, apoio e acompanhamento ao desenvolvimento pelas escolas de modalidades de gestão flexível do currículo.

Despacho n.º 9921/98, de 12 de junho – cria as bolsas de mérito para alunos carenciados do ensino secundário (alterado pelo Despacho Conjunto n.º 731//2000, de 14 de julho).

Despacho n.º 13 555/98, de 5 de agosto – define o regime aplicável às assessorias da direção executiva de uma escola ou de um agrupamento de escolas.

Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio – estabelece as linhas orientadoras para o desenvolvimento de projetos de gestão flexível do currículo nos estabelecimentos de ensino básico a partir do ano letivo de 1999/2000. Revoga o Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho de 1997).

Despacho n.º 10 317/99, de 26 de maio – estabelece um crédito global de horas letivas semanais para o exercício de funções de coordenação pedagógica no âmbito do exercício de funções em órgãos e estruturas de orientação educativa, constituídos nos termos do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, e define os critérios gerais para a sua utilização pelas escolas e pelos agrupamentos de escolas.

Despacho n.º 10 319/99, de 26 de maio – define o enquadramento da educação pré-escolar itinerante.

Despacho n.º 10 322/99, de 26 de maio - cria o Programa Alfa.

Despacho n.º 10789/99, de 1 de junho – altera o Despacho n.º 243/ME/96, de 31 de dezembro. Regulamenta o artigo 55.º do ECD que consagra a recolocação na carreira docente para os educadores e professores profissionalizados que tenham adquirido uma licenciatura ou um diploma de estudos superiores especializados em domínio diretamente relacionado com a docência (alterado pelos despachos n.º 42/ME/97, de 1 de abril de 1997 e n.º 12 394/98, de 17 de julho de 1998).

Despacho n.º 17 203/99, de 2 de setembro – estabelece condições para o exercício do cargo de presidente da Assembleia de escola ou de agrupamento de escolas.

Despacho n.º 1997/99, de 20 de outubro – cria o programa 15-18 que tem por destinatários preferenciais jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos que não concluíram a escolaridade obrigatória.

Despacho n.º 20 421/99, de 27 de outubro – estabelece as regras a que deve obedecer a experimentação dos novos planos curriculares, de acordo com o estabelecido no Despacho normativo n.º 36/99.

Despacho n.º 5 437/2000, de 9 de março – define o enquadramento da realização de provas nacionais de aferição nos 4.º, 6.º e 9.º anos do ensino básico.

Despacho n.º 10 650, de 24 de maio – estabelece as condições de candidatura à obtenção de diploma escolar para maiores de 15 anos autopropostos.

Despacho n.º 12 594/2000, de 20 de junho – fixa o regime de exercício de funções na assembleia e nas estruturas de orientação educativa desempenhadas por educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico.

Despacho n.º 16 126/2000, de 2 de agosto – aprova o programa Nónio – século XXI.

Despacho n.º 21 711/2000, de 12 de junho – aprova alterações e estabelece o alargamento da experiência pedagógica para o desenvolvimento de cursos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário recorrente.

Despacho n.º 9 126/2001, de 2 de maio – altera o Despacho n.º 809/97, de 22 de maio – regulamenta o artigo 56.º do ECD.

Despacho n.º 13 046/2001, de 25 de junho – permite o alargamento a outras escolas da experiência pedagógica do Programa 15-18, criado pelo Despacho n.º 1997/99, de 20 de outubro de 1999.

Despacho n.º 13 780/2001, de 3 de junho – organiza o funcionamento do 3.º ciclo do ensino básico, considerando a entrada em vigor, a partir do ano letivo de 2001/2002, da reorganização curricular do ensino básico, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

- Despacho n.º 13 781/2001, de 3 de junho – organização da componente letiva dos docentes de acordo com o disposto no Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que aprovou a reorganização curricular do ensino básico.
- Despacho n.º 15459/2001, de 26 de julho – regulamenta os apoios sócio económicos aos alunos nas modalidades de apoio alimentar, alojamento e auxílios económico.
- Despacho n.º 2205/2002, de 28 de janeiro – altera o Despacho n.º 5437/2000, de 9 de março, relativo às provas de aferição no ensino básico.
- Despacho n.º 3211/2002, de 11 de fevereiro – cria o conselho de acompanhamento da reorganização curricular do ensino básico, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.
- Despacho n.º 3451/20002, de 14 de fevereiro – estabelece normas relativas à frequência do ensino secundário recorrente.
- Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro – define o programa de enriquecimento curricular no 1º ciclo.
- Despacho n.º 143/2008, de 3 de janeiro - Regulamenta o Plano Tecnológico da Educação PTE.
- Despacho n.º 19308/2008, de 21 de julho - Distribuição do serviço docente do 2ª ciclo nas áreas curriculares.
- Despacho n.º 700/2009, de 9 de janeiro - altera e republica o PTE - Despacho n.º 143/2008.
- Despacho n.º 8065/2009, de 20 de março - identificação das escolas prioritárias – Programa territórios educativos de intervenção prioritária - TEIP2 - Despacho Normativo n.º 55/2008.
- Despacho n.º 9744/2009, de 8 de abril - redução da componente letiva pelo exercício dos cargos previstos no DL n.º 75/2008.
- Despacho n.º 16551/2009, de 21 de julho – define os critérios para constituição das assessorias ao diretor.
- Despacho n.º 5904/2010, de 5 de abril - Lista de escolas que integram a fase 4 do programa de modernização de escolas.
- Despacho n.º 12955/2010, de 11 de agosto – define o reordenamento escolar – constituição da comissão administrativa provisória – eleição e designação dos órgãos do agrupamento - Revogado pelo Despacho n.º 5634-F/2012, de 26/04).
- Despacho n.º 13571/2010, 24 de agosto – define a assessoria técnico-pedagógica à comissão administrativa provisória.
- Despacho n.º 18064/2010, de 3 de dezembro - Fixa o n.º de adjuntos dos diretores dos agrupamentos de escolas - Revogado pelo Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho.
- Despacho n.º 4463/2011, de 11 de março – estabelece os procedimentos e a clarificação do papel dos agentes envolvidos nas agregações de agrupamentos de escolas.
- Despacho n.º 5328/2011, de 28 de março – estabelece a organização e a distribuição das funções docentes letivas e não letivas - revogou o Despacho n.º 13599/2006, com as alterações introduzidas pelos Despachos n.ºs 17860/2007, de 13/08, 19117/2008, de 17/07, 32047/2008, de 16/12, e 11120-B/2010, de 6/07 – Revogado pelo Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5/06.
- Despacho n.º 6025/2011, de 6 de abril - altera o Despacho n.º 18060/2010 - Professores Classificadores dos exames nacionais do ensino básico e secundário.

Despacho n.º 7158/2011, de 11 maio - define o calendário de entrada em vigor do Programa de Português Língua Segunda (PL2) para alunos surdos.

Despacho n.º 8322/2011, de 16 de junho - reduz a componente letiva dos docentes orientadores cooperantes que desempenham funções de orientação e supervisão pedagógica).

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de setembro - revoga o currículo nacional do ensino básico, prevendo a realização de documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos Programas, na forma de Metas Curriculares.

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril - prevê a realização de Metas Curriculares para as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário, criando, para este efeito, um grupo de trabalho coordenador e diversos subgrupos de trabalho consoante as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto - homologa as Metas Curriculares das disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do ensino básico, apresentando estes documentos como orientações recomendadas para estas disciplinas no ano letivo de 2012-2013.

Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro - define o calendário de implementação das Metas Curriculares enquanto documentos de utilização obrigatória por parte dos professores, bem como os seus efeitos na avaliação externa dos alunos.

Despacho n.º 4818/2013, de 8 de abril - cria um grupo de trabalho com a missão de analisar e identificar os impactos da implementação e os procedimentos inerentes do atual Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.

Despacho n.º 5122/2013, de 16 de abril - homologa as Metas Curriculares das disciplinas de História e Geografia de Portugal dos 5.º e 6.º anos de escolaridade (2.º ciclo), de Ciências Naturais dos 5.º e 6.º anos de escolaridade (2.º ciclo) e dos 7.º e 8.º anos de escolaridade (3.º ciclo), de História dos 7.º e 8.º anos de escolaridade (3.º ciclo) e de Físico-Química dos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade (3.º ciclo), apresentando estes documentos como orientações recomendadas para estas disciplinas no ano letivo de 2013-2014.

Despacho n.º 5165-A/2013, de 16 de abril - revoga o Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007, a partir do ano letivo de 2013-2014, prevendo a realização de uma nova proposta de Programa que agregue as Metas Curriculares desta disciplina, de forma a constituir um documento único perfeitamente coerente.

Despacho n.º 6651/2013, de 22 de maio - homologa as Metas Curriculares da disciplina de Inglês dos 2.º e 3.º ciclos, constituindo-se estas como orientações recomendadas para a disciplina em apreço no ano letivo de 2013-2014.

Despacho n.º 7000/2013, de 30 de maio - prolonga o mandato do grupo de trabalho responsável pela coordenação de todo o processo de formulação das Metas Curriculares e dos reajustamentos necessários aos Programas, bem como cria as condições necessárias à realização de um plano de formação de professores em todo o país.

Despacho n.º 9888-A/2013, de 26 de julho - homologa o Programa de Matemática do Ensino Básico, estabelecendo a data da sua entrada em vigor (ano letivo de 2013-2014).

Despacho n.º 110-A/2014, de 3 de janeiro - homologa as Metas Curriculares das disciplinas de Geografia, de História e de Ciências Naturais do 9.º ano de escolaridade (3.º Ciclo).

Despacho n.º 868-B/2014, de 20 de janeiro - homologa os Programas e Metas Curriculares das disciplinas de Português, de Matemática A e de Física e Química A do Ensino Secundário e as Metas Curriculares das disciplinas de Física e de Química do Ensino Secundário.

Despacho n.º 1025/2014, de 22 de janeiro - fixa o apoio financeiro estabelecido no protocolo de cooperação entre o Governo, a União das Instituições Particulares de Solidariedade Social, a União das Misericórdias Portuguesas e a União das Mutualidades Portuguesas no Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Despacho n.º 1026/2014, de 22 de janeiro - fixa o apoio financeiro estabelecido no protocolo de cooperação entre o Governo e a Associação Nacional de Municípios Portugueses no Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Despacho n.º 9633/2014, de 25 de julho - atualiza o calendário de implementação das Metas Curriculares das disciplinas constantes do Anexo I do Despacho N.º 15971/2012, de 14 de dezembro.

Despacho n.º 151/2015, de 7 de janeiro - O presente despacho homologa as Metas Curriculares da disciplina de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico.

Despacho n.º 2109/2015, de 27 de fevereiro - O presente despacho incumbe o subgrupo de trabalho de Português de submeter à consideração da tutela a nova proposta de Programa de Português para o Ensino Básico, a qual será colocada em discussão pública e deverá harmonizar-se com as Metas Curriculares desta disciplina. Estabelece ainda que o Programa de Português para o Ensino Básico homologado em março de 2009 fica revogado, entrando o novo Programa e Metas Curriculares de Português em vigor já no ano letivo de 2015/2016.

Despacho n.º 7442-D/2015, de 3 de julho - homologa o Programa de Português do Ensino Básico.

Despacho n.º 9442/2015, de 19 de agosto - homologa as Metas Curriculares da disciplina de Inglês dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, reajustadas em função da atualização do currículo nacional do ensino básico com a inclusão da disciplina de Inglês no 1.º ciclo.

Despacho n.º 10913/2015, de 1 de outubro - determina o apoio financeiro aos estabelecimentos de educação pré-escolar da rede pública para aquisição de material didático, no ano letivo 2015/2016.

Despacho n.º 11236/2015, de 7 de outubro - fixa a compensação financeira para o ano letivo 2014-2015 do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar - CNIS - UMP.

Despacho n.º 11237/2015, de 7 de outubro - fixação do apoio financeiro para o ano letivo 2014/2015 do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar - ANMP.

Despacho n.º 4688-A/2016, de 5 de abril - altera o Despacho n.º 7104-A/2015, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 123, de 26 de junho de 2015, que determina o calendário escolar para o ano de 2015/2016.

Despacho n.º 6172/2016, de 10 de maio - cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania.

Despacho n.º 8294-A/2016, de 24 de junho - determina a aprovação dos calendários, para o ano letivo de 2016-2017, dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, dos estabelecimentos particulares de ensino especial, bem como o calendário de provas e exames dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 6478/2017 - homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho n.º 6020-A/2018, de 19 de junho – determina a aprovação dos calendários, para o ano letivo de 2018-2019, dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, dos estabelecimentos particulares de ensino especial, bem como o calendário de provas e exames dos ensinos básico e secundário.

Despacho conjunto n.º 112/SERE/SEEBS/93, de 17 de junho – define condições de matrícula e de renovação da matrícula em estabelecimentos dos ensinos básico e secundário.

Despacho conjunto n.º 4/SEEI/SEAE/96, de 22 de fevereiro – define o regime de profissionalização de professores na sequência de conclusão com aproveitamento de cursos de qualificação em ciências da educação, realizados em regime de voluntariado, através da Universidade Aberta.

Despacho conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96, de 10 de julho – constituição de territórios educativos de intervenção prioritária a partir do ano letivo 1996/1997.

Despacho conjunto n.º 200-A/MF/ME/96, de 28 de agosto – aumento das gratificações pelo exercício de funções aos membros dos conselhos diretivos, a partir do ano letivo 1996/1997.

Despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de julho - aprova um novo enquadramento legal para os apoios educativos, centrando nas escolas as respostas às necessidades educativas dos alunos.

Despacho conjunto n.º 123/97, de 7 de julho – estabelece o regime de desenvolvimento de cursos de educação e formação, com o duplo objetivo de assegurar o cumprimento da escolaridade básica de nove anos, associado a uma formação qualificante, e de proporcionar a jovens que concluíram a escolaridade básica obrigatória o acesso a um ano de formação qualificante.

Despacho conjunto n.º 188/97, de 9 de julho – alargamento dos territórios educativos de intervenção prioritária, a partir do ano letivo de 1997/1998.

Despacho conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto - define os requisitos pedagógicos e técnicos para acesso ao financiamento para equipamento e material didático-pedagógico.

Despacho conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto - define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar, normas de instalações.

Despacho conjunto n.º 291/97, de 4 de setembro – aprova o regime dos concursos para acesso ao financiamento para infraestruturas bem como para equipamentos e apetrechamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar.

Despacho conjunto n.º 300/97, de 9 de setembro - define as normas que regulam a comparticipação dos pais e encarregados de educação no custo das componentes não educativas dos estabelecimentos de educação pré-escolar.

Despacho conjunto n.º 364-A/97, de 15 de outubro – revisão do regulamento do programa FOCO.

Despacho conjunto n.º 446/98, de 7 de julho – altera o Despacho conjunto n.º 112/SERE/SEEBS/93 – regime de matrículas no 10.º ano de escolaridade.

Despacho conjunto n.º 506/98, de 30 de julho – alargamento dos territórios educativos de intervenção prioritária, a partir do ano letivo de 1998/1999.

Despacho conjunto n.º 511/98, de 30 de julho – regulamenta a redução da componente letiva dos docentes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário e do ensino espacial prevista no artigo 79.º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro.

Despacho conjunto n.º 822/98, de 26 de novembro – regulamenta a componente letiva dos docentes de educação especial, nos termos do número 4 do artigo 77.º do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril alterado pelo Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de abril, e pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro.

Despacho conjunto n.º 198/99, de 3 de março – aprova o conjunto de referencial de perfis de formação especializada dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, nos termos do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril.

Despacho conjunto n.º 600/99, de 22 de julho – altera o Despacho conjunto n.º 822/98, de 26 de novembro, que regulamenta a componente letiva dos docentes de educação especial, nos termos do n.º 4 do artigo 77.º do ECD dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, alterado pelo Decreto-lei n.º 105/97, de 29 de abril, e pelo Decreto-lei n.º 1/98, de 2 de janeiro.

Despacho conjunto n.º 731/2000, de 14 de julho – Altera o Despacho n.º 9921/98, de 12 de junho, que cria as bolsas de mérito para alunos carenciados do ensino secundário.

Despacho conjunto n.º 548-A/2001, de 20 de junho – estabelece as normas a observar nas escolas dos ensinos básico e secundário em matéria de matrículas, distribuição de alunos, período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino e construção de turma (revoga o Despacho n.º 112/SERE/SEEBS/93, de 17 de junho).

Despacho conjunto n.º 633/2001, de 16 de julho – clarifica os termos da aplicação do Despacho conjunto n.º 123/97, de 7 de julho, que estabeleceu o regime de desenvolvimento de cursos de educação e formação, com o duplo objetivo de assegurar o cumprimento da escolaridade básica de nove anos, associado a uma formação qualificante e de proporcionar a jovens que concluíram a escolaridade básica obrigatória o acesso a um ano de formação profissional qualificante.

Despacho conjunto n.º 665/2001, de 21 de julho – estabelece as condições de oferta pelas escolas de cursos do 10.º ano profissionalizante.

Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho - define a organização, desenvolvimento, avaliação e acompanhamento, bem como as tipologias e respetivas matrizes curriculares dos cursos que se inscrevem no âmbito dos percursos de educação e formação profissionalmente qualificantes.

Despacho normativo n.º 32/84, de 9 de fevereiro – define as habilitações próprias e suficientes para a docência dos ensinos preparatório e secundário.

Despacho normativo n.º 77/88, de 19 de agosto – regulamenta os concursos distritais de professores dos ensinos preparatório e secundário para preenchimento dos horários ainda disponíveis após a segunda parte do concurso previsto no Decreto-lei n.º 18/88.

Despacho normativo n.º 104/89, de 16 de novembro – estabelece, em regime de experiência pedagógica, a possibilidade de frequência de aulas de diversas confissões religiosas.

Despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho – estabelece o regime de avaliação dos alunos do ensino básico.

Despacho normativo n.º 185/92, de 8 de outubro – estabelece o regime de concessão de dispensa de serviço docente para formação contínua.

Despacho normativo n.º 338/93, de 21 de outubro – define o regime de avaliação dos alunos do ensino secundário.

Despacho normativo n.º 644-A/94, de 15 de setembro – aditamento aos Despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho – regime de avaliação dos alunos do ensino básico.

Despacho normativo n.º 1-A/95, de 6 de janeiro – atualiza o elenco de habilitações para a docência fixado pelo Despacho Normativo n.º 32/84, de 9 de fevereiro.

Despacho normativo n.º 45/96, de 31 de outubro – altera o Despacho normativo n.º 338/93, de 21 de outubro, que definiu o regime de avaliação dos alunos do ensino secundário.

Despacho normativo n.º 7/97, de 7 de fevereiro – consagra o princípio de atualização anual do elenco de habilitações para a docência dos ensinos básico e secundário até à reestruturação do regime de qualificações para o exercício de funções docentes.

Despacho normativo n.º 15/97, de 31 de março – altera o Despacho normativo n.º 7/97, de 7 de fevereiro, que consagrou o princípio da atualização anual do elenco de habilitações para a docência dos ensinos básico e secundário até à reestruturação do regime de qualificações para o exercício de funções docentes.

Despacho normativo n.º 27/97, de 2 de junho – aprova medidas visando a criação de condições para a aplicação, a partir do ano letivo de 1998/1999, de um novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas.

Despacho normativo n.º 23/98, de 1 de abril – aprova o regulamento de equiparação a bolseiro.

Despacho normativo n.º 36/99, de 22 de julho – introduz alterações à organização pedagógica e administrativa do ensino recorrente por unidades capitalizáveis no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

Despacho normativo n.º 26/2000, de 2 de junho – estabelece normas relativas inserção das línguas estrangeiras nos planos de estudo do ensino secundário.

Despacho normativo n.º 4/2001, de 20 de janeiro – introduz alterações aos procedimentos de colocação a nível distrital, de professores provisórios e de deslocação de docente.

Despacho normativo n.º 15/2001, de 19 de março – aprova o regulamento dos exames do ensino secundário.

Despacho normativo n.º 30/2001, de 19 de julho – estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico, bem como os efeitos dessa avaliação, de acordo com o disposto no Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que aprovou a reorganização curricular do ensino básico.

Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro - Normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de 2ª geração.

Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho revogado pelo Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho - estabelece os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e tenta harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho (revogado pelo Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio - concretiza os princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário no que diz respeito à organização do ano letivo. Estabelece ainda, orientações a observar na organização dos tempos escolares dos alunos e na operacionalização da Oferta Complementar.

Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho - visa atualizar e desenvolver os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho normativo n.º 7-A/2013, de 10 de julho (revogado pelo Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio) O presente diploma visa dar cumprimento às condições estabelecidas no compromisso assumido pelo Ministério da Educação e Ciência com as organizações sindicais em matéria de distribuição de serviço docente. São definidos mecanismos para o ano letivo de 2013-2014 que possibilitam às escolas promover e implementar as atividades de enriquecimento curricular do 1.º ciclo do ensino básico e que otimizam os recursos docentes existentes que de outra forma ficariam sem componente letiva.

Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio - visa atualizar e desenvolver os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (revogado pelo Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho).

Despacho normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro - regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

Despacho normativo n.º 1/2015, 6 de janeiro - O presente despacho estabelece os princípios e os procedimentos a observar no regime de avaliação e certificação dos alunos dos cursos científico - tecnológicos de dupla certificação com planos próprios de nível secundário de educação, ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho - concretiza os princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro - regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como os seus efeitos.

Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril - regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens.

Despacho normativo n.º 1-H/2016, de 14 de abril - procede à alteração dos artigos 3.º, 6.º, 8.º, 9.º, 18.º, 19.º, 20.º, 22.º, 23.º, 25.º e 26.º do Despacho Normativo n.º 7-B / 2015 publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 88, de 7 de maio de 2015, que determina os procedimentos da matrícula e respetiva renovação.

Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho - determina a organização do ano letivo 2016/2017.

- Despacho normativo n.º 6/2018, de 12 de abril - estabelece os procedimentos da matrícula e respetiva renovação e as normas a observar na distribuição de crianças e alunos.
- Despacho normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho - estabelece o regime de constituição de grupos e turmas e o período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino no âmbito da escolaridade obrigatória.
- Despacho normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho - Estabelece as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Despacho normativo n.º 24/2000, de 11 de maio – define os parâmetros gerais relativos à organização do ano escolar, os quais serão desenvolvidos por cada escola e por cada agrupamento de escolas, no âmbito dos respetivos projetos educativos e planos anuais de atividades.
- Dion, D. P. (2005). The Lisbon Process: A European Odissey. *European Journal of Eduaction*, 40 (3), 295-313.
- Doll, W. (2004). Currículo e controlo. *Revista de Estudos Curriculares*, 2 (1), 7-41.
- Dutercq, Y. (2000). *Politiques Educatives et Evaluation*. Paris: PUF.
- Eagleton, T. (1998). *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Eagleton, T. (2003). *A ideia de cultura*. São Paulo: Editora UNESP.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination on the design and evaluation of school programs*. New York Macmillan.
- Eisner, E., & Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Esteban, M. T. (2008). Pedagogia de projetos: Entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In F. S., Jansen, J. Hoffman & M. T. Esteban. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: Em diferentes áreas do currículo* (pp. 83-94). Porto Alegre: Mediação.
- Esteve, J. M. (1991). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Eisner, E. W., & Vallance, E. (1974). Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning. In E. W. Eisner & E. Vallance (Ed.), *Conflicting Conceptions of Curriculum* (pp. 1-18). Berkley, PA: McCutchan Publishing.
- Everston, C., & Green, J. (1986). Observation as inquiry and method. In M. Wittrock. *Handbook of resarch on teaching*. Nova York: Macmillan.
- Favacho, A. M., Pacheco, J. A., & Sales, S. R. (Orgs.). (2013). *Currículo, Conhecimento e Avaliação: Divergências e tensões*. Curitiba: Editora CRV.
- Felício, A., Silva, C., & Mariano, A. (Orgs.). (2017). *Dimensões dos processos educacionais: Da epistemologia à profissionalidade docente*. Brasil: Editora CRV.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: Investigação e teoria da actividade. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 9, 87-100. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/28320459_Avaliacao_das_aprendizagens_em_Portugal_In_vestigacao_e_teorja_da_actividade

- Fernandes, P. (2006). Paradigmas curriculares do ensino básico, no sistema educativo português (1989-2001). *Elos*, 7, 1-17 Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9480/2/84860.pdf>
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, perspectivas e desafios*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade: Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La Escuela a Examen*. Madrid: Eudema.
- Figueiredo, C, Leite, C., & Fernandes, P. (2019). Entre os enunciados políticos e os corredores de liberdade nas práticas curriculares dos professores. *Educação & Psicologia*, 45, 1-19. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/HZgNM6p3cvtWTJSwZnTm3n/>
- Formosinho, J. (1987). Currículo uniforme – pronto-a-vestir de tamanho único. In F. Machado & M. F. Gonçalves (Eds.), *Currículo e Desenvolvimento Curricular* (pp. 262–267). Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa da Educação*. 5 (3) 23-48.
- Formosinho, J., Alves, J. M., & Verdasca, J. (Orgs.). (2016). *Uma nova organização pedagógica da escola, caminhos de possibilidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, J. (1992). *Comunicación de masas y pensamiento político*. Madrid: Edições Práxide.
- García, C. M. (1993). *Como conocen los profesores la materia que enseñan: Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, R., & Moreira, A.F. (2003). *Currículo na contemporaneidade: Incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gardou, C. (2009). As situações de deficiência no processo de escolarização: Quais os grandes desafios da Europa? *Revista Lusófona da Educação*, 14(14), 29-43. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1104>
- Gesser, V. (2002). A evolução histórica do currículo: Dos primórdios à atualidade. *Contrapontos*, 4, 69-81. Disponível em <file:///Users/carlalacerda/Downloads/135-228-1-PB.pdf>

- Gómez, A. P. (1993). As funções sociais da escola: Da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. J. G., Sacristán & A. P., Gómez (1993). *Compreender y transformar la enseñanza* (pp. 13-26). Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez, A. P. (1998). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gómez, A. P. (2010). Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24 (2), 37-60. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198003.pdf>
- Gómez, P., & Sacristán, G. (1993). *Compreender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gonçalves, M. D. (2018). *Educação inclusiva: Desafios, IDEA's e boas práticas*. Sinapis Editores.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo*, Revista de Ciências da Educação, 8, 23-36. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Goodson, I. (2001). *O currículo em mudança: Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (2006). *Learning, curriculum and life politics: The selected works of Ivor P. Goodson*. London: Routledge.
- Goodson, I. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira da Educação*, 12 (35), 241-252. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional: Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (2015). *Narrativas em educação: A vida e voz dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Gough, N. (2003). Globalization and school curriculum change. In S. David (Ed.), *Curriculum studies IV* (pp. 148-162). London: Routledge.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis?* London: The Falmer Press.
- Grilo, E. M. (2017). Audição de ex-ministros da educação. In Conselho Nacional de Educação. *Lei de bases do sistema educativo: Balanço e prospetiva* (Vol. I, pp. 37-44). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective Evaluation*. Jossey-Bass: São Francisco.
- Habermas, J. (2002). *A inclusão do outro: Estudos de teoria política*. São Paulo: Edições Loyola.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Portugal: Mc Graw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hassenforder (1972). *L'innovation dans l'enseignement*. Paris: Casterman.
- Herrick, V., & Tyler, R. (1947). *Toward improved curriculum theory: Papers presented at the conference on curriculum theory*. Chicago: University Chicago.

- Hébert, M. L., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues. *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.79-108). Porto: Porto Editora.
- Hypolito, A. M. & Ivo, A. A. (2013). Políticas curriculares e sistemas de avaliação: Efeitos sobre o currículo. *Revista e-Curriculum*, 2 (11), 376-392. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16613>
- Hofling, E. M. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, 55. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>
- Huberman, M. (1981). Splendeurs, misères et promesses de la recherche qualitative. *Education et Recherche*, 3, 233-243.
- Huebner, D. (2005). *Mitografia da abordagem curricular: Reconhecimento e desafios*. Lisboa: Paralelo Editora.
- Hursh, D. (2006). Democracia sitiada: Capitalismo global, neoliberalismo e educação. In J. Paraskeva, W. Ross & D. Hursh (Orgs.), *Marxismo e Educação* (pp. 155-192). Porto: Profedições.
- Jackson, P. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In P. Jackson, op. cit., (3-49).
- Johnson, M. (1980). Definições e modelos na teoria do currículo. In Rosemary Messick et al. (Org.). *Currículo: análise e debate* (pp. 13-32). Rio de Janeiro: Zahar.
- Jessop, R. (1999). Narrating the future of the national economy and the national state? Remarks on re-mapping regulation and re-inventing governance. In G. Steinmetz (Ed.), *State/Culture*. Ithaca: Cornell UP.
- Kemmis (1988). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kliebard, H. (2011). Os princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, 11 (2), 23-35. Disponível em <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/2.pdf>
- Kincheloe, J. (2004). *Critical constructivism*. New York: Peter Lang Primer.
- Kress, G. (2003). O ensino na era da informação: Entre a instabilidade e a integração. In R. L. Garcia & A. F. Moreira (Orgs.), *Currículo na contemporaneidade: Incertezas e desafios* (pp. 114-138). São Paulo: Cortez.
- Korthagen, (2012). A Prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, 36, 141-158. Disponível em <https://www.fpce.up.pt/cie/revistaesc/ESC36/Arquivo.pdf>
- Kripka, R., Scheller, M., & Bonotto, D. (2015). Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: Conceitos e caracterização. *Revista de Investigaciones UNAD*. 14(2) (55-73). Disponível em <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771>
- Kilpatrick, W. H. (1974). *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Jones, H. (2005). Lifelong learning in the European Union: Whiter the Lisbon strategy? *European Journal of Education*, 40 (3), 247-260.
- Ladwig, J. (2003). Primeiras aproximações a uma pedagogia mundial. In R. L. Garcia & A. F. Moreira (Orgs.), *Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios* (pp. 265-292). São Paulo: Cortez.

- Lawn, M. (2000). Os professores e a fabricação de identidades. In A. Nóvoa & J. Schriewer (Eds.), *A difusão mundial da escola*. (pp. 69-101). Lisboa: Educa.
- Landsheere, G. (1997). *A Pilotagem dos Sistemas de Educação*. Porto: Porto Editora.
- Le Moigne, J. (2007). Inteligência da complexidade: Os objectivos éticos da investigação e da intervenção em educação e formação não remetem para um “novo discurso do método de estudo do nosso tempo”? *Sísifo*, Revista de Ciências da Educação, 4, 117-128. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Leal, A. S. (1985). As políticas sociais no Portugal de hoje. *Análise Social*, 21(87/88/89), 925-943. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/i40045689>
- Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro – regulamenta a atividade das associações de pais e encarregados de educação.
- Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro - Eliminação do analfabetismo.
- Lei n.º 9/79, de 19 de março - aprova as bases do ensino particular e cooperativo.
- Lei n.º 65/79, de 4 de outubro - sobre a Liberdade do ensino.
- Lei n.º 66/79, de 4 de outubro - aprova a Lei sobre Educação Especial e cria o Instituto de Educação Especial.
- Lei n.º 2/81, de 18 de fevereiro – estabelece alterações à Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro (eliminação do analfabetismo).
- Lei n.º 4/84, de 5 de abril – proteção da maternidade e da paternidade.
- Lei n.º 129/85, de 15 de abril – isenta as associações de estudantes do ensino não superior e as associações de pais de emolumentos e taxas pela inscrição no ficheiro central de pessoas coletivas e pela requisição do cartão de identificação.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 19/87, de 1 de junho - fixa o dia do estudante.
- Lei n.º 19-A/87, de 3 de junho - adota medidas de emergência sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa.
- Lei n.º 31/87, de 9 de junho – Lei orgânica do Conselho Nacional de Educação (alterada pelo Decreto-Lei n.º 241/96, de 17 de Dezembro).
- Lei n.º 33/87, de 11 de julho – regulamenta o exercício do direito de associação de estudantes.
- Lei n.º 50/90, de 25 de agosto – estabelece as condições do prosseguimento de estudos superiores por professores do ensino primário e educadores de infância.
- Lei n.º 60/93, de 20 de agosto – altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 29 de outubro.
- Lei n.º 18/96, de 20 de junho – alteração por ratificação do Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de outubro, que aprova a lei orgânica da Inspeção-Geral da Educação.
- Lei n.º 35/96, de 29 de agosto – altera a Lei n.º 33/87, de 11 de junho, que regulamenta o exercício do direito da associação de estudantes.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – aprova a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar - consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 116/97, de 21 de agosto – aprova o estatuto de trabalhador estudante – Revoga a Lei n.º 26/81.

- Lei n.º 115/97, de 19 de setembro – estabelece a primeira alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lei n.º 24/99, de 22 de abril - primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.
- Lei n.º 147/99, de 1 de setembro – aprova a lei de proteção de crianças e jovens em risco.
- Lei n.º 166/99, de 28 de setembro – aprova a lei tutelar educativa.
- Lei n.º 92/2001, de 20 de agosto - aprova o regime de requalificação pedagógica do 1.º ciclo do ensino básico.
- Lei n.º 5/2001, de 2 de maio - considera o tempo de serviço prestado na categoria de auxiliar de educação pelos educadores de infância habilitados com cursos de formação a educadores de infância para efeitos da carreira docente.
- Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro - aprova o estatuto do aluno do ensino não superior.
- Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro - aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto – estabelece a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.
- Lei n.º 59/2005, de 29 de dezembro – estabelece a primeira alteração à Lei n.º 5/2001, de 2 de maio, que considera o tempo de serviço prestado na categoria de auxiliar de educação pelos educadores de infância habilitados com cursos de formação a educadores de infância para efeitos da carreira docente, e ao Decreto-lei n.º 180/93, de 12 de maio, que determina a transição dos auxiliares de educação dos serviços e estabelecimentos do sector da segurança social para a carreira de educador de infância.
- Lei n.º 13/2006, de 17 de abril – aprova as condições do transporte coletivo de crianças.
- Lei n.º 17-A/2006, de 26 de maio - aprova a primeira alteração à Lei n.º 13/2006, de 17 de abril (transporte coletivo de crianças).
- Lei n.º 29/2006, de 4 de julho – estabelece a segunda alteração ao Decreto-lei n.º 372/90, de 27 de novembro, que disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação.
- Lei n.º 36/2006, de 2 de agosto - prevê a isenção do imposto automóvel para veículos adquiridos pelos municípios e freguesias que se destinem ao transporte de crianças em idade escolar do ensino básico.
- Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto - define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.
- Lei n.º 40/2007, de 24 de agosto - aprova um regime especial de constituição imediata de associações e atualiza o regime geral de constituição previsto no Código Civil.
- Lei n.º 23/2009, de 21 de maio - consagra a garantia de intercomunicabilidade entre os docentes provenientes das Regiões Autónomas com o restante território nacional.
- Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto - estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar.

- Lei n.º 71/2009, de 6 de agosto - cria o regime especial de proteção de crianças e jovens com doença oncológica.
- Lei n.º 77/2009, de 13 de agosto - institui um regime especial de aposentação para educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico do ensino público em regime de monodocência que concluíram o curso de Magistério Primário e de Educação de Infância em 1975 e 1976.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto - estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto - estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar.
- Lei n.º 33/2012, de 23 de agosto – estabelece a sexta alteração do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, aprovado pelo Decreto-lei n.º 553/80, de 21 de Novembro. Revoga a alínea a) do n.º 2 do artigo 7.º da Lei n.º 9/79, de 19 de março.
- Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro - aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.
- Lei n.º 5/2013, de 22 de janeiro - simplifica o acesso à atividade transitória e ao transporte em táxi, através da eliminação dos requisitos de idoneidade e de capacidade técnica ou profissional dos responsáveis das empresas, e ao transporte coletivo de crianças, através da eliminação dos requisitos de capacidade técnica ou profissional dos responsáveis das empresas, alterando o Decreto-lei n.º 251/98, de 11 de agosto, o Decreto-lei n.º 255/99, de 7 de julho, e a Lei n.º 13/2006, de 17 de abril, conformando-os com a disciplina da Lei n.º 9/2009, de 4 de março, e do Decreto-lei n.º 92/2010, de 26 de julho, que transpuseram para a ordem jurídica interna as Diretivas n.ºs 2005/36/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 7 de setembro de 2005, relativa ao reconhecimento das qualificações profissionais, e 2006/123/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 12 de dezembro de 2006, relativa aos serviços no mercado interno.
- Lei n.º 65/2015, de 3 de julho – estabelece a primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.
- Lei n.º 12/2016, de 28 de abril - elimina a requalificação de docentes, procedendo à quarta alteração ao Decreto-lei n.º 132/2012, de 27 de junho, à décima quarta alteração ao Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e à primeira alteração à Lei n.º 80/2013, de 28 de novembro.
- Lei n.º 16/2016, de 17 de junho - revoga a prova de avaliação de conhecimentos e capacidades, procedendo à décima quinta alteração ao Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e à revogação do Decreto-lei n.º 146/2013, de 22 de outubro, e do Decreto regulamentar n.º 3/2008, de 21 de janeiro, o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Lei n.º 11/2017, de 17 de abril - estabelece a obrigatoriedade de existência de opção vegetariana nas ementas das cantinas e refeitórios públicos.
- Lei n.º 60/2017, de 1 de agosto - primeira alteração à Lei n.º 90/2001, de 20 de agosto, que define medidas de apoio social às mães e pais estudantes.

- Lei n.º 72/2017, de 16 de agosto - desmaterialização de manuais e de outros materiais escolares (primeira alteração à Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto).
- Lei n.º 17/2018, de 19 de abril - primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 15/2018, de 7 de março, que aprova o regime específico de seleção e recrutamento de docentes do ensino artístico especializado da música e da dança.
- Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro - primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.
- Leite, C. (1996). O multiculturalismo na educação escolar: Que estratégias numa mudança curricular? In *Inovação - Educação e Diversidade 9* (1E2) (pp. 63-81). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. (2019). Políticas de flexibilização do currículo nacional e sua relação com a melhoria. In J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 83-94). Sto. Tirso: De Facto Editores.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). Potencialidades e limites da gestão curricular local para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. In Ministério da Educação, *Gestão Flexível do Currículo, reflexões de formadores e investigadores*. (pp. 41-62). Lisboa: Ministério da Educação.
- Leite, C., & Fernandes, P. (Coords.). (2019). *Currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas: Contributos teóricos e práticos*. E-book Disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/e-books/edition/curr%C3%ADculo-avalia%C3%A7%C3%A3o-forma%C3%A7%C3%A3o-e-tecnologias-educativas-cafte>
- Leite, C., Fernandes, P., & Marinho, P. (2019). Currículo e avaliação da aprendizagem: Políticas e práticas na sua relação com a melhoria (apresentação). *Linhas Críticas*, 25, 1-5. Disponível em <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.23943>
- Leney, T., & Green, A. (2005). *Achieving the Lisbon goal: The contribution of vocational education and training*. *European Journal of Education*, 40 (3) 261-278.
- Lessard, M., Goyette, H. G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. (2001). Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (35) 41-66. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/60556>
- Lima, L. (2002). Modernização, racionalização e optimização: Perspetivas neotylerianas na organização e administração da educação. In L. Lima & A. J. Afonso. *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal, 227-253. Disponível em [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11727/1/Artigo%20Revista%20Sociologia%20n%C2%BA19%20\(2009\).pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11727/1/Artigo%20Revista%20Sociologia%20n%C2%BA19%20(2009).pdf)
- Lima, L. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e prática* 21 (38). Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17208/1/Artigo%20LCL.%20Rio%20Claro.pdf>

- Lima, L., & Afonso, A. J. (2002). *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, J. A., & Pacheco, J. A. (Orgs.). (2006). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações - teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L., Pacheco, J. A., Esteves, M., & Canário, R. (2006). A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação. *Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação*. Disponível em https://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf
- Lobo, M. C. (1996). A evolução do sistema partidário português à luz das mudanças económicas e políticas (1976-1991). *Análise Social*, 31(139), 1085-1116. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/122339644507sWB5cr2Bw25LG2.pdf>
- Lobo, M. C. (2000). Governos partidários numa democracia recente: Portugal, 1976-1995. *Análise Social*, 35 (154/155), 47-174. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218810264V7yUF1jj4Jp39QN6.pdf>
- Lüdke, M., & André, M. (2012). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Lundgren, U. (2006). The need for a reorientation of curriculum theory: Paper presented at the *second world curriculum studies conference*. Tampere, Finland.
- Machado, J., & Alves, J. M. (2013). *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo*, Revista de Ciências da Educação, 8, 7-22. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Marques, R., & Roldão, M. C. (Orgs.). (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Martins, G. O. (2017). Audição de ex-ministros da educação. In Conselho Nacional de Educação. *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva* (Vol. I, pp. 45-49). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- McNeil, J. (1977). *Curriculum: A comprehensive introduction*. Boston: Little Brown.
- Meyer, J. (2000). Globalização e currículo: Problemas para a teoria em sociologia da educação. In A. Nóvoa & J. Schriewer (Eds.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa.
- Mendonça, M. A., & Gaspar, T. (Orgs.). (2002). *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Meszaros, I. (2004). *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo editorial.
- Ministério da Educação (1992). *Roteiro da reforma do sistema educativo (1986 – 1996)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1996). *Pacto educativo para o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Relatório do Projecto “Reflexão participada sobre os currículos do Ensino Básico”*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1998). *Documento orientador das políticas para o ensino básico: Educação, integração, cidadania*. Lisboa: Ministério da educação.

- Ministério da Educação (1999a). *Fórum: Escola, diversidade e currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1999b). *Ensino básico: Competências gerais e transversais*. Documento de Trabalho. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mónica, M. F. (1997). *Os filhos de Rousseau: Ensaio sobre os exames*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Morais, J. S. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: O desafio de mudança das escolas. In J. C. Morgado, I. C. Viana & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 95-111). Sto. Tirso: De Facto Editores.
- Moreira, A. F. (1997). A Psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*, 100, 93-107. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/770/782>
- Moreira, A. F., & Pacheco, J. A. (Orgs.). (2006). *Globalização e educação*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, A. F., Pacheco, J. A., & Garcia, R. L. (Orgs.). (2004). *Currículo, pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Morgado, J. C. (2011). Projeto Curricular e Autonomia da Escola: das intenções às práticas. *Revista Portuguesa de Política e Administração da Educação*. 27 (3) (391-408) Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/26411>
- Morgado, J. C. (2013). (Des)propósitos da atual revisão curricular. In A. M. Favacho, J. A. Pacheco & S. R. Sales (Orgs.), *Currículo, conhecimento e avaliação: Divergências e tensões* (pp. 221-237). Curitiba: Editora CRV.
- Morgado, J. C., & Silva, C. (2019). Articulação curricular e inovação educativa: Caminhos para a flexibilidade e a autonomia. In J. C. Morgado, I. C. Viana & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 13-24). Sto. Tirso: De Facto Editores.
- Morgado, J. C., Viana, I. C., & Pacheco, J. A. (Orgs.). (2019). *Currículo, inovação e flexibilização*. Santo Tirso: De Facto Editores. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/63215>
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Morrish, I. (1981). *Para uma educação em mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mozzato, A., & Grzybovski, D. (2011). Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: Potencial e desafios, 15 (4), 731-747. Disponível em <http://www.anpad.org.br/rac>
- Muller, J. (2003). Revisitando o progressivismo: Ethos, política, pathos. In R. L. Garcia & A. F. Moreira (Orgs.), *Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios* (pp. 293-318). São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, A. (1988). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender*, 5-9.
- Nóvoa, A. (1989). *Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Coord.). (1992). *As organizações escolares em análise*. Publicações Dom Quixote: IIE.
- Nóvoa, A. (2007). *Os desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sindicato dos Professores de S. Paulo. Disponível em http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf

- Nóvoa, A. (2010). *Pedagogia: A terceira margem do rio*. Disponível em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/CurrSecXXI/CurrSecXXI6.pdf>
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1106-1133. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>
- Nóvoa, A. (2021). *António Nóvoa: Aprendizagem precisa de considerar o sentir*. Entrevista disponível em <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/>
- Nóvoa, A., Campos, B. P., & Ponte, J. P. (1991). *Ciências da Educação e mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A., & Schriewer, J. (Eds.). (2000). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa.
- OCDE (1984). Relatório nacional de Portugal para o exame das políticas educativas pela OCDE. Lisboa: ME/GEP.
- OCDE (1989). *O Ensino na sociedade moderna*. Porto: Edições Asa.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza: Informe internacional*. Temas de educación Paidós. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia.
- OECD (1994). *The curriculum redefined: Schooling for the 21st. Century*. Paris: OECD Documents.
- Olssen, M., & Peters, M. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20 (3), 313-346.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre políticas educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2000a). Tendências de descentralização das políticas curriculares. In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas educativas: O neoliberalismo em educação*. (pp. 91-107). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (Org.). (2000a). *Políticas educativas: O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2000b). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). Políticas curriculares em Portugal e tendências em alguns países europeus. *Elo*, (9), 131-138.
- Pacheco, J. A. (2002). Notas para uma síntese de uma década de consolidação dos estudos curriculares. *Investigar em Educação*, 1(1), 227-273.
- Pacheco, J. A. (2005a). *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pacheco, J. A. (2005b). Descentralizar o discurso curricular das competências. *Revista de Estudos Curriculares*, 3(1), 65-91.
- Pacheco, J. A. (2005c). Políticas educativas e curriculares: Modelos, lógicas e práticas de regulação. In A. Estrela, P. Mendes & J. Chouriço (Orgs.), *O estado da arte em Ciências da Educação*. Actas do VI Congresso da SPCE (pp. 237-257). Porto: SPCE

- Pacheco, J. A. (2005d). Ser professor: Desafios da sociedade do conhecimento. In J. C. Morgado & M. P. Alves (Orgs.), *Actas do Colóquio sobre formação de professores – Mudanças educativas e curriculares... e os educadores e professores?* (pp. 259-263). Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Pacheco, J. A. (2006a). *Estudos curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006b). A formação inicial de professores no contexto das políticas curriculares. In R. Bizarro & F. Braga (Orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências* (pp. 55-60). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006c). *Investigação curricular nos últimos 20 anos: Uma visão global e prospectiva*. (Trabalho em elaboração para o Conselho Nacional de Educação) (policopiado).
- Pacheco, J. A. (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação: Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 105-143. Disponível em <file:///Users/carlalacerda/Downloads/13955-Texto%20do%20Trabalho-43056-1-10-20180222.pdf>
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2013). Estudos curriculares: Gênese e consolidação em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 38, 151-168.
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2016). Para a noção de transformação curricular. *Cadernos de Pesquisa*, 64(159), 64-77.
- Pacheco, J. (2018a). *Inovação educacional, obstáculos e possibilidades*. Edições Mahatma.
- Pacheco, J. A. (2018b). Para uma teoria curricular de mercado. In J. A. Pacheco, M. C. Roldão & M. T. Estrela (Orgs.), *Estudos do currículo* (pp. 57-88). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2019a). Para uma mudança acontecimental. In J. C. Morgado, I. C. Viana & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 49-71). Sto. Tirso: De Facto Editores.
- Pacheco, J. A. (2019b). *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Pereira, N. (2005). Projecto educativo, da utopia à realidade: Um estudo qualitativo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 4, 39-58.
- Pacheco, J. A., & Vieira, A. P. (2006). Europeização do currículo: Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Globalização e educação: Desafios para as políticas e práticas* (pp. 87-126). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Marques, M. (2015). Currículo e autonomia na escola portuguesa: Uma análise crítica da centralização nos ensinos básico e secundário. *Revista HISTEDBR On-Line*, 15 (62), 4-17. Disponível em <https://doi.org/10.20396/rho.v15i62.8640490>
- Pacheco, J. A., & Sousa, J. (2018). Políticas curriculares no período pós-LBSE (1986-2017): Ciclos de mudança na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. In J. A. Pacheco, M. C. Roldão & M. T. Estrela (Orgs.), *Estudos do Currículo* (pp.129-176). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Roldão, M. C., & Estrela, M. T. (Org.). (2018). *Estudos de currículo*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. A., & Maia, I. B. (2019). Para uma análise crítica das políticas curriculares no contexto global e no sistema educativo português. In F. C. Silva & C. X. Filha (Org.), *Conhecimentos em disputa na base nacional curricular comum* (pp. 43-54). Campo Grande: Editora Oeste. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/63146>
- Pacheco, J. A., Morgado, J. C., & Sousa, J. R. (Orgs.). (2020). *Avaliação institucional e Inspeção: Perspetivas teórico-conceituais*. Porto: Porto Editora.
- Paraskeva, J. (2001). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Lisboa: Edições Asa.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pedró, F., & Puig, I. (1998). *Las reformas educativas: Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- Pereira, N., & Pacheco, J. (2005). Projecto educativo: Um estudo sobre as representações de professores do 1º ciclo do ensino básico. In B. Silva & L. Almeida (Orgs.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 3323-3333). Braga: CIEd.
- Pereyra, M. A., Garcia, M. J., Beas, M., & Gomez, A. J. (Orgs.). (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: ARTMED.
- Perrenoud, P. (2002). *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: ArtMed.
- Pina, A. (2007). A imprensa escrita e a mediatização das políticas educativas. *Sísifo*, Revista de Ciências da Educação, 4, 103-112. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pinar, W. (2006). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- Pinar, W. (2011). Recolocar os estudos culturais nos estudos curriculares. In J. M. Paraskeva (Org.), *Estudos culturais: Poder e educação* (pp. 97-124). Mangualde: Eduções Pedagogo.
- Pires, C. (2014). *A escola a tempo inteiro*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pires, E. L. (2000). *Nos meandros do labirinto escolar*. Oeiras: Celta.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Edições Morata.
- Popkewitz, T. (2011). *Políticas educativas e curriculares: Abordagens sociológicas críticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Portaria n.º 691/76, de 19 de novembro – define a redução da componente letiva dos membros do conselho diretivo.
- Portaria n.º 561/77, de 8 de setembro – regulamenta a constituição de comissões instaladoras de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.
- Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro – regulamenta o funcionamento dos conselhos diretivos nos estabelecimentos de ensino básico e secundário.
- Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro – define o regime disciplinar dos alunos.

- Portaria n.º 457/79, de 22 de agosto – define a redução da componente letiva dos membros da comissão dos cursos noturnos, prevista no Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro.
- Portaria n.º 609/84, de 17 de agosto – aprova o regulamento das bolsas de estudo de curta duração.
- Portaria n.º 610/84, de 17 de agosto – aprova o regulamento das bolsas de estudo de longa duração.
- Portaria n.º 295/85, de 21 de maio – aprova as regras de funcionamento dos serviços administrativos dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário, bem como diversos impressos a utilizar por aqueles serviços.
- Portaria n.º 672/85, de 11 de setembro – fixa o número de elementos das comissões instaladoras de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, com um número de alunos superior a 1000.
- Portaria n.º 597/88, de 29 de agosto - define as condições de concessão de equivalência das habilitações adquiridas na escola europeia às habilitações do sistema educativo português.
- Portaria n.º 353/90, de 10 de maio – aprova os modelos correspondentes aos três graus de menção honrosa criada pelo Decreto-lei n.º 288/89, de 23 de agosto.
- Portaria n.º 186/91, de 4 de março – define o regime de preços do manual escolar.
- Portaria n.º 411/91, de 15 de maio – fixa normas para o uso da bandeira e hino nacional nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico.
- Portaria n.º 991/91, de 27 de setembro – isenta os chefes dos serviços da administração escolar de horário de trabalho, sem prejuízo da observância do dever geral de assiduidade e do cumprimento da duração semanal de trabalho legalmente estabelecida.
- Portaria n.º 622-A/92, de 30 de junho – define as condições em que é possível a permuta entre docentes dos quadros de nomeação definitiva.
- Portaria n.º 622-B/92, de 30 de junho - regulamenta os termos em que os docentes, por decisão médica, podem ser dispensados da componente letiva.
- Portaria n.º 747-A/92, de 30 de junho – define o processo de concurso para recrutamento e seleção do diretor executivo das áreas escolares e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário.
- Portaria n.º 772/92, de 30 de julho – estabelece a forma de designação dos representantes dos interesses socioeconómicos e culturais no conselho de escola.
- Portaria n.º 812/92, de 18 de agosto – define as competências e a composição do conselho de acompanhamento e avaliação do regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Portaria n.º 921/92, de 23 de maio – estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa.
- Portaria n.º 1209/92, de 23 de dezembro – define a formação especializada necessária ao desempenho do cargo de diretor executivo.
- Portaria n.º 590/93, de 12 de junho – estabelece a calendarização do desenvolvimento de programas e disciplinas constantes do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto.
- Portaria n.º 611/93, de 29 de junho – estabelece normas aplicáveis às crianças com necessidades educativas especiais que frequentam jardins de infância da rede pública.

Portaria n.º 39/94, de 2 de abril – regulamenta a progressão na carreira docente.

Portaria n.º 79-B/94, de 2 de abril - cria os centros de área educativa.

Portaria conjunta ME/MSSS n.º 583/97, de 1 agosto – define as condições em que poderá ser autorizado o funcionamento de um estabelecimento de educação pré-escolar que possua um horário superior a quarenta horas por semana, salvaguardando o bem-estar das crianças.

Portaria n.º 367/98, de 29 de junho – estabelece normas relativas à contratação de pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário para o exercício transitório de funções.

Portaria n.º 296/99, de 28 de abril – regulamenta os termos em que os docentes providos definitivamente em lugares dos quadros podem ser, por decisão da junta médica, total ou parcialmente dispensados da componente letiva. Revoga as portarias n.º 622-B/92, de 30 de junho e 524/93, de 15 de maio.

Portaria n.º 584/99, de 2 de agosto – determina que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário que progridem nos termos dos anexos n.º 1, 2 e 3 da Portaria n.º 39/94, de 14 de janeiro, sejam reposicionados na carreira, de acordo com as regras gerais de progressão estabelecidas nos artigos 8.º e 9.º do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro. Revoga a portaria n.º 39/94, de 14 de janeiro.

Portaria n.º 652/99, de 14 de agosto – regula o regime de acumulação de funções e atividades públicas e privadas dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (alterada pela Portaria n.º 90-A/2001, de 8 de fevereiro).

Portaria n.º 989/99, de 3 de novembro – regula os cursos de especialização tecnológica.

Portaria n.º 90-A/2001, de 8 de fevereiro – regula o regime de acumulação de funções e atividades públicas e privadas dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (altera a portaria n.º 652/99, de 14 de agosto).

Portaria n.º 313-A/2001, de 30 de março – altera a Portaria n.º 296/99, de 28 de abril, que regulamenta os termos em que os docentes providos definitivamente em lugares dos quadros podem ser, por decisão da junta médica, total ou parcialmente dispensados da componente letiva.

Portaria n.º 710/2001, de 11 de julho – aprova a criação de cursos gerais e de cursos tecnológicos (e respetivas especificações) do ensino secundário, de acordo com o disposto no Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro, que aprovou a reorganização do ensino secundário.

Portaria n.º 1013/2001, de 21 de agosto – estabelece os critérios de credenciação das entidades que conferem o diploma de competências básicas em tecnologias da informação, o modelo e o sistema de emissão do mesmo e demais requisitos e formalidades relativos à sua obtenção.

Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho - Procedimento concursal prévio à eleição do Diretor – Decreto-lei n.º 75/2008 – Revogada pelo Decreto-lei n.º 137/2012, de 2/07.

Portaria n.º 1049-A/2008, de 16 de setembro - define os critérios e respetiva fórmula de cálculo para a determinação da dotação máxima de referência do pessoal não docente por agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro – define os procedimentos de criação, alteração e extinção de agrupamentos de escolas e de estabelecimentos da educação pré-escolar, do ensino básico e secundário da rede pública do ME.

- Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro - define o calendário de entrada em vigor do Programa de Português do Ensino Básico homologado em 2009.
- Portaria n.º 242/2012, de 10 de agosto - define o regime de organização e funcionamento dos cursos científico-humanísticos de nível secundário de educação, na modalidade de ensino recorrente, ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação e certificação dos alunos.
- Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto - define o regime de organização e funcionamento dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais, ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação e certificação dos alunos.
- Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto - define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento, e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação.
- Portaria n.º 293/2013, de 26 de setembro - alarga o Programa de Apoio e Qualificação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância.
- Portaria n.º 320/2013, de 24 de outubro - fixa os montantes do subsídio anual por aluno concedidos ao abrigo de contratos simples e de desenvolvimento celebrados entre o Estado e os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.
- Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro - estabelece as regras a aplicar à gestão flexível do currículo permitindo às escolas que integram a rede de escolas com contratos de autonomia homologados fazer uso de uma percentagem das horas definidas nas matrizes curriculares em vigor.
- Portaria n.º 59/2014, de 7 de março - fixa os termos da gestão flexível do currículo, no âmbito da autonomia pedagógica das escolas particulares e cooperativas a que se refere o artigo 37.º do Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro.
- Portaria n.º 85/2014, de 15 de abril - regulamenta a modalidade de oferta educativa e formativa de Ensino a Distância para os alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, abreviadamente designado por ED.
- Portaria n.º 260-A/2014, de 15 de dezembro - regula a aquisição de qualificação profissional para a docência nos grupos de recrutamento que já detenham, ou venham a obter, formação certificada no domínio do ensino de inglês no 1.º ciclo do ensino básico, e os níveis de proficiência linguística em Inglês do 3.º ao 12.º ano nos ensinos básico e secundário.
- Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto - define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público, bem como, na oferta de atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC).
- Portaria n.º 341/2015, de 9 de outubro - regulamenta as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação da oferta formativa de cursos vocacionais de nível Básico e de nível Secundário nas escolas públicas e privadas.
- Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto - procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico, previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, designadamente o ensino básico geral e os cursos artísticos especializados, definindo as regras e procedimentos da conceção e

operacionalização do currículo dessas ofertas, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto - procede à regulamentação dos cursos científico-humanísticos, a que se refere a alínea a) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, designadamente dos cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e de Artes Visuais, tomando como referência a matriz curricular-base constante do anexo VI do mesmo decreto-lei. Define ainda as regras e procedimentos da conceção e operacionalização do currículo dos cursos previstos no número anterior, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Portouis, J., & Desmet, H. (1999). *A educação pós-moderna*. Horizontes Pedagógicos: Instituto Piaget.

Programa do I Governo constitucional (1976). Disponível em <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464012/GC01.pdf>

Programa do II Governo constitucional (1978). Disponível em <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464015/GC02.pdf>

Programa do III Governo constitucional (1978). <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464018/GC03.pdf>

Programa do IV Governo constitucional (1978). Disponível em <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464018/GC03.pdf>

Programa do V Governo constitucional (1979). Disponível em <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464024/GC05.pdf>

Programa do VI Governo constitucional (1980). Disponível em <https://www.historico.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc06/programa-do-governo/programa-do-vi-governo-constitucional.aspx>

Programa do VII Governo constitucional (1981). Disponível em <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464069/GC07.pdf>

Programa do VIII Governo constitucional (1981). Disponível em <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464030/GC08.pdf>

Programa do IX Governo constitucional (1983). Disponível em <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464033/GC09.pdf>

Programa do X Governo constitucional (1985). Disponível em <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464036/GC10.pdf>

Programa do XI Governo constitucional (1987). Disponível em <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464039/GC11.pdf>

Programa do XII Governo constitucional (1991). Disponível em <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464042/GC12.pdf>

Programa do XIII Governo constitucional (1995). Disponível em <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464045/GC13.pdf>

Programa do XIV Governo constitucional (1999). Disponível em <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464048/GC14.pdf>

- Programa do XV Governo constitucional (2002). Disponível em <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464051/GC15.pdf>
- Programa do XVI Governo constitucional (2004). Disponível em <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464054/GC16.pdf>
- Programa do XVII Governo constitucional (2005). Disponível em <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464060/GC17.pdf>
- Programa do XVIII Governo constitucional (2009). Disponível em <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/468569/gc18.pdf>
- Programa do XIX Governo constitucional (2011). Disponível em https://www.historico.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf
- Programa do XX Governo constitucional (2015). Disponível em <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/18167052/20151106-programa-governo.pdf>
- Programa do XXI Governo constitucional (2015). Disponível em <https://www.portugal.gov.pt/ficheiros-geral/programa-do-governo-pdf.aspx>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, H. (2012). *Escola, professores e avaliação: Narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20323/1/TESE%20HR%20-%20Henrique%20Manuel%20Pereira%20Ramalho%20-%202012.pdf>
- Rasco, J. F. (1994). A qué llamamos curriculum?. In J. F., Rasco, & N. Blanco (Coords.). *Teoría y Desarrollo del Currículum* (pp. 17-29). Málaga: Aljibe.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Porto: Texto Editores
- Roldão, M. C. (1993). A função profissional do professor. *Educação e Ensino*, 8, 4-7.
- Roldão, M. C. (1994). Teoria curricular: espaço de reflexão e construção do saber educativo. In J. Tavares. *Para Intervir em Educação* (pp. 107- 118). Aveiro: CIDInE.
- Roldão, M. C. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: IIE.
- Roldão, M. C. (1998). Do currículo ao projecto: Um percurso a construir pelos professores. In DEB Reflexão: *Gestão Curricular Flexível* (pp. 2-3). Lisboa: DEB.
- Roldão, M. C. (1999a). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: DEB.
- Roldão, M. C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999c). O currículo como projecto: O papel das escolas e dos professores. In R. Marques, & M. C. Roldão (Org.), *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico: Reflexão participada* (pp.11-22). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999d). Currículo e gestão curricular: O papel das escolas e dos professores. In DEB, *Forum: Escola, diversidade e currículo* (pp. 45-56). Lisboa: Ministério da Educação.

- Roldão, M. C. (2000a). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M. C. Roldão & R. Marques (Orgs.), *Inovação, Currículo e Formação* (pp.121-136). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2000b). A escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão. *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola de desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 67- 78). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2000c). *Currículo e gestão das aprendizagens: As palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2001). Currículos e políticas educativas: Tendências e sentidos de mudança. In. Varela de Freitas, et al. *Gestão Flexível do Currículo: Contributos para uma reflexão crítica* (pp. 60-68). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (Coord.). (2005). *Formação e práticas de gestão curricular: Crenças e equívocos*. Porto: Edições Asa.
- Roldão, M. C. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa: Eixos da investigação curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Coords.), *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: Os desafios das escolas e dos professores* (pp.15-24). Disponível em http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf
- Roldão, M. C., Neto-Mendes, A., Costa, J. A., & Alonso, L. (2006). Organização do trabalho docente: Uma década em análise (1996-2005). *Investigar em educação*. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 5, (17-148). Disponível em <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/5>
- Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018a). Conhecimento e currículo: como se seleciona o “conhecimento relevante”? In J. A. Pacheco, M. C. Roldão & M. T. Estrela (Orgs.), *Estudos do Currículo*. (pp. 89-127). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018b). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e dos professores*. Lisboa: Direção Geral da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Currículo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf
- Rufino, C. (2007). Avaliação interna das escolas e circulação de políticas públicas num espaço educacional europeu. *Sísifo*, Revista de Ciências da Educação, 4, 29-38. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Sá-Chaves, I. (1999). O currículo como meio ou instrumento. In *IV Fórum do ensino particular e cooperativo*. Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade. Algarve: Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo.
- Sá-Silva, J., Almeida, C., & Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1 (1) Disponível em <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>
- Saarine, T. (2005). “Quality” in the Bologna Process: from “competitive edge” to quality assurance techniques. *European Journal of Education*, 40 (2), 189-204.

- Sacristán, J. G. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 61-92). Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.
- Sacristán, J. G. (1993). *El Curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sacristán, J. G. (2000a). Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação. A ordem neoliberal nas escolas. In J. A. Pacheco. *Políticas educativas: O neoliberalismo em educação* (pp. 47-66). Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação. Século XXI.
- Sacristán, J. G. (2000b). *A educação obrigatória: O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (2008). *A educação que ainda é possível: Ensaios sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sacristán, J. G., & Gómez, A. P. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sampaio, M. (1998). *Um gosto amargo de escola*. São Paulo: Educ.
- Santomé, J. T. (2000). O professorado na época do neoliberalismo: Aspectos sociopolíticos do seu trabalho. In J. A. Pacheco. *Políticas educativas: O neoliberalismo em educação* (pp. 67-90). Porto: Porto Editora.
- Santomé, J. T. (2006a). Indicadores de rendimento como estratégia e medida contra reformista nas reformas educativas. In J. Paraskeva, W. Ross & D. Hursh. *Marxismo e educação* (pp.193-227). Porto: Profedições.
- Santomé, J. T. (2006b). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Santomé, J. T. (2011). Introdução crítica: Compreender a génese dos sistemas e das políticas educativas para poder intervir na sua reforma. In T. S. Popkewitz. *Políticas educativas e curriculares: Abordagens sociológicas críticas* (pp. 7-16). Mangualde: Eduções Pedagogo.
- Santos, B. S. (1985). Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: O caso português *Análise Social*, vol. XXI (87-88-89), 869-90. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Estado_e_sociedade_Analise_Social.PDF
- Schaw, J. (1969). *The practical: a language for curriculum*. Chicago: University of Chicago.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de inovar: A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Silva, C. (2017). O ensino básico e a escola no contexto da sociedade pós-moderna. In A. Felício, C. Silva & A. Mariano (Orgs.), *Dimensões dos processos educacionais: Da epistemologia à profissionalidade docente* (pp.27-58). Brasil: Editora CRV.
- Silva, A., & Pinto, J. (1989). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva e Silva, M. O. (Org.). (2001). *Avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: Veras Editora.
- Steiner, J. (2005). A ideia de Europa. Lisboa: Gradiva.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stoer, S. R. (2008). O Estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a escola democrática. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 149-173.
- Stoer, S., & Magalhães, A. (2005). *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

- Streck, D. (2009). Educação e transformação social hoje: Alguns desafios político-pedagógicos. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 89-100. Disponível em <https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/1761/1/Streck.pdf>
- Sousa, J. M. (s/d). *O currículo à luz da etnografia*. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/390curriculoaluzdaetnografia.pdf>
- Taba, (1983). *Elaboración del currículo: Teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel.
- Tadeu da Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1975). *Curriculum development theory into practice*. New York: Macmillan.
- Teodoro, A. (1994). *Política educativa em Portugal: Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Teodoro, A. (2002). *As políticas de educação em discurso direto*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Teodoro, A. (2003a). *Globalização e educação: Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2003b). Educação e políticas educativas no Portugal contemporâneo: Da construção do modelo escolar ao tesouro a descobrir. *Revista Lusófona de Educação*, 1, 127–144. Disponível em http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/304/artigo6_antonio_teodoro.pdf?sequence=1
- Teodoro, A., & Torres, C. A. (2006). (Org.). *Educação crítica e utopia: Perspetivas para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Teodoro, A., & Anibal, G. (2007). *A Educação em tempos de globalização: Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal*. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n10/n10a02.pdf>
- Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: As práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 105-149.
- Thuler, M. G., & Huberman, M. (1991). *De la recherche à la pratique: Eléments de base*. Berne: Peter Lang.
- Tyler, R. (1949). *Basic principls of curriculum and instructtion*. Ilions: University of Chicago Press.
- Torres, L. (2008). A escola como entreposto cultural: O cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa De Educação*, 21(1), 59–81. <https://doi.org/10.21814/rpe.13919>
- Torres, L. (2011). A construção da autonomia num contexto de dependências: Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, 91-109. Disponível em https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC32/Artigos_32_Torres.pdf
- Tricot, A. (2019). *Innovar em educacion: Si, pero como?* Madrid: Narcea.
- Varela de Freitas, C. (1995). Caminhos para a descentralização curricular. *Colóquio Educação e Sociedade*, 10, 99-118.
- Varela de Freitas, C. (1999). Conceber, construir e avaliar um currículo. In IV Fórum do ensino particular e cooperativo. *Currículo: Gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade*. Algarve: Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo.
- Varela de Freitas, C. (2001). Novos currículos para o sucesso educativo. In C. Varela de Freitas, et al. *Gestão Flexível do Currículo: Contributos para uma reflexão crítica* (pp.10-22). Lisboa: Texto Editora.

- Varela de Freitas, C. (2019). Flexibilidade curricular em análise: Da oportunidade a uma prática consistente. In J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 25-47). Sto. Tirso: De Facto Editores.
- Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M., & Almeida, T. F. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação (8), 61-74. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Viana, I. (2019). Ensino transversal: O lugar da flexibilidade curricular na qualidade das aprendizagens. In J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 113-127). Sto. Tirso: De Facto Editores.
- Willinsky, J. (2003). O Estado-nação após o globalismo. In R. L. Garcia & A. F. Moreira (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios* (pp. 81-114). São Paulo: Cortez Editora.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, 28(101), 1287-1302, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Young, M. (2010). *Conhecimento e currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Young, M. (2013). A superação da crise em estudos curriculares: Uma abordagem baseada no conhecimento. In A. M. Favacho, J. A. Pacheco & S. R. Sales (Orgs.), *Currículo: Conhecimento e avaliação: Divergências e tensões* (pp. 11-31). Brasil: Editora CRV.
- Zabalza, M. (1987). *Proyecto docente e investigador da didáctica general: Dept. didáctica y organización escolar*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Zabalza, M. (1992a). Do currículo ao projecto de escola. In R. Canário (Org.), *Inovação e projecto educativo de escola* (pp. 87-107). Lisboa: Educa.
- Zabalza, M. (1992b). *Planificação e desenvolvimento curricular*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (1999). Diversidade e curriculum escolar: Que condições institucionais para dar resposta à diversidade na escola. In Ministério da Educação (Org.), *Fórum: Escola, diversidade e currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Zeichner, K. M. (1990). Preparing teachers for democratic schools: *Action in teacher education*, 11 (1), 5-10.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.