

ELSA MARIA BACALA ESTRELA

**ALQUIMIA DO CONHECIMENTO
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CURRICULAR EM
PORTUGAL (1970-2009)**

VOLUME I

Orientador: Professor Doutor António Neves Duarte Teodoro

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2015

ELSA MARIA BACALA ESTRELA

ALQUIMIA DO CONHECIMENTO
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CURRICULAR EM
PORTUGAL (1970-2009)

Tese defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 22 de julho de 2015, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº: 254/2015 de 3 de junho de 2015, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof.^a Doutora Rosa Serradas Duarte – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguentes:

Prof.^a Doutora Maria do Céu Roldão – Universidade Católica Portuguesa

Prof. Doutor José Augusto Pacheco – Universidade do Minho

Vogais:

Prof. Doutora Ana Benavente - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Prof. Doutora Amélia Lopes – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Orientador:

Prof. Doutor António Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

Lisboa

2015

*Com a sabedoria se edifica a casa,
e com a inteligência ela se firma;
e pelo conhecimento se encherão
as câmaras de todas as substâncias
preciosas e deleitáveis.
Provérbios 24: 4-5.*

*Instruir-te-ei e ensinar-te-ei
o caminho que deves seguir;
guiar-te-ei com os meus olhos.
Salmos 32: 8.*

AGRADECIMENTOS

Não há percursos isolados ou viagens realizadas sem a presença de outros, ainda que nem sempre os vejamos, oiçamos ou compreendamos. Apesar do caminho de uma tese de doutoramento ser, muitas vezes, um caminho profundamente só, há sempre alguém que nos acompanha, longe ou perto, visível ou invisível.

Assim foi o que aconteceu no tempo de concretização deste trabalho, um tempo difícil, por vezes demasiado difícil e pesado, em que houve sempre uma voz que me foi levantando e impedindo que a cobardia falasse mais alto, seguindo o caminho mais fácil, embora futuramente mais penoso. Todavia, o objetivo foi cumprido e a alegria final e sentimento do dever cumprido já permitem ver “o outro lado da montanha”.

A voz do professor António Teodoro esteve sempre presente, principalmente quando era mais necessária, pois ele teve a sensibilidade de captar os momentos em que as suas palavras de incentivo, motivação e, sobretudo, de confiança podem ser determinantes para uma jovem investigadora. É esta característica que, aliada ao seu extraordinário conhecimento científico, espírito crítico e lealdade, fazem dele um excelente mestre. Por todo o trabalho, oportunidades de crescimento no mundo da investigação e pela amizade, um agradecimento especial.

Outros intérpretes contribuíram para um crescimento intelectual determinante para a realização deste trabalho, como sejam todos os professores e investigadores com quem fui contactando. No entanto, uma palavra especial para o professor Ivor Goodson, com quem tomei consciência de que sou e serei sempre “a working class girl”, o que marca indelevelmente a minha personalidade. Obrigada pelo tempo, pela amizade e pelos preciosos ensinamentos, também para a vida.

A todos os colegas, amigos e amigas pelo apoio, pela crítica e pela aprendizagem que construímos, mas também pelos momentos de partilha de dificuldades e angústias. Na origem da curiosidade científica que conduziu a este estudo estão os amigos e amigas da Escola EB 2,3 Mário Beirão, de Beja, a quem são reconhecidos o carinho, a amizade e o estímulo.

Uma palavra para o Ministério da Educação, pela atribuição da equiparação a bolseira, que me permitiu uma dedicação a tempo inteiro, e também à Universidade Lusófona de Humanidades

e Tecnologias, pelas oportunidades de desenvolvimento intelectual que me foi proporcionando, nomeadamente através do Projeto Riaipe 3.

A todos os que colaboraram e contribuíram para a consecução desta investigação: aos entrevistados professores, líderes das Associações de Professores e antigos Ministros da Educação, Secretários de Estado ou membros das estruturas de decisão do Ministério da Educação, um agradecimento pelo tempo e partilha de experiências e convicções; aos diretores das escolas com quem trabalhei, um obrigada pela autorização de recolha de documentos e pelo ambiente informal e afável que me proporcionaram.

The last but not the least, à minha família que nunca desistiu de mim e das minhas convicções. Aos meus pais que me ensinaram a lutar com armas inofensivas e assentes em princípios e valores cristãos. Ao meu pai pelo esforço de uma vida e à minha mãe pelo exemplo de espírito guerreiro e de conquista que é para mim. Ao meu irmão pela presença de confiança e apoio.

Aos meus dois amores, o Ivo e a Bárbara, pela ceterza da vitória, pelo apoio incondicional, pela partilha, pelo espírito crítico e, sobretudo, pelo Amor que sempre prevaleceu, mesmo em tempos de indisponibilidade.

Ao meu Deus, fonte de sustento diário e de inspiração.

RESUMO

O nosso problema de investigação assenta no pressuposto de que a construção do conhecimento curricular em Portugal entre 1970 e 2009 é enformada por processos com diferentes referentes ideológicos, eventualmente teóricos e práticos, e apresenta uma forte influência dos contextos económico, político, cultural e social de cada ciclo político, nomeadamente no que concerne às dimensões de equidade e igualdade no conhecimento curricular, bem como à sua pertinência e relevância, com repercussões ao nível da cultura curricular construída. Neste contexto, desenvolvemos uma investigação que nos conduziu à identificação das principais tendências curriculares desenhadas nas diferentes reformas educativas, através da análise dos quatro ciclos políticos em que encontramos os marcos legislativos curriculares centrais, procurando, sobretudo, responder a três questões: Que conhecimento curricular tem sido construído e o que faz parte desse conhecimento? Quem participou nessa construção e como construiu esse conhecimento? Que processos têm sido usados na construção do conhecimento curricular? Assim, a ênfase do estudo recai sobre três tipos de conhecimento: o conhecimento da política, o conhecimento curricular e o conhecimento profissional. A nossa hipótese de partida prende-se com a reconfiguração do conhecimento curricular, acelerando o esgotamento da gramática da escola e, conseqüentemente, do currículo, nas suas formas escolares assumidas, uma vez que parecem verificar-se contradições entre as lógicas e racionalidades sociais, visíveis nas exigências da avaliação das agências internacionais, e as lógicas e racionalidades de organização do currículo. Esta hipótese de trabalho foi desdobrada em três hipóteses que considerámos em termos operacionais, a saber: i) as políticas curriculares não são nacionais, antes decorrem de agendas transnacionais; ii) as mudanças em políticas curriculares devem ser estudadas de acordo com ciclos longos de mudança, nos quais as forças de mudança desempenham papéis diferenciados; iii) a prática das orientações curriculares fixadas apresenta uma estreita relação com as histórias de vida dos seus atores, não sendo possível dissociar a história de vida de cada um da medida de política curricular em desenvolvimento. Recorremos à proposta de Ball (1994) para analisar três contextos em cada ciclo de políticas e adotámos o conceito de cosmopolitismo metodológico (Beck, 2005, Dale & Robertson, 2008) que nos permitiu uma abordagem em que o nível de análise não se situou no Estado, mas em novos espaços e noutros níveis. Assumimos que as políticas curriculares nacionais são espaços de refração (Goodson, 2010) de políticas educativas regionais e globais. O método de triangulação que construímos foi completado com o modelo de análise biográfica, através do qual foram

desenvolvidas histórias de vida dos professores, com base no relato subjetivo da sua vida profissional e pessoal, ao qual foi justaposto a genealogia de contextos, que incluiu o estudo de três escolas onde os professores trabalharam. Identificámos diferentes processos de mudança, bem como os seus efeitos no trabalho e vida dos professores. Por outro lado, concluímos acerca da necessidade do alinhamento entre forças de mudança externas e internas para que se operem transformações no currículo. O imperativo do abandono do paradigma da uniformidade é igualmente fundamental, uma vez que o currículo tem sofrido alterações no seu *design* e na sua forma, embora o seu conteúdo e a sua organização se mantenham inalterados, não promovendo respostas eficientes às demandas sociais, económicas e políticas.

Palavras-chave: conhecimento, currículo, história de vida, mudança, políticas curriculares.

ABSTRACT

Our research problem is based on the assumption that the construction of curriculum knowledge in Portugal between 1970 and 2009 is shaped by processes with different ideological guidance, eventually theoretical and practical, and has a strong influence of economic, political, cultural and social contexts of each policy cycle, particularly with regard to the dimensions of equity and equality in curriculum knowledge, as well as its relevance, with effects on built curriculum culture. In this context, we developed a research that led us to identify the main curriculum trends drawn in different educational reforms, by examining the four policy cycles in which we find the main curriculum legislative frameworks, seeking to answer to three questions: What curriculum knowledge has been built and what is part of that knowledge? Who participated in this construction and how was this knowledge built? What processes have been used in the construction of curriculum knowledge? Thus, the emphasis of the study rests on three types of knowledge: policy knowledge, curriculum knowledge and professional knowledge. Our starting hypothesis is related to the curriculum knowledge reconfiguration, which accelerates the exhaustion of grammar and consequently the curriculum in its school assumed forms, because it seems that there are contradictions between the social logic and rationalities, visible on the requirements of the evaluation of international agencies, and the logic and rationalities of curriculum organization. This working hypothesis was split into three scenarios operationally considered, namely: i) curriculum policies are not national but result from transnational agendas; ii) changes in curriculum policies should be studied according long cycles of change, in which change forces play different roles; iii) the practice of set curriculum has a close relationship with the life histories of the actors and it is not possible to detached the life history of each one of the curriculum policy measure under development. We used Ball's proposal (1994) to analyze the three contexts in each policy cycle and take the methodological concept of cosmopolitanism (Beck, 2005, Dale & Robertson, 2008) that enables us an approach in which the level of analysis is not the state, but new spaces at a new level. We assume that national curriculum policies are spaces of refraction (Goodson, 2010) of global and regional educational policies. The triangulation method that we built was completed with the model of biographical analysis, through which teachers' life histories were developed, based on the subjective report of their professional and personal life with a juxtaposition of the genealogy of contexts that included the study of three shools where teachers worked. We identified different processes of change and its effects on the work and lives of teachers. Moreover, we concluded on the need of

alignment between external and internal change forces so that changes in curriculum can be real. The need of leaving the paradigm of uniformity is also crucial, since curriculum has undergone changes in its design and in its form, though its contents and its organization remain unchanged, not promoting effective responses to social, economic and political demands.

Keywords: knowledge, curriculum, life history, change, curriculum policies.

ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

ACND - Área Curricular Não Disciplinar

AD - Aliança Democrática

AE - Área-Escola

ALA - American Library Association

AP - Área de Projecto

APA - Apoio Pedagógico Acrescido

APM - Associação de Professores de Matemática

APP - Associação de Professores de Português

AR - Assembleia da República

ARK - Absolute Return for Kids

ASP - Accelerated Schools Project

BM - Banco Mundial

CAE - Centro de Área Educativa

CD - Conselho Diretivo

CDS - Centro Democrático e Social

CE - Comunidade Europeia

CE - Conselho Executivo

CEDEFOP - Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

CEE - Comunidade Económica Europeia

CEF - Curso de Educação/ Formação

CEIMMI - Centro de Estudos de Investigação Musical por Meios Informáticos

CEL - Conhecimento Explícito da Língua

CENADEC - Centro Nacional de Desenvolvimento Curricular

CERI - Centre for Educational Research and Innovation

CERN - European Organization for Nuclear Research

CILIP - Chartered Institute of Library and Information Professional

CMM - Câmara Municipal do Montijo

CN - Ciências Naturais

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNEB - Currículo Nacional do Ensino Básico

CP - Conselho Pedagógico

CREA - Centro de Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades

CRSE - Comissão de Reforma do Sistema Educativo

CT - Conselho de Turma

DEB - Departamento de Educação Básica

DES - Departamento do Ensino Secundário

DGEBS - Direção Geral do Ensino Básico

DL - Decreto-Lei

DLP - Departamento de Língua Portuguesa

DMAT - Departamento de Matemática

DNE - Debate Nacional sobre Educação

DPO - Discurso Pedagógico Oficial

DPS - Desenvolvimento Pessoal e Social

DREL - Direcção Regional de Lisboa

DT - Diretor de Turma

EA - Estudo Acompanhado

EB - Ensino Básico

ECD - Estatuto da Carreira Docente

EF - Educação Física

EFA - Educação e Formação de Adultos

EFTA - European Free Trade Association

EGC - Economia Global do Conhecimento

EMR - Educação Moral e Religiosa

EPM - Estabelecimento Prisional do Montijo

EPS - Escola Pedro de Santarém

ERASMUS - European Community Action Scheme for the Mobility of University Students

ES - Ensino Secundário

ESE - Escola Superior de Educação

ESFMP - Escola Secundária Fernão Mendes Pinto

ESJP - Escola Secundária Jorge Peixinho

ET - Educação Tecnológica

EU - União Europeia

EUA - Estado Unidos da América

EUROSAI - European Organisation of Supreme Audit Institutions

EV - Educação Visual

EVT - Educação Tecnológica

FENPROF - Federação Nacional de Professores

FMI - Fundo Monetário Internacional

FQ - Ciências Físico-Químicas

GAAIRES - Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário

GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional

GEP - Gabinete de Estudos e Planeamento

GEPAE - Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa

GFC - Gestão Flexível do Currículo

HGP - História de Geografia de Portugal

IAEP - First International Assessment of Educational Progress

IALS - International Adults Literacy Survey

IBM - International Business Machines

IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement

IFLA - International Federation of Library Associations

IIE - Instituto de Inovação Educacional

IMTEC - International Management Training for Educational Change

INE - Instituto Nacional de Estatística

INES - Indicators of Educational Systems

IPCB - Instituto Politécnico de Castelo Branco

ISEC - Instituto Superior de Educação e Ciências

ISPA - Instituto Superior de Psicologia Aplicada

IST - Instituto Superior Técnico

IVA - Informática para a Vida Ativa

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

LE - Língua Estrangeira

LP - Língua Portuguesa

MACS - Matemática Aplicada às Ciências Sociais

MAI - Ministério da Administração Interna

MDG – Millennium Development Goals

ME - Ministério da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MEM - Movimento da Escola Moderna
MEN - Ministério da Educação Nacional
MFA - Movimento das Forças Armadas
MIT - Massachusetts Institute of Technology
MMM - Movimento da Matemática Moderna
MSI - Missão para a Sociedade de Informação
NEE - Necessidades Educacionais Especiais
NFIL - National Forum on Information Literacy
NPPEB - Novo Programa de Português do Ensino Básico
OECD/ OCDE - Organização Europeia para a Cooperação Económica/ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OECE - Organização para a Cooperação Económica Europeia
ONU - Organização das Nações Unidas
PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PAM - Plano de Acção da Matemática
PCA - Percursos Curriculares Alternativos
PCE - Projecto Curricular de Escola
PCP - Partido Comunista Português
PCP - Presidente do Conselho Pedagógico
PCT - Projeto Curricular de Turma
PEDIP - Programa Específico de Desenvolvimento da Indústria Portuguesa
PEE - Projeto Educativo de Escola
PEPT - Programa Educação para Todos
PES - Projeto de Educação para a Saúde
PGE - Projeto Global de Escola
PGFC - Projeto de Gestão Flexível do Currículo
PGR - Projeto Global de Reforma
PIB - Produto Interno Bruto
PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study
PISA - Programme for International Student Assessment
PIT - Plano Individual de Trabalho
PLNM - Português Língua Não Materna
PP - Partido Popular
PRM - Projeto Regional do Mediterrâneo

PRPCEB - Projecto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico

PS - Partido Socialista

PSD - Partido Social Democrata

RCEB - Reorganização Curricular do Ensino Básico

SDP - School Development Program

SEEI - Secretaria de Estado da Educação e Inovação

SFAP - Success for All Programme

SPM - Sociedade Portuguesa de Matemática

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study

TLEBS - Terminologia Linguística

TM - Trabalhos Manuais

TV - Televisão

UE - União Europeia

UEO - União da Europa Ocidental

UNDP - United Nations Development Programme

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

USD - United States Dollars

VBS - Verbindend voor diversiteit in onderwijs

WWW - World Wide Web

ÍNDICES

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	4
RESUMO	6
ABSTRACT	8
ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	10
ÍNDICE GERAL	16
ÍNDICE QUADROS	20
ÍNDICE FIGURAS	21
INTRODUÇÃO	22
Parte I – Conhecimento e Políticas: Justiça e Relevância.....	42
Capítulo 1 – Sociedade, Políticas e Conhecimento	43
Introdução	44
1.1. A Sociedade e a Transição Paradigmática	45
1.2. A Regulação Social: Estado, Mercado e Comunidade	52
1.3. Processos de Regulação e Governação em Educação.....	57
1.4. Agendas Globais e Regionais.....	62
A OCDE	62
A União Europeia.....	68
1.5. Políticas Públicas, Discurso e Conhecimento	74
1.6. As Políticas Curriculares em Portugal (1970-2009)	85
Capítulo 2 - Conhecimento(s) e Justiça Cognitiva	94
Introdução	95
2.1. Modos de Produção, Tipos e Regimes de Conhecimento.....	96
2.2. Conhecimento e Currículo: Natureza, Estrutura e Uso do Conhecimento ...	102
Competências e Literacia: dois poderosos instrumentos de regulação.....	107
2.3. Conhecimento e Currículo: Conceções e Referentes Curriculares	113
Momentos de Construção Epistemológica	116

A Teoria do Racionalismo Académico	118
A Teoria da Instrução	120
A Teoria Prática	121
As Teorias Críticas	122
As Teorias Pós-Críticas.....	124
Em Torno de um Ecletismo Concetual	125
A Construção de Referentes nas Políticas Curriculares.....	134
2.4. Pertinência e Relevância do Conhecimento Curricular.....	141
2.5. Conhecimento curricular como espaço de justiça cognitiva.....	147
2.6. Conhecimento Profissional, Cultura e Profissionalidade Docente.....	157
O Conhecimento Profissional	157
Cultura, Cultura Escolar e Cultura de Escola	163
A Profissionalidade Docente	167
2.7. O Conhecimento Curricular na Investigação Portuguesa	173
Capítulo 3 – Conhecimento e Mudança(s) Educativas.....	179
Introdução	180
3.1. Conceitos, Funções e Limites das Reformas Educativas	181
3.2. O Paradigma da Inovação.....	184
3.3. Níveis, Estratégias e Contextos de Mudança	187
3.4. Processos e Agentes de Mudança.....	190
3.5. A Crise da Escola ou a Escola em Crise?	195
Críticas e Propostas	204
A emergência de novas gramáticas.....	211
Parte II – A Construção do Conhecimento Curricular em Portugal (1970-2009).....	221
Capítulo 4 – Um Estudo Interdisciplinar.....	222
Introdução	223
4.1. Design de Investigação	225

Universo de Análise.....	235
Instrumentos de Recolha de Informação.....	241
Instrumentos de Análise	248
Capítulo 5 – A História do Currículo em Portugal (1970-2009).....	253
Introdução	254
5.1. Os (Con)Textos das Mudanças Curriculares.....	255
5.1.1. As Influências Internas e Externas.....	256
5.1.2. A Construção do Texto da Política.....	308
5.1.2.1. O Processo Legislativo.....	308
5.1.2.2. As Propostas Curriculares	331
Os Programas de Português e Matemática.....	361
5.2. De Tempos de Transição a Tempos de Mensuração.....	375
5.2.1. Percursos Singularmente Coletivos.....	375
5.2.1.1. Uma Escola Reivindicadora da Inclusão	375
5.2.1.2. Uma Escola manifestamente Técnica	388
5.2.1.3. A Luta entre a Inclusão e a Seleção.....	405
5.2.2. Trajetórias Pessoais e Profissionais.....	420
5.2.2.1. Trajetória de Vida.....	421
5.2.2.2. Vida Profissional.....	427
O Gosto de ser Professor.....	427
O Espaço de distinção entre saber e não saber: a Escola	435
Conhecimento Profissional	444
Capítulo 6 – A Arquitetura Pessoal e Cognitiva das Políticas Curriculares.....	454
Introdução	455
6.1. A Tríade do Conhecimento.....	455
6.1.1. O Conhecimento da Política	456
6.1.2. O Conhecimento Curricular.....	462

6.1.3. O Conhecimento Profissional	469
6.2. Os Processos de Mudança.....	473
CONCLUSÕES.....	479
BIBLIOGRAFIA.....	484
Documentos Electrónicos.....	541
Legislação consultada.....	543
Documentos Oficiais de Referência:	544
APÊNDICES	III

ÍNDICE QUADROS

Quadro 1 - Indicadores Education at a Glance – OECD (adaptado de Mendes & Galego, 2009)	67
Quadro 2 - Comparação das Características do Modo 1 e Modo 2 da Produção de Conhecimento. Fonte: Gibbons et al. (1994)	98
Quadro 3 - Justiça Social na Educação Superior (López, Naidorf & Teodoro, 2014)	142
Quadro 4 - Aprender o Significado da Vida (adaptado de Carneiro, 2003: p. 5)	208
Quadro 5 - Atores Políticos Entrevistados	237
Quadro 6 - Atores Sociais Entrevistados	238
Quadro 7 - Professores Entrevistados.....	239
Quadro 8 - Mapa das Entrevistas Realizadas a Atores Políticos e Sociais.....	242
Quadro 9 - Mapa das Entrevistas Realizadas a Professores.....	245
Quadro 10 - Exemplo de codificação de documento	246
Quadro 11 - Documentos Usados na Análise Empírica das Escolas.....	247
Quadro 12 - Conceitos Operativos relativos às Três Dimensões Trabalhadas.....	250
Quadro 13 - Quadro síntese das Medidas Políticas e Curriculares	300
Quadro 14 - Matrizes Curriculares	336
Quadro 15 - Mudanças nos Programas de Português e Matemática (Adptado de Duarte <i>et al.</i> , 2008)	363
Quadro 16 - Mapa cognitivo e social dos protagonistas políticos	460

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1 - Quadros de autonomia curricular (Morgado, 2000b: 29).....	140
Figura 2 - Quadro Teórico Tridimensional da Investigação.....	226
Figura 3 - Mapa Concetual da Investigação	234
Figura 4 - Diagrama do Modelo Teórico-metodológico	235
Figura 5 - Fatores determinantes nas políticas de vida dos professores	469
Figura 6 - Significado dos conceitos de Escola, Professor e Conhecimento na prática dos professores.....	470

INTRODUÇÃO

A escola de massas tornou-se um fenómeno global que se desenvolveu por isomorfismo em quase todos os espaços do sistema mundo, com uma raiz local, tendo em conta que, sendo um modelo construído no contexto europeu, foi progressivamente sendo universalizado à medida que se verificou a integração dos diferentes espaços na economia-mundo capitalista (Teodoro, 2001a). Este modelo veio a tornar-se não apenas universal, como quase o *único possível ou mesmo imaginável* (Nóvoa, 1995), sobre o qual recai uma forte interdependência relativamente à formação do Estado moderno (Barroso, 1999).

Como é comumente aceite por todos, a Educação caracteriza-se por ser uma tarefa complexa, na qual se encontram múltiplos quadros referenciais uma vez que está em causa a construção do Homem e da Sociedade. Falar em Educação é falar de mudança, conservação, socialização, acção, formação, ensino, aprendizagem, saber, progresso, desenvolvimento, cultura.

Tem-se generalizado a ideia de que a educação escolar não está a dar resposta às expectativas e necessidades do seu tempo. De acordo com Tedesco (2000), a crise da educação surge, nos últimos anos, como uma expressão particular da crise do conjunto das instâncias da estrutura social: o mercado de trabalho e o sistema administrativo, o sistema político, a família e o sistema de valores e crenças. Vivemos um profundo processo de transformação social, que provoca o aparecimento de novas formas de organização social, económica e política.

A sociedade atual caracteriza-se por um pluralismo cultural, étnico e linguístico que se reflete inevitavelmente na escola para todos (Alonso *et al.*, 2001). A sociedade pós-moderna é rápida, comprimida, complexa e insegura, pelo que o desafio da educação será a resolução dessas incertezas e dilemas, característicos da pós-modernidade.

Um paradoxo importante da pós-modernidade é o facto do anonimato, a complexidade e a incerteza produzidos pela globalização¹ se manifestarem na busca irónica de sentido e de certezas consubstanciadas em identidades locais, que, quando postas em perigo, se reconstroem a um ritmo alucinante. A principal resposta educativa à crise social provocada pelo fenómeno da globalização tem sido a de fazer renascer certezas culturais antigas ou de

¹ De acordo com Giddens, globalização é entendida como “a intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância, e vice-versa. Este processo é dialéctico porque essas ocorrências locais podem ir numa direcção inversa das relações muito distanciadas que as moldaram” (1998: 45).

impor certezas novas, através do controlo centralizado do currículo e dos requisitos ligados à avaliação (Hargreaves, 1998).

No entanto, a condição pós-moderna não é unicamente constituída pelas incertezas nacionais e culturais criadas pela globalização. Nesta sociedade, o incremento da diversidade económica, em paralelo com a revitalização das identidades locais, provoca profundas alterações nos sistemas de conhecimento e de crença, bem como no conhecimento especializado que neles assenta. A passagem de culturas de certeza a culturas de incerteza decorre de uma série de fatores, dos quais salientamos: a escala global de difusão da informação; a compressão do tempo e do espaço, originando um ritmo de mudança cada vez mais rápido, o que torna o conhecimento frágil e provisório; e a multiculturalidade emergente, colocando em contacto diferentes culturas e crenças (Hargreaves, 1998).

Segundo Santos (1987), o novo paradigma de saber emergente, também suscetível de ser lido enquanto radicalização do saber estruturado pelo paradigma moderno da ciência, deverá conduzir a uma «dupla rutura», no momento em que se sensocomunizar, traduzindo-se em autoconhecimento e em sabedoria de vida desocultadores dos mecanismos alienantes da estrutura social, devendo, para tal, ser acompanhado pela exploração das potencialidades emancipatórias das instituições das sociedades contemporâneas (Magalhães, 1995).

De acordo com Carneiro (2003), vivemos atualmente numa fase de transição entre a era da *Laranja mecânica industrial* e a era do *conhecimento e competências sem limites*, que, progressivamente, se movem de um paradigma de dominação burocrática para um paradigma de dominação económica. Falta ainda uma terceira fase de organização dos serviços educativos, que o autor designa de *Sociedade de Aprendizagem*, baseada em comunidades e determinada pelos ritmos das formas de aprendizagem e pela procura de conhecimento.

Os argumentos para considerar atualmente um conjunto de conhecimentos que inclua quer o conhecimento tradicional quer o conhecimento que tem sido excluído da escola podem ser encontrados em ambos os campos: o social e o económico. O que defendemos é que a justiça social depende da justiça cognitiva, o que implica o reconhecimento de sistemas de conhecimento diversos.

Da mesma forma, Bauman (2007) fala-nos não de uma sociedade pós-moderna, mas de uma sociedade que vive na transição do estado sólido para o estado fluido da modernidade, o que implica desafios nunca antes enfrentados. Nesta nova condição fluida, as instituições sociais têm dificuldade em manter a sua forma durante muito tempo, porque são decompostas mais

rapidamente do que o tempo que é necessário para as moldar. As novas formas sociais, tal como as instituições, têm, então, pouco tempo para se solidificar e não servem como estrutura de referência à construção de um projeto de vida individual, tendo em conta que a sua curta expectativa de vida não permite o desenvolvimento de uma estratégia coesa e consistente por parte dos indivíduos.

Esta nova realidade obriga os indivíduos a encontrar outras formas de organizar a sua vida, fragmentada em pequenos projetos, o que requer flexibilidade e capacidade de constante adaptação para que estejam preparados para a mudança estratégica num curto espaço de tempo, para abandonar compromissos e lealdades sem arrependimento e para perseguir oportunidades de acordo com a sua validade atual.

De acordo com Goodson (2008a), o triunfo de uma nova ordem mundial assente numa sociedade individualizada transfere o *locus* da contestação social para a política da vida individual, o que altera o foco de análise das mudanças na escolarização ou no currículo, que se centravam nos movimentos sociais coletivos e hoje definem uma estratégia com base na política de vida dos indivíduos.

Assistimos, deste modo, à crise do paradigma dominante, ou seja, à crise do legado que nos coube da revolução científica do século XVI (Tedesco, 2000). Existe, assim, a necessidade de ultrapassar a conceção positivista própria dos valores da modernidade, que atribui ao conhecimento uma visão estática e acabada, universal e verdadeira, objetiva e externa, compartimentada, linear e neutra (Alonso *et al.*, 2001). A sociedade futura, constantemente sujeita a mudanças, deverá dotar-se de instituições capazes de lidar com a incerteza, sem, contudo, eliminar o debate (Tedesco, 2000).

A escola, resultado do processo de modernização, está submetida à tensão entre as necessidades de integração social e as exigências de desenvolvimento pessoal (Tedesco, 2000). Esta tensão sentida na escola é alvo de duas abordagens diversas. Por um lado, a abordagem centrada na questão do modelo escolar, que não responde aos desafios atuais e está desfasado dos tempos fluidos em que vivemos. Tyack e Tobin (1994) referem que para realizar uma mudança curricular é necessário trabalhar na gramática da escola, conceito que designa o conjunto persistente de características organizacionais e de estruturas que, para além de todas as reformas e mudanças, se vão mantendo como características do modelo escolar.

Os efeitos deste desfasamento fazem sentir-se igualmente ao nível do currículo, que vê reforçada a posição das disciplinas escolares, “dados atemporais” na chamada gramática da

escola (Goodson, 2008a). No entanto, este autor demonstra que os antigos padrões de desenvolvimento e de estudo do currículo são totalmente inapropriados para a nova sociedade de risco, instabilidade e mudanças rápidas, uma vez que estão ancorados àquilo que Bateson² chama de ensino primário e à prescrição (Bauman, 2001: 127).

Bauman (2001) sugere que as crises do currículo e da educação se relacionam com uma questão de posicionalidade, sendo necessário que as pessoas envolvidas no currículo questionem a validade das prescrições pré-digeridas num mundo de fluxo e de mudança para que emergja o currículo como narração de identidade, o ensino narrativo da gestão da vida.

De facto, também Roldão (1999a) considera que a grande crise da escola de hoje está relacionada com o facto de pretendermos aplicar um tipo de escola, em termos organizativo e curricular, igual a uma realidade totalmente diferente.

Por outro lado, a abordagem que remete a crise da escola para os sentidos da aprendizagem, dos saberes que a escola desenvolve e transmite, bem como para a dimensão da crise do pensar sobre a escola (Caillé, 2006), parte do pressuposto de que estamos, na realidade, perante uma grave crise na transmissão dos conhecimentos institucionalmente legítimos, pelo que se exige uma análise dos fatores endógenos e exógenos que conduziram a esta crise.

O que Caillé (2006) nos apresenta é uma crise multidimensional, isto é, a existência de crise dos métodos, das finalidades, de sentido, de autoridade, em simultâneo com uma crise de ideais e ideologias da escola.

Na verdade, a escola, como instituição social que é, concentra em si uma diversidade de problemas aos quais tem de fazer face, tais como a diversidade de situações sociais e culturais dos alunos, a rapidez da desatualização dos saberes e da informação, o acesso fácil a uma informação superabundante com insuficiente domínio de saberes instrumentais para a seleccionar e interpretar – o que exige o investimento crescente em decisões e práticas curriculares colaborativas dos docentes nas escolas adequadas aos alunos com que trabalham (Roldão *et al.*, 1997).

² Este autor divide o ensino em três tipos interligados, embora distintos: O ensino primário corresponde ao ensino de primeiro grau, do conteúdo, do ensino formal; o ensino secundário, ou deutério, que depende mais dos atributos do mundo no qual os antigos alunos terão de viver as suas vidas; e o ensino terciário, entendido como aprendizagem, como viver sem hábitos e sem uma aprendizagem rotineira, rompendo com as prescrições do currículo e avançando para a definição e apropriação da narração contínua do nosso próprio currículo.

O *Livro Branco da Comissão Europeia sobre a Educação e a Formação* (1995) define três grandes motores para promover uma “sociedade cognitiva ou educativa”: a mundialização da economia e das mudanças, a sociedade da informação e comunicação e o desenvolvimento de uma civilização científica e técnica. Por outro lado, o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre Educação para o século XXI, *Educação, Um Tesouro a Descobrir* (1996), ao refletir sobre as características da sociedade atual - a interdependência planetária e a globalização, a inclusão/exclusão social e a participação democrática, o crescimento económico e humano desigual – propõe, como ideia central, colocar a educação durante toda a vida no coração da sociedade. Apresenta, inclusivamente, os quatro pilares na base dos quais se deverá conceber a educação:

A educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, durante toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver em comum, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (Delors *et al.*, 1996: 77).

A Educação, instituição a quem se atribui um forte contributo para o desenvolvimento das sociedades, vem justificando, desde há algumas décadas, uma outra escola, uma outra conceção curricular, um outro *ofício do aluno* (Perrenoud, 1994) e uma outra profissionalidade dos professores. O currículo tornou-se, deste modo, um dos objetos de pesquisa mais frequentes no campo das Ciências da Educação e da Sociologia da Educação.

Por outro lado, o projeto de desenvolvimento global (ou globalização³) tem subjacente uma nova conceção de desenvolvimento, adjetivado de sustentável, que traz novamente para primeiro plano a teoria do capital humano⁴. Dale (2001) defende que os efeitos mais visíveis da globalização nas políticas educativas são consequência da reorganização das prioridades dos Estados no sentido de uma maior competitividade, atraindo investimentos das corporações transnacionais para os seus territórios. Com base em estudos recentes sobre economia política

³ Segundo Santos (1995; 1997), devemos falar em globalizações e não no singular, uma vez que se podem distinguir quatro modos de produção da globalização, duas das quais predominantemente hegemónicas, impondo-se de cima para baixo – o localismo globalizado e o globalismo localizado -, e duas outras predominantemente contra-hegemónicas, que se afirmam de baixo para cima – que designa por cosmopolitismo e património comum da humanidade.

⁴ Esta teoria, principalmente difundida na década de 1960, defende a existência de uma relação profunda entre a educação e o crescimento económico.

internacional⁵, o autor demonstra que as alterações e tendências em curso nos sistemas de ensino podem ser observadas como parte de uma *agenda globalmente estruturada* para a educação, que implica a operação de forças económicas supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, traduzindo, simultaneamente, as relações entre os países. Estas forças supranacionais não pretendem *a priori* substituir o Estado, antes poderão afetar as políticas e as práticas educativas nacionais de diferentes formas e intensidades nos mais diversos Estados, uma vez que esses efeitos são sempre mediados pelo local.

O argumento principal da hipótese de uma *agenda globalmente estruturada* para a educação assenta no modo como a análise dos problemas que constituem a agenda do Estado – apoio ao processo de acumulação, favorecimento de um contexto que não iniba a sua expansão continuada e a legitimação do sistema e do papel do Estado – se apresentam e são priorizados, sendo progressivamente regulados pelas tensões e pressões das relações globais (principalmente económico-políticas), dispondo os Estados de uma restrita panóplia de opções quanto às orientações das suas políticas. Na era da globalização, estes problemas tornaram-se centrais quer a nível global, quer a nível nacional, o que terá forçosamente implicações directas e possivelmente contraditórias entre os diferentes níveis (Dale, 2001).

No entanto, estes problemas, apesar de influenciarem inegavelmente a agenda educativa, não a esgotam uma vez que as dinâmicas sociais dentro da sociedade civil exercem uma forte pressão sobre a política do Estado para a educação. Deste modo, “as dinâmicas no seio de sectores institucionais como a educação são consequência de complexas articulações de interesses que emergem da sociedade civil e da economia e que constroem, mantêm e limitam os poderes do Estado” (Robertson & Dale, 2001: 122).

Este movimento de globalização, ou globalizações (Santos, 1995; 1997), tem igualmente provocado mudanças profundas num dos vértices do triângulo escolar, se considerarmos a proposta de triângulo pedagógico de Houssaye (1988), no qual, à semelhança do jogo de bridge, um dos parceiros ocupa o lugar do morto. O autor considera como vértices o professor, o aluno e o conhecimento, estando o lugar do morto atualmente ocupado pelo professor, tendo em conta que a relação pedagógica se reforçou entre o conhecimento e o aluno, entre o conhecimento e os resultados da aprendizagem. Partindo deste conceito, Nóvoa (1995) definiu

⁵ Ver Cox, Robert W. (1996). *Approaches to world order*. Cambridge: Cambridge University Press; Hettne, Bjorn. (1995). *International Political Economy: Understanding Global Disorder*. London: Zed Press; Mittelman, James (org). (1996). *Globalization: Critical Reflections*. Boulder: Lynne Reiner.

dois outros triângulos – o político e o do conhecimento – e concluiu que os professores e o seu conhecimento ocupam atualmente o lugar do morto.

Reconhecendo que quer o professor, o seu papel, função e profissionalidade, quer o aluno têm sofrido alterações significativas, centramo-nos neste trabalho no estudo do conhecimento, o conhecimento curricular, na análise da sua composição, natureza, estrutura e uso, sem esquecer que esse conhecimento faz parte do conhecimento profissional do professor.

Efetivamente, assistimos ao longo das últimas décadas a uma mudança do papel e lugar do conhecimento, não só na educação, na política, mas também na economia. Conhecimento escolar foi tradicionalmente identificado com saber científico, traduzido na organização escolar pela criação de disciplinas. No entanto, o conhecimento escolar tem vindo a adquirir uma nova centralidade na nova economia, o que deriva de modificações estruturais ao nível dos fatores de produção. Autores como Burfitt et al. (2007), Drucker (1993), Papadopoulos, (1994) ou Porter (1990) reconhecem este contexto como aquele que deu origem ao conceito de “economia do conhecimento”, que atribui uma maior relevância ao conhecimento, tornando-o no fator de produção de novos bens e serviços, tecnologias e necessidades, por isso “interno ao processo económico, ou seja, é sua parte integrante e não externa ou divergente, e o crescimento está dependente da maximização da produção dos trabalhadores do conhecimento e da produtividade dos recursos do próprio conhecimento” (Ozga, 2008: 264).

O conhecimento adquire, neste novo paradigma, um novo sentido de competitividade, funcionalidade e flexibilidade. Isto significa que o seu uso é tão mais importante quanto mais competitivo for; o seu sucesso depende do seu nível de utilidade, beneficiando o seu usuário; deve ser flexível no sentido de se adaptar constantemente a novas situações e à resolução de problemas.

Este novo conceito de conhecimento tem sido trabalhado e disseminado por organizações transnacionais, como a Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Económico (OCDE), o Banco Mundial (BM) ou a União Europeia (UE), que têm procurado desenvolver mecanismos de controlo das políticas educativas nacionais, conduzindo a uma homogeneização da conceção de educação. Neste sentido, estas organizações têm tido um papel relevante na definição das políticas educativas e curriculares nacionais, uma vez que têm promovido agendas para a mudança e desenvolvimento da chamada *Knowledge-Based Economy*, uma narrativa dominante que tem desenvolvido uma nova ordem baseada na

competitividade e inovação dos sistemas educativos, bem como na autonomização do currículo em função das pedagogias (Robertson, 2008).

Reconhecemos, igualmente, a existência de uma outra narrativa determinante nas opções políticas nacionais, com origem nas mesmas organizações supra e transnacionais e que tem marcado as agendas políticas e definido um mandato para a educação. Referimo-nos à denominada *Evidence-Based Policy*, que tem expressão através dos grandes inquéritos estatísticos, relatórios e definição de *benchmarks* por parte da OCDE ou da União Europeia, aceites pelos decisores políticos e estabelecidos como instrumentos de governação da educação (Normand, 2008), uma vez que os seus resultados são usados quer pelos decisores políticos, quer pelas organizações internacionais como forma de exigir uma melhoria da eficácia e equidade dos sistemas educativos (Bottani, 2006).

A título de exemplo, destacamos as medidas políticas que foram tomadas para que as metas definidas no programa *Educação e Formação 2010*, da União Europeia, fossem cumpridas, relativamente à redução do abandono escolar precoce, à redução do fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências em alunos de 15 anos ou ao aumento do número de cidadãos com idades entre 24 e 65 anos com o 12º ano de escolaridade. Um novo programa foi definido posteriormente, o *Educação e Formação 2020*, que prevê objetivos estratégicos comuns para os Estados-Membros, incluindo um conjunto de princípios e métodos comuns de trabalho em domínios prioritários.

Como consequência dos resultados obtidos pelos alunos portugueses no projecto PISA 2003 e 2006, algumas medidas foram também tomadas por Portugal, como o Plano Nacional da Matemática, o Plano Nacional de Leitura, o Plano Nacional de Ensino de Português ou o aumento do número de horas semanais para as disciplinas de Ciências no ensino secundário.

Estas narrativas têm originado um discurso que tem vindo a adquirir uma posição de maior legitimação de uma nova ordem relacional, sustentada no mercado, nos setores privados e produtivos, na competitividade económica e na gestão centrada no cliente, inscrevendo-se este novo paradigma da empresarialização da educação no movimento que valoriza dimensões mensuráveis, comparativas e avaliativas. A obsessão pela eficácia, pela eficiência, com recurso a metáforas produtivas, bem como a um discurso omnipresente da qualidade, da avaliação, dos resultados, do rigor, tem definido a educação que conta, orientada segundo objetivos precisos e assente naquilo que pode ser contável, através da ação de organizações de contabilidade e dos respetivos agentes e processos de contadores (Lima, 2007).

À semelhança do que acontece noutros países, a escola em Portugal atravessa uma crise que se prende com a alteração de valores, regras e objetivos em que assentou a construção da *escola para todos*. Esta escola, com novos públicos, não tem sido facilmente compreendida por todos, desde os decisores políticos aos professores, pais e alunos, o que tem agravado uma dupla crise que se instalou: de *regulação*, porque a escola não cumpre eficazmente o seu papel de integração social e de formação para os mais recentes requisitos da “economia do conhecimento”, e de *emancipação*, uma vez que não produz a mobilidade social desejada e projetada pelas diversas camadas sociais (Teodoro, 1997).

Esta crise, que integra quer os baixos resultados escolares, a deficiente inserção profissional ou a fraca capacidade de socialização, quer “a indiferença às diferenças” (Bourdieu & Passeron, 1970), conduz a escola à produção de novas desigualdades sociais e os decisores políticos à realização de sucessivas reformas educativas, aquilo que Ball (2002) designa de “epidemia política”. Sem que se discutam, pelo menos em Portugal, as finalidades da educação, que incluem não só os objetivos a alcançar, mas também os valores que devem enformar a sua concretização (Caldwell, 2000), os governos nacionais têm vindo a adotar um discurso reformador caracterizado pela competitividade, performatividade e prestação de contas (Dworkin, Essack, Teodoro & Saha, 2008), bem como uma ação política baseada na *Evidence-based Policy*, com origem nos projetos de diversos agentes globalizadores, sendo a OCDE considerada como o maior *think tank* mundial na educação (Henry, Lindgard, Rizvi & Taylor, 2001; Teodoro, 2001a, 2007).

Estas atividades e discursos reformadores enquadram-se igualmente no desígnio de construção de uma “sociedade do conhecimento” (Unesco, 2005), o que implica uma ressignificação do conhecimento que, apesar de ausente dos debates sobre esta nova sociedade e suas implicações educacionais (Young, 2008), se tornou no motor principal da economia e um novo fator de produção. Esta narrativa globalizadora provoca a deslocação do centro das políticas públicas para a criação, distribuição e gestão desse conhecimento, baseado em competências e entendido como “social overhead investment” (Bell, 1973), e a edificação de uma nova narratividade para a educação, agora assente no objetivo de formar um novo tipo de trabalhador, um novo tipo de cidadão e um novo tipo de eu (Robertson, 2008), responsável e responsabilizado por uma *Aprendizagem ao Longo da Vida*, realizada “em qualquer lugar, a qualquer hora, por qualquer provedor” (Dale, 2008b), ao mesmo tempo que consagra uma Sociedade Totalmente Pedagogizada (Bernstein, 2001), que atribui um novo papel ao Estado e cria uma nova formatividade.

O nosso problema de investigação assenta no pressuposto de que a construção do conhecimento curricular em Portugal entre 1970 e 2009 é enformada por processos com diferentes referentes ideológicos, eventualmente teóricos e práticos, e apresenta uma forte influência dos contextos económico, político, cultural e social de cada ciclo político, nomeadamente no que concerne às dimensões de equidade e igualdade no conhecimento curricular, bem como à sua pertinência e relevância, com repercussões ao nível da cultura curricular construída.

O nosso interesse por esta problemática advém de múltiplos fatores, entre os quais destacamos o pessoal e o profissional. Na esfera pessoal, consideramos que a história de vida de cada um tem naturalmente influências nas escolhas e decisões que tomamos a todos os níveis, incluindo o científico e o intelectual. Oriunda de uma família da classe trabalhadora, crescemos com os valores do trabalho e da justiça social, tendo bem presente que a educação e a escola fariam uma diferença que não foi feita no caso dos nossos familiares. Avós que tarde se alfabetizaram e pais com a escolaridade obrigatória à época (antiga 4ª classe ou atual 1º ciclo) cedo nos transmitiram o imperativo do conhecimento como sinónimo de autonomia, emancipação e participação cívica. Por outro lado, a residência no distrito de Setúbal durante a infância e adolescência mostraram-nos que o Estado, neste caso a Educação ou a Escola, têm o dever de colmatar o que jovens e crianças têm em falta, pois ninguém escolhe o berço onde nasce. Assistimos aos mais variados tipos de injustiças e sempre nos debatemos, por todos os locais por onde passámos, pela igualdade de tratamento, pelo acesso ao conhecimento para todos, mas também pelo sucesso na sua aquisição, que implica, muitas vezes, uma “desigualdade” de tratamento.

Confrontados com os inúmeros abandonos da escola na geração a que pertencemos, compreendemos que este é o espaço de cultura, de formação de uma cidadania que se deseja ativa e participativa, que só pode ser conseguida através de uma fonte transformadora e imaterial que é o conhecimento, que nos conduz à eterna esperança de contribuir para a construção desse espaço.

Foi com este sentido que encarámos a profissão de professora do Ensino Básico e Secundário e foi no seu exercício que iniciámos reflexões mais sistematizadas e apoiadas que nos conduziram até aqui. O conhecimento profissional que fomos desenvolvendo permitiu-nos experiências enriquecedoras e motivadoras que têm reforçado os princípios de que só o/os conhecimento/s nos permite/m construir o cidadão atual e que esse conhecimento está ao alcance de todos.

Este trabalho surge igualmente como uma continuidade relativamente à dissertação de mestrado que apresentámos (Estrela, 2006), em que nos propusemos mapear os discursos dos diferentes atores (profissionais, políticos e científicos) produzidos no âmbito da Reorganização Curricular do Ensino Básico, tendo permitido compreender que as continuidades e descontinuidades entre os seus discursos são evidentes e escondem, atrás de uma semelhante retórica, lógicas e racionalidades diversas.

Por outro lado, o envolvimento em projetos de investigação de dimensão internacional⁶ proporcionou-nos o contacto com as epistemologias não só do centro, como também da periferia e alertou-nos para a importância da dimensão longitudinal nas investigações em educação, pois é o continuum, feito de rupturas e continuidades, que nos permite compreender a origem e o rumo dos processos de mudança que em Portugal têm sido empreendidos no âmbito das políticas curriculares nas últimas quatro décadas.

Neste contexto e com este ponto de partida, desenvolvemos uma investigação que nos conduziu à identificação das principais tendências curriculares desenhadas nas diferentes reformas educativas, através da análise dos quatro ciclos políticos em que encontramos os marcos legislativos curriculares centrais, a saber:

- Ciclo 1970-1974 – período de governação marcelista em que foi apresentado o “Projecto do Sistema Escolar”, que precedeu a Reforma do Ensino Básico e Secundário conhecida como a reforma Veiga Simão;
- Ciclo 1986-1995 – período em que se desenvolveu a chamada reforma Roberto Carneiro;
- Ciclo 1995 – 2002 – período de preparação da Reorganização Curricular do Ensino Básico (RCEB), com o desenvolvimento de variados projetos educativos e alterações legislativas;
- Ciclo 2002-2009 – período da Reforma do Ensino Secundário, da reintrodução de exames no final da escolaridade obrigatória e de medidas avulsas no plano curricular.

Estas tendências curriculares são analisadas a três níveis: macro, das propostas políticas quer internacionais, quer nacionais; meso, das propostas de três escolas; e micro, das propostas

⁶ Os projetos internacionais em que participámos são: *Rede Iberoamericana de Investigación em Políticas de Educação* (Riaipe1), financiado pelo CYTED (OEI) e desenvolvido entre 2007 e 2010; e o projeto Riaipe 3, *Programa Marco Interuniversitário para a Equidade e a Coesão Social nas Instituições de Ensino Superior*, financiado pela UE, e desenvolvido entre dezembro de 2010 e dezembro de 2013.

presentes em cada história de vida profissional de seis professores do ensino básico e secundário. As três dimensões nucleares neste trabalho são a dimensão da justiça cognitiva, a dimensão da pertinência e relevância do conhecimento curricular e a dimensão da cultura.

Pretendemos, sobretudo, saber: Que conhecimento curricular tem sido construído e o que faz parte desse conhecimento? Quem participou nessa construção e como construiu esse conhecimento? Que processos têm sido usados na construção do conhecimento curricular?

A ênfase do estudo recai sobre três tipos de conhecimento:

- O primeiro conhecimento está relacionado com a relação entre conhecimento e política: mobilização política do conhecimento e dimensão cognitiva na política.
- O segundo conhecimento refere-se ao conhecimento curricular, o conhecimento escolar desde o momento da sua definição até à sua refração pelo professor.
- O terceiro conhecimento está relacionado com o conhecimento profissional. Isto é, que conhecimento é construído pelos professores para desenvolver o conhecimento dos alunos?

Apresentar um estudo sobre a história do currículo incentiva-nos a observar a materialização do conhecimento no currículo como artefacto social e histórico, com mudanças e flutuações e não como algo imóvel. Assim, a análise histórica do currículo tentou captar as rupturas, identificar quer as continuidades quer as descontinuidades, sem assumir o currículo como um processo evolutivo de aperfeiçoamento. Pelo contrário, procuraram-se os diferentes significados que têm sido atribuídos aos mesmos significantes, assumindo os conceitos com um carácter mutável, instável e variável.

Por outro lado, esta pesquisa histórica não assentou simplesmente na descrição da organização do conhecimento escolar no passado, tentando igualmente explicar como é que esse artefacto se tornou no que é atualmente e descrevendo a dinâmica social que o moldou dessa forma. Esta perspetiva implica abordar o currículo como um processo de conflitos e lutas entre diferentes tradições e concepções sociais, e não apenas como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades.

O processo de seleção e organização do conhecimento escolar não deve ser entendido como um processo epistemológico inocente, antes como um processo social em que convivem fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, conflitos de legitimação e controlo, propósitos de dominação. A “fabricação do

currículo” não é realizada a partir de conhecimentos válidos, mas a partir de conhecimentos considerados socialmente válidos (Tadeu da Silva, 1995).

Efetivamente, o processo interno de construção do conhecimento escolar é ele próprio um amálgama de conhecimentos científicos, de crenças, de expectativas e visões sociais, que não deve ser assumido apenas como uma arena de gladiadores, mas também como uma arena social em que os seus problemas são definidos, que a introdução de matérias escolares como a prevenção rodoviária, a violência, a saúde, os direitos humanos ou a educação ambiental ilustram bem. Desta forma, é necessário não esquecer o caráter caótico e fragmentário das forças que moldam e determinam o currículo, que não se limitam à lógica e coerência.

De acordo com Tadeu da Silva (1995), a história do currículo deve ainda percorrer todos os níveis de construção curricular, não se detendo apenas nas deliberações conscientes e formais (leis, regulamentos, normas, guias), a designada “epistemologia social” de Popkewitz (1997), mas também nos processos informais e interacionais através dos quais aquilo que é legislado é interpretado de diferentes formas, conduzindo frequentemente à subversão e transformação.

É fundamental que a história do currículo procure identificar os conhecimentos e saberes que foram deslocados em favor de outros com mais prestígio, força e viabilidade social. Da mesma forma, é imperativo que a história do currículo contemple os efeitos que o currículo tem sobre as pessoas, ou seja, a história do currículo não deve estar apenas centrada em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos, de identidades e subjetividades sociais determinadas, uma vez que o currículo não apenas representa, ele faz, ele é ação tendo em conta que a inclusão ou exclusão no currículo tem ligações com a inclusão ou exclusão na sociedade. De acordo com Tadeu da Silva (1995:10), “a questão do acesso diferencial à escola amplia-se para a questão do acesso diferencial ao currículo ou aos currículos”.

Partindo da proposta de Ball (1994), analisamos a construção das políticas curriculares, interpretando os vários contextos que nela concorrem, e interrelacionamos esta análise com a metodologia defendida pela escola dos *Annales* para a compreensão da mudança histórica, desenvolvendo uma combinação de história e sociologia.

Esta metodologia, que se baseia no princípio de que a mudança ocorre em três camadas ou níveis de tempo – longo, médio e curto - que se interpenetram de uma forma complexa e que podem ser coincidentes, originando as conjunturas, é completada com a abordagem dos ciclos económicos de mudança de Kondratiev (1984), segundo o qual, além dos ciclos de mudanças breves, existem longas ondas de mudança que cobrem ciclos de 50 a 60 anos. Este autor

aborda igualmente a questão das conjunturas, momentos em que as transformações macroeconómicas coincidem com importantes mudanças na reforma educacional, que Goodson (2008a) exemplifica com a última década do anterior século XX em que os livres mercados triunfaram e as reformas educativas ecoaram os esforços para estratificar e diferenciar os mercados globalizados.

A análise das políticas curriculares segundo a abordagem dos ciclos de políticas revela-se bastante profícua uma vez que esta abordagem do processo de produção e implementação de políticas educativas sublinha não só a natureza complexa e controversa das mesmas, enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que trabalham com as políticas ao nível local, como também a necessidade de articular os processos macro e micro na sua análise. Assim, Bowe e Ball (1992) propõem a caracterização do processo político através da noção de ciclo contínuo constituído por três contextos principais, interrelacionados, sem dimensão temporal ou sequencial, apresentando individualmente arenas, lugares e grupos de interesse e envolvendo disputas e combates: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Posteriormente, Ball (1994) propôs a expansão do ciclo de políticas, acrescentando o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

Relativamente ao primeiro, o contexto de influência, o foco incidiu nas influências detetadas nas reformas curriculares, nomeadamente ao nível internacional, nacional, ou na definição dos grupos que mais interesse tinham pela mudança, desenhando as tendências curriculares que as reformas abrangeram. Em relação ao contexto da produção do texto, procurámos identificar as políticas representadas e os interesses nelas inscritos, as vozes presentes e ausentes, bem como reconhecer outras formas (textos legais oficiais, textos políticos, comentários,...) que a política tomou. O terceiro contexto, o da prática, centrou-se nas interpretações e recriações realizadas a nível organizacional e pessoal, bem como nos efeitos e consequências que pudessem representar mudanças e transformações significativas nas propostas políticas originais.

Este estudo longitudinal e socio-histórico assentou na análise dos três contextos de cada ciclo de políticas antes caracterizados, tendo em consideração que o objetivo central da investigação se prende com a identificação de tendências nas reformas curriculares, não incidindo sobre os resultados ou efeitos dessas políticas e mesmo sobre as estratégias tomadas para superar as desigualdades criadas. Assim, esta metodologia permitiu-nos não só descrever os processos de construção do conhecimento curricular em Portugal ao longo de

quase quarenta anos, mas também identificar os padrões de mudança, bem como as forças que a impeliram, identificar os processos de legitimação do conhecimento válido, de regulação e governação das políticas curriculares e de construção de lógicas, racionalidades e culturas dos diferentes atores.

Por outro lado, e assumido o conceito de cosmopolitismo metodológico (Beck, 2005; Dale & Robertson, 2008) que nos possibilita uma abordagem na qual o nível de análise não é a partir do Estado, antes de novos espaços a uma nova escala, não esqueceremos o nível transnacional, fundamental para compreender o mapa das políticas educativas, tendo em conta a sua influência na regulação e governação da educação, nem tão pouco o nível micro, que corresponde ao trabalho dos professores.

Para responder aos objetivos formulados, o presente estudo fará uma abordagem multinível: macro, correspondente à produção e regulação das políticas, quer a nível trans ou supranacional (*politics*), quer a nível nacional (*politics* e *policies*); meso, correspondente ao desenvolvimento do trabalho da organização escolar, ao local; e micro, que corresponde ao pessoal, identificando as implicações das políticas centrais no currículo, tal como ele é desenvolvido no trabalho dos professores.

Nesta abordagem multinível recorreremos ao conceito de refração (Goodson, 2010a), tendo em conta que entendemos o conhecimento curricular e políticas curriculares enquanto processo, enquanto continuum, produzidos por múltiplos atores que atuam em diversos campos, inseridos num contexto económico, político e social que deve tomar corpo analítico. Por outro lado, consideramos que a mudança educativa, e a curricular em particular, deve ser entendida tendo em conta padrões e forças de mudança que proporcionam diferentes caminhos de acordo com a realidade histórica e cultural de cada região, país ou mesmo profissional. Isto significa que todas as políticas curriculares são refratadas sempre que há uma mudança de nível ou de atores, aceitando que essa refração ocorre mesmo ao nível da sala de aula com cada um dos profissionais que nela trabalha. Temos, por isso, em atenção não só as trajetórias nacionais, mas também as trajetórias individuais de cada ator educativo em análise.

Efetivamente, a nossa pesquisa implicou não só o estudo das recomendações e relatórios das organizações que, durante o tempo em estudo, tiveram um papel primordial na construção das políticas educativas, como também o estudo da organização escolar, que envolveu a consecução de três objetivos: descrever os processos de refração que cada instituição escolar faz das políticas definidas ao nível macro; relacionar esses processos com os contextos sociais,

políticos, económicos e culturais de cada ciclo de reforma; e identificar a cultura profissional dos professores, completando a triangulação dos atores intervenientes no processo de construção das políticas curriculares em Portugal.

Este último objetivo vai ao encontro da abordagem que encara o conhecimento enquanto saber sobre o currículo, estabelecendo relações íntimas com o conhecimento profissional que caracteriza ou legitima a ação docente. Neste sentido, a cultura profissional dos professores torna-se fundamental, para o que desenvolvemos o conceito de currículo como narração (Goodson, 2008a), que significa que o conhecimento curricular não está enraizado num programa disciplinar, mas na construção da identidade e na gestão da vida do professor. Não se considera mais o conhecimento como prescrito, mas um conhecimento que é construído juntamente com a vida pessoal, conjuntamente com a construção da sua própria narrativa. É, em suma, o paradigma que defende que a construção do conhecimento profissional é tanto mais sólida e conduz a melhores resultados escolares quanto mais o trabalho dos professores está incorporado na sua narrativa de vida.

Deste modo, completámos a nossa abordagem metodológica com as histórias de vida dos professores, pertinente neste contexto de sociedade individualizada, e uma ferramenta fundamental para compreender a mudança educativa, uma vez que são assumidas como uma refração da história do currículo, bem como das mudanças sociais, políticas e económicas.

Nóvoa (1995) defende que o profissional e o pessoal não podem ser separados uma vez que o processo de formação de um professor faz parte do seu caminho de vida, que também se transforma num caminho de formação. Entendidas enquanto o cruzamento entre a “estória de vida” de um indivíduo e o contexto em que foi construída, as histórias de vida (*life histories*) incluem o trabalho interpretativo do investigador, enquanto as “estórias de vida” (*life stories*) remetem para a simples narração do sujeito (Roberts, 2002).

De acordo com Goodson (2008a), não é possível compreender o social sem que primeiro se conheça o pessoal e o biográfico. Assim, este modelo de análise permitiu descrever e analisar os efeitos das forças de mudança no trabalho e vida dos professores, bem como os efeitos das histórias de vida dos professores na construção do conhecimento curricular e profissional e a relação entre eles estabelecida ao longo de quase quatro décadas em Portugal.

Desta forma, parece-nos possível confirmar ou não a nossa hipótese de partida nesta investigação, que se prende com a reconfiguração do conhecimento curricular, acelerando o esgotamento da gramática da escola e, conseqüentemente, do currículo, nas suas formas

escolares assumidas, através das narrativas construídas trans e supranacionalmente (*Knowledge-Based Economy* e a *Evidence-Based Policy*), uma vez que parecem verificar-se contradições entre as lógicas e racionalidades sociais, visíveis nas exigências da avaliação das agências internacionais, e as lógicas e racionalidades de organização do currículo. Efetivamente, o currículo tem sofrido alterações no seu *design* e na sua forma, embora o seu conteúdo e a sua organização se mantenham inalterados, não promovendo respostas eficientes às demandas sociais, económicas e políticas.

Esta hipótese de trabalho foi desdobrada em três hipóteses que considerámos em termos operacionais, a saber:

- as políticas curriculares não são nacionais, antes decorrem de agendas transnacionais;
- as mudanças em políticas curriculares devem ser estudadas de acordo com ciclos longos de mudança, nos quais as forças de mudança desempenham papéis diferenciados;
- a prática das orientações curriculares fixadas apresenta uma estreita relação com as histórias de vida dos seus atores, não sendo possível dissociar a história de vida de cada um da medida de política curricular em desenvolvimento.

A obsolescência do currículo, consequência da falta de produção quer de mobilidade social, quer de integração social, assenta atualmente num tipo de conhecimento *contábil* (Lima, 1997) que advém das narrativas criadas no espaço transnacional, oriundas do sistema económico e verdadeiramente incorporadas ao nível das *politics* nacionais.

Por outro lado, esta reconfiguração mantém a estrutura curricular criada no século XIX, e expandida através de um movimento cultural associado à modernização (Meyer, Kamens & Benavot, 1992), reforçando mesmo o poder de algumas disciplinas, denominadas de núcleo central do currículo, como é o caso da Língua Portuguesa e da Matemática, em Portugal nos últimos sete anos. Consideradas as disciplinas escolares como uma invenção da tradição, como o arquétipo da divisão e da fragmentação do conhecimento na sociedade, elas surgiram para garantir a estabilidade e mistificar e encobrir as relações de poder, relacionando-se com mecanismos de fixidez e persistência na sociedade.

É neste paradoxo que a nossa investigação se situa: como responder com equidade e excelência académica (Magalhães & Stoer, 2002a), equilibrando a pedagogia com a performance, numa sociedade que vive num tempo “líquido”? Construindo um novo currículo,

um novo modelo escolar ou o que resiste e persiste corresponde à única forma imaginável de escola?

A pertinência do estudo prende-se com a produção de conhecimento sobre políticas e conhecimento curricular numa perspetiva socio-histórica (Goodson, 2008a), encarando esse tempo longo enquanto ciclos de políticas caracterizados por contextos diversos (Ball, 1994; Bowe & Ball, 1992; Mainardes, 2007), permitindo-nos estabelecer relações entre o conhecimento produzido e os vários contextos em que emerge cada política.

Por outro lado, este trabalho mostra igualmente que a triangulação metodológica entre a abordagem socio-histórica, o cosmopolitismo metodológico e as histórias de vida dos professores podem ser consideradas uma contribuição desafiadora na desconstrução da mudança educativa em Portugal.

Sendo uma investigação da área das Ciências da Educação, a sua natureza multifacetada obriga-nos a situá-la numa interseção das três áreas que nela confluem: a história da educação, os estudos curriculares e as políticas educativas.

Assim, o trabalho agora apresentado divide-se em duas grandes partes: a primeira que em discutimos todo o quadro teórico que o enforma; e a segunda em que apresentamos os resultados obtidos a partir do trabalho empírico efetuado, bem como as conclusões finais.

A primeira parte está dividida em três capítulos: o primeiro, intitulado *Sociedade, Políticas e Conhecimento*, aborda as mudanças sociais que têm ocorrido, bem como as formas de regulação social na elaboração de políticas educativas e curriculares, sublinhando as mudanças verificadas e suas implicações ao nível da conceção das políticas, bem como identificando as novas organizações e novos atores participantes nos processos de regulação e governação em educação.

O segundo capítulo, intitulado *Conhecimento e Justiça Cognitiva*, aborda as questões relativas à epistemologia do conhecimento e às conceções curriculares com implicações na relevância e pertinência atribuídas ao conhecimento, bem como na construção da justiça cognitiva. Por outro lado, procuramos discutir sobre a relação existente entre as culturas profissionais dos professores e a construção do seu conhecimento profissional.

O terceiro capítulo, denominado *Conhecimento e Mudança(s) Educativa(s)*, centra-se no conceito de mudança em educação, nomeadamente no currículo escolar, envolvendo agentes, processos e estratégias.

A segunda parte, intitulada *A Construção do Conhecimento Curricular em Portugal (1970-2009)*, obedece a uma divisão em três capítulos: o primeiro, denominado *Estudo Interdisciplinar*, e de teor metodológico, pretende fornecer os argumentos teóricos para as opções tomadas e, também, demonstrar, de forma sustentada, o percurso realizado nesta investigação.

O segundo capítulo, *História do Currículo em Portugal (1970-2009)*, corresponde ao estudo empírico propriamente dito e está subdividido em três partes, correspondendo cada uma a um contexto dos ciclos de políticas em análise.

O terceiro e último capítulo, denominado *A Arquitetura Cognitiva e Pessoal das Políticas Curriculares*, é aquele onde apresentamos leituras integradas e cruzadas das análises realizadas, constituindo as conclusões da investigação a vários níveis: ao nível dos contextos dos ciclos de políticas e ao nível das dimensões selecionadas no âmbito do conhecimento curricular, não descurando o conhecimento da política e o conhecimento profissional.

Por fim, apresentamos as conclusões, nas quais reforçamos as ideias finais encontradas nos capítulos anteriores, explanamos as dificuldades encontradas na realização deste estudo, expomos os conflitos de interesse e projetamos possíveis investigações futuras.

Esta tese está escrita em conformidade com o Novo Acordo Ortográfico, embora se mantenha a escrita original dos documentos anteriores a esta norma. Nas citações, procurámos manter a língua original e seguimos a norma APA, 6ª edição.

Parte I – Conhecimento e Políticas: Justiça e Relevância

Capítulo 1 – Sociedade, Políticas e Conhecimento

Introdução

Considerando que a escola, e o sistema de ensino, constituem um microssistema que faz parte de um macrossistema, a sociedade, é fundamental entender de que forma a escola acompanha as mudanças que se têm produzido na sociedade. Cortesão (1981) afirma que se verifica uma relação bastante evidente entre os acontecimentos sociopolíticos ocorridos em Portugal (e no mundo) entre 1926 e 1974 e os que ocorreram no sistema educativo.

Efetivamente, não poderemos ignorar que vários foram os acontecimentos internacionais com consequências profundas na educação, como sejam, entre outros, a Segunda Guerra Mundial ou o Maio de 1968. Para o período que compreende o nosso estudo interessa-nos, sobretudo, os três acontecimentos internacionais que provocaram mudanças não só a nível político, mas também aos níveis social e económico: na década de 1970, o conhecido *choque petrolífero*; no final da década de 1980, a queda do muro de Berlim; e no início do século XXI, o ataque do *11 de Setembro*.

Apesar de se tratar de acontecimentos de ordem e natureza distinta, todos contribuíram decisivamente para mudanças não só nas relações entre os diferentes Estados-nação, como também na sua organização social e económica. Provocaram, acima de tudo, transições para um paradigma social e económico que se tem vindo a afirmar ao longo dos últimos 50 anos.

De acordo com Paraskeva (2001a), sociedade, ideologia, educação e currículo revelam-se como realidades profundamente cúmplices, com fronteiras muito ténues, sendo que a primeira precisa desesperadamente das restantes como alicerces para a sua perpetuação.

Deste modo, não podemos deixar de problematizar as influências que a globalização tem na educação, nomeadamente ao proporcionar novos modos de governação e a afirmação de uma ideologia neoliberal que têm provocado uma reconfiguração do mandato para a Educação, uma nova relação entre Estado e Educação e o surgimento de novos espaços discursivos e novos atores educativos.

As novas relações enunciadas e as novas realidades descritas deram origem a novas narrativas políticas, científicas e profissionais acerca da educação, tendo em conta que, como dizia o poeta, “todo o mundo é composto de mudança”.

Neste capítulo identificamos não só as mudanças que ao nível da sociedade se foram operando, bem como as formas de regulação social na elaboração de políticas educativas e

curriculares, sublinhando as mudanças verificadas, e suas implicações ao nível da conceção das políticas, e identificando as novas organizações e novos atores participantes nos processos de regulação e governação em educação.

1.1. A Sociedade e a Transição Paradigmática

Vivemos atualmente num tempo de institucionalização de uma nova forma de saber, mas também de novas formas de viver e de pensar essas mesmas vivências. Diferentes autores apresentam diferentes sínteses, interessando-nos especialmente a que é apresentada por Santos (1989) quando se refere ao paradigma emergente como “o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (p.37). Na verdade, este sociólogo pretende demonstrar que a natureza da revolução científica que agora atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI, uma vez que o paradigma científico tem de ser igualmente um paradigma social.

O paradigma da ciência moderna radica em conceitos básicos que hoje assumiram uma espessura crítica bastante arreigada: sujeito, objeto, a sua relação como base do conhecer e de verdade. O paradigma emergente ao articular “a teoria do objecto e a teoria da justificação do conhecimento” (Santos, 1989: 72) conduz o discurso sobre o conhecimento científico para uma condição pós-moderna, uma vez que a ausência de narrativas fundadoras remete a discussão da verdade para o seu acontecer na prática da sua própria construção, que é social.

Na realidade, a sociedade caminha no sentido de uma época pós-industrial e pós-moderna, que engloba aquilo a que Hargreaves (1998) chamou de as sete dimensões da Pós-Modernidade, a saber: economias flexíveis, o paradoxo da globalização, certezas mortas, o mosaico fluido, o eu sem limites, a simulação segura e a compressão do tempo e do espaço. Esta situação pós-moderna, que muitos consideram de transição, é complexa, paradoxal e contestada. Bell (1973: 51) considera que “o sentido de (...) viver num interregno não pode ser mais bem simbolizado do que através da utilização alargada do prefixo *pós*”.

Com efeito, e como sugere Giddens (1998), alguns dos componentes da pós-modernidade são formas radicalizadas e universalizadas dos próprios elementos que constituem a condição moderna e das suas próprias potencialidades. Se a modernidade comprime e desmorona o tempo e o espaço, a pós-modernidade fá-lo ainda mais. A primeira assiste ao desenvolvimento do capitalismo monopolista. A época atual assiste à sua expansão e proliferação por todo o mundo. Neste sentido, aquilo a que se chama pós-modernidade pode apenas ser uma

extensão e intensificação das condições que a precederam e não algo de profundamente novo⁷.

No entanto, Hargreaves (1998) defende que algumas dissemelhanças poderão ser encontradas entre estas duas épocas, uma vez que na época em que vivemos a informação é organizada de modo diferente, processada mais rapidamente, bem como disponibilizada e disseminada mais amplamente, com as devidas implicações nos padrões de comunicação e de controlo na vida económica e organizacional. Outro aspeto fundamental na sociedade pós-moderna é o domínio da imagem e da cultura visual instantânea que, conjuntamente com as restantes, assinalam transformações profundas na organização económica, política, organizacional e pessoal.

Tal como a maioria dos escritores e investigadores em educação defendem, no cerne desta transição estão a globalização da actividade económica, as relações políticas, a informação, as comunicações e a tecnologia. Estas tendências não são totalmente consistentes, apresentando inclusivamente consequências profundamente irónicas, paradoxais e perversas.

Os debates sobre as mudanças nas estruturas sociais e económicas iniciam-se no final da década de 1960 e encontramos na literatura várias designações para a sociedade que se foi transformando, que vão desde *sociedade da informação*, à *sociedade em rede* ou à *sociedade baseada no conhecimento*, à *sociedade pós-industrial* e à *sociedade do risco*. Como salientam Nassehi, Hagen-Demszky e Mayr (2007), as transformações sociais não ocorrem por acaso, mas são promovidas e financiadas quer pelos governos nacionais, quer pelas organizações internacionais⁸ que sonhavam com uma revolução social e económica provocada pela informação e pelo conhecimento, que se têm vindo a tornar fatores estruturantes da vida social.

Por *sociedade da informação* Deutsh (1984) entende uma sociedade em que mais de metade dos seus profissionais desempenham profissões relacionadas com a informação, que geram ou transmitem informação ou conhecimento, e mais de metade do seu rendimento nacional provém da difusão da informação (p. 33). Esta tese está associada à ideia de mudança drástica

⁷ São estes aspetos que levam Giddens a rejeitar os termos pós-modernismo e pós-modernidade dado que “não avançámos para além da modernidade, mas estamos a viver uma fase da sua radicalização” (1998: 30).

⁸ Veja-se, por exemplo, a iniciativa do governo japonês de solicitar ao Instituto de Pesquisa em Telecomunicações e Economia uma investigação sobre a sociedade da informação, tendo em 1971 elaborado mesmo um plano para criação de uma sociedade da informação. Da mesma forma, também em França foi criado e trabalhado este conceito. Nos anos 1990, a UE estabeleceu uma comissão para o *Projecto da Sociedade da Informação* e o G-7 organizou um programa com a mesma designação.

na economia, na qual o processamento e utilização da informação, através do recurso às novas tecnologias, desempenham um papel central, o que pode ser associado ao conceito de Toffler (1980) de *sociedade de terceira vaga*.

Por seu lado, Castells (2001, 2002, 2003) também defende estarmos perante uma nova sociedade, baseada numa revolução tecnológica centrada nas tecnologias de informação e comunicação, na reestruturação da economia e na crítica da cultura, que geram num novo modo de desenvolvimento no qual surgem estreitamente articulados informação e conhecimento. No entanto, prefere falar em *sociedade em rede* uma vez que as mudanças económicas, políticas e sociais se têm processado não através de diferentes modos de produção, mas através da mudança nas relações entre os atores, fruto da ação da globalização ao enfraquecer as fronteiras geográficas, promovendo organizações adaptáveis compostas por pontos de união, que podem ser os mercados ou os sistemas de telecomunicações.

Nascido com Lane (1966), o conceito de *sociedade do conhecimento* está focado na transformação da relevância do conhecimento (Willke, 1998), entendido enquanto recurso, em permanente revisão, com necessidade de permanente aperfeiçoamento, o que conduz ao conceito de aprendizagem ao longo da vida. O que efetivamente torna uma sociedade numa sociedade do conhecimento é não só a centralidade do conhecimento, mas sobretudo a divulgação do conhecimento científico a outros campos sociais, a alteração das estruturas de conhecimento e a reflexividade do processo (Stehr, 1994).

Neste sentido, o conhecimento é produzido num ambiente transdisciplinar fundamentalmente focado na prática e na solução de problemas. A OCDE (2008) definiu a “contribuição para as sociedades do conhecimento” como “o desenvolvimento contextual” da educação terciária, identificando três dimensões relacionadas entre si: o desenvolvimento económico, a estratégia de Lisboa e a transformação na produção de conhecimento. Efetivamente, o conceito de sociedade do conhecimento é apresentado neste relatório como naturalizado, tal como argumentam Valimaa e Hoffman (2007):

Knowledge society as a notion is and has been used globally in the media and in academic research as a term which needs neither introduction, nor explanation; while politically knowledge society has been defined as the objective towards which both nation states, regions (the EU) and the global community (as defined by UNESCO) should aim to develop (p. 3).

Robertson (2008) discute o facto de este conceito ser compreendido como uma ‘bala de prata’, podendo mesmo acontecer que o tipo de conhecimento central a esta sociedade seja

apenas aquele que contribui para a melhoria da economia.

Este conceito tem sido bastante influenciado pela conceção de Bell (1973) de *sociedade pós-moderna*, na qual o conhecimento, teórico e codificado, adquire um papel central quer em relação às fontes de inovação, quer em relação à influência da sociedade, e que se baseia na emergência de uma economia de serviços. De acordo com o autor, é toda a estrutura social que sofre uma transformação, que implica não apenas o setor em que trabalham, mas também o padrão das ocupações que desempenham e as qualificações que detêm.

Neste sentido, a *sociedade pós-industrial* é a *sociedade do conhecimento*, tendo em conta não só a dependência das fontes de inovação da nova relação entre ciência e tecnologia, mas também o valor do conhecimento no conjunto da sociedade. Também Touraine (1969) partilha desta identificação do conhecimento e da informação como elementos estruturantes nas sociedades contemporâneas, abordando as formas de organização social emergentes na sociedade designada de *programada*, na qual se manifestam novos conflitos sociais protagonizados por aqueles que estão no centro dos processos produtivos, com maior poder social e económico.

Por seu turno, o conceito de *sociedade do risco* foi desenvolvido por Beck (1998), sendo esta sociedade caracterizada por novas atitudes em relação à modernização dos papéis tradicionais ou dos conceitos (género, família e sexualidade) da vida intelectual ou da democracia política. A ciência é encarada como “*one of the causes, the medium of definition and the source of solutions to risks*, and by virtue of that very fact, it opens new markets of scientization for itself” (Beck, 1998: 155, ênfase no original).

Neste contexto, o risco emerge relacionado com o conhecimento e com o desconhecimento:

The category of risk opens up a world within and beyond the clear distinction between knowledge and non-knowing, truth and falsehood, good and evil. The single, undivided truth has fractured into hundreds of relative truths resulting from the proximity to and dismay over risk. This does not mean that risks annuls all forms of knowledge. Rather it amalgamates knowledge with non-knowing within the semantic horizon of probability. (...) Through risk, the arrogant assumption of controllability - but perhaps also the wisdom of uncertainty - can increase in influence (Beck, 2008: 5).

A influência a que se refere o autor relaciona-se com o conhecimento científico, no qual encontramos uma mudança e, consequentemente, um duplo papel: o papel como agente transformador e essencial e o papel de sujeito a questionamento relativamente à sua própria autoridade.

Nowotny, Scott e Gibbons (2004) apresentam uma caracterização quer da sociedade do conhecimento, quer da sociedade do risco:

The first is schematic, linear, confident, while the second is discursive, diffuse and gloomy. The former describes the culmination of past and present trends; the latter their radical subversion. The first emphasises the primary role of production; the latter, by suggesting that uncontrollable risks have become an integral part of any production process, challenges such a primacy. Consumers, patients and ordinary citizens at the mercy of such a runaway production process are cast into the heroic role of having to resist the self-proclaimed authority of those who still make believe that they know and are in control. The risk society is therefore a latent political society, oscillating between public hysteria, tension-ridden indifference and attempts at reform (p.30).

Como é possível verificar, os conceitos apresentados não reúnem consensos e Drucker (1993) afirma mesmo que ainda é apenas possível falar em *economia baseada no conhecimento*. Este conceito emerge baseado na centralidade do conhecimento como meio de produção que gera valor acrescentado, provocado pelas alterações estruturais ocorridas no mercado de trabalho ou nas novas tecnologias. A imaterialidade deste recurso confere-lhe *intangibilidade, inesgotabilidade e não exclusividade* (Toffler, 1991: 78), deslocando o problema principal para as capacidades dos intervenientes envolvidos (Caraça, 1993, 2003).

Esta nova era traz a internalização do conhecimento no próprio processo económico, mas também aumenta a competitividade entre os trabalhadores que procuram investir na sua formação para se tornarem mais “empregáveis” (Brown, 1997; Ozga, 2008).

Assim, as economias pós-modernas caracterizam-se pelas tecnologias e processos de trabalho mais flexíveis. A flexibilidade é muitas vezes descrita positivamente como uma forma de criar um trabalho mais significativo e holístico para os indivíduos, sendo frequentemente apresentada como uma finalidade central da educação e da sua reestruturação. Deste modo, as economias flexíveis colocam enormes desafios ao nível do processo de ensino-aprendizagem, bem como ao nível das competências a desenvolver nos discentes, não podendo descurar a criação de estruturas e de padrões de organização flexíveis no trabalho dos docentes, para que estes objetivos possam ser alcançados. Contudo, estas economias podem colocar em risco os propósitos da escola ao limitar os professores, em relação ao que devem ensinar, às agendas empresariais. Neste sentido, e segundo Hargreaves (1998), “é importante que os professores e aqueles que trabalham com eles encarem a «flexibilidade» como uma oportunidade democrática aberta que requer empenhamento e comprometimento

crítico e não como uma obrigação empresarial fechada que exige uma submissão sem questionamento” (p.59).

Por outro lado, as economias mais flexíveis são também garantidas através de novos padrões de regulação e de controlo que comprimem e conquistam as fronteiras do espaço geográfico que é economicamente flexível, encontrando-se a flexibilidade económica acima da identidade nacional. Ao estabelecer uma relação entre as propostas de educação e este contexto, Ball (1990) mostrou, na análise dos discursos homólogos no contexto inglês, que a insistência em conceitos como flexibilidade, motivação, regras de mercado e gestão fundamenta uma sujeição dos processos de escolarização “aos princípios que providenciam organização e controle social no interior da economia” (p.124). Desta forma, a economia desempenha, enquanto modo de regulação, a instância base de correspondência, ou seja, aquela que enformaria os processos de educação ao nível dos curricula, pedagogia, avaliação e gestão (Magalhães, 1995).

Este modo de regulação tem a sua correspondência no discurso dominante sobre educação em Portugal, quer na década de 1980, quer na década de 1990. O mandato⁹ endereçado ao sistema de ensino português assenta, pois, na sua articulação com o mundo da produção e do mercado.

Torna-se igualmente pertinente referir, dadas as implicações na Educação, que à medida que o conhecimento científico se torna mais provisório, a validade de um currículo baseado num conhecimento seguro, na cultura das certezas, se tem tornado cada vez menos credível. Assim, para os professores e escolas da pós-modernidade podem parecer mais importantes os processos de pesquisa, análise e recolha da informação, bem como outros aspetos de um aprender-a-aprender comprometido e crítico, enquanto objetivos e métodos. Os princípios generalizados e cientificamente conhecidos de eficácia escolar começam a ser substituídos por um empenhamento em processos de aperfeiçoamento das escolas (*school improvement*) mais contínuos, provisórios e adequados ao contexto (Hargreaves, 1998).

Relativamente ao desenvolvimento profissional dos professores, algumas novas abordagens centradas na escola (*school-based staff development*) dão sinais de reconhecerem um valor mais elevado da certeza situada em relação à certeza científica no desenvolvimento dos

⁹ Segundo Roger Dale, o conceito de mandato corresponde “às disposições que contêm as concepções do que é desejável e legítimo que o sistema educativo venha a produzir ou gerar” (Dale, 1989: 66).

professores (Fullan & Hargreaves, 2001). Apesar disso, o controlo administrativo e burocrático permanece, na tentativa de dirigir e decretar o trabalho dos professores (Hargreaves, 1998).

No que concerne ao modelo organizacional que impera e vinga na época em que vivemos, defende-se que

as organizações que têm maiores probabilidades de prosperar num mundo pós-moderno são as que se caracterizam pela flexibilidade, adaptabilidade, criatividade, sentido de oportunidade, colaboração, aperfeiçoamento contínuo, orientação positiva para a resolução e empenhamento na maximização da sua capacidade de aprender sobre os seus ambientes, bem como sobre si próprias (Hargreaves, 1998: 71).

Kanter, Stein e Jick (1992) afirmam que a competição económica global e a mudança tecnológica estão a apressar a evolução de um modelo organizacional¹⁰ que define as fronteiras das organizações como sendo fluidas e permeáveis. Neste modelo, os laços entre os atores são mais significativos e contínuos.

De acordo com esta perspetiva, a organização pós-moderna pode caracterizar-se por estabelecimento de redes, alianças, tarefas e projetos, em vez de papéis e funções estanques, com implicações ao nível das pessoas uma vez que, se as fronteiras são permeáveis e os papéis indefinidos, o ambiente de trabalho caracterizar-se-á por uma menor segurança e maior instabilidade. Apesar de não ser um modelo perfeito, contribui para aquilo a que Senge (1990) chama de *aprendizagem organizacional*¹¹, onde, segundo o mesmo autor, existem dados que mostram que algumas escolas mais pequenas começam a assumir as características da «organização que aprende». No entanto, na maior parte das escolas, com especial destaque para as secundárias, esta condição tem mais dificuldade em instalar-se, uma vez que estas escolas parecem permanecer estruturas balcanizadas e cubiculares, conduzindo a comportamentos defensivos, falta de trabalho cooperativo e resistências à mudança por parte dos professores (Fullan, 1992a).

Apesar dos desafios positivos que este tipo de organização coloca às escolas, convém realçar que as estruturas da organização do trabalho em «mosaico fluido» podem ser manipulativas,

¹⁰ Toffler (1990) utiliza a metáfora do mosaico fluido para descrever as configurações destas organizações emergentes, nas quais estão em fluxo constante não apenas as estruturas, como também os seus membros.

¹¹ De acordo com Senge (1990), a *aprendizagem organizacional* permite estabelecer uma estrutura organizacional através da qual as pessoas ampliam continuamente as suas capacidades de compreensão da complexidade, tornam mais claras as suas visões e apuram os seus modelos mentais partilhados, o que lhes possibilita o envolvimento em tarefas diferentes de forma a adquirir um conhecimento especializado variado, a experimentação de diversas formas de liderança, o confronto com questões organizacionais desconfortáveis e a procura de soluções partilhadas.

nomeadamente no que respeita à emergência do financiamento local e do desenvolvimento profissional dos professores em contexto escolar, bem como da autonomia da escola. Efectivamente, a gestão local da escola (*school-based management*) também promete autonomia, colaboração, flexibilidade, capacidade de resposta e diminuição da burocracia. No entanto, o que se verifica inúmeras vezes é o facto de a gestão baseada na escola não conseguir cumprir os seus objetivos e funções uma vez que existe uma continuidade no controlo da administração central sobre o que é produzido, ou seja, o controlo do currículo e da avaliação. Não existe, portanto, devolução de poder aos professores e, segundo Renihan e Renihan (1992: 11),

a auto-capacitação [empowerment] é conceder aos professores e aos alunos uma voz nas decisões organizacionais importantes, dar-lhes oportunidades para influenciarem os objectivos organizacionais, (...) oferecendo oportunidades reais de liderança, em situações escolares específicas que sejam efectivamente relevantes.

É neste contexto de interregno que os professores e as escolas enfrentam dificuldades de mudança, uma vez que as consequências na educação são significativas, nomeadamente ao nível do ethos da educação, da autonomia das escolas, das culturas de colaboração, da profissionalidade dos professores e da mudança organizacional. De acordo com Stehr (1994), o aumento de conhecimento não tem conduzido a uma sociedade mais regulada e mais baseada em certezas. Pelo contrário, a centralidade do conhecimento tem contribuído para produzir mais incertezas, tendo em conta que o aumento da autonomia dos indivíduos e dos sub-sistemas tem paradoxalmente contribuído para desestabilizar o sistema como um todo.

1.2. A Regulação Social: Estado, Mercado e Comunidade

Santos (1991) tem discutido que o projeto sociocultural da modernidade assenta em dois pilares, complexos e passíveis de movimentos contraditórios: o pilar da regulação, constituído pelo princípio do Estado, pelo princípio do mercado e pelo princípio da comunidade; e o pilar da emancipação, constituído pela lógica da racionalidade estético-expressiva da arte e literatura, a racionalidade moral-prática da ética e do direito e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica. Há uma clara e evidente interligação e correspondência entre ambos os pilares, considerando diferentes formas de inserção no pilar da regulação das diversas lógicas de emancipação racional.

No entanto, e devido à excessiva cientifização do pilar da emancipação, observamos um desequilíbrio nas relações entre dois pilares, tendo o princípio do mercado esvaziado

progressivamente o princípio da comunidade e colonizado o princípio do Estado, processo que atingiu o seu auge no período denominado de capitalismo desorganizado (Offe, 1985). O mercado e a ciência concentraram-se na racionalidade cognitivo-instrumental, o que conduziu à duplicação de cada um dos pilares pelo outro (Santos, 1991).

De acordo com Tedesco (1999), a escola é um produto do processo de modernização e, como tal, esteve submetida à tensão entre as necessidades de integração social e as exigências do desenvolvimento pessoal (p.13). A construção dos sistemas educativos está intimamente relacionada com as exigências do processo de construção das democracias, das nacionalidades e do mercado, assumindo-se como modelos legitimadores da mobilidade social indispensáveis à coesão social.

Por seu lado, Margareth Archer (1982) identifica o papel crescente do Estado na regulação e controlo dos sistemas educativos em paralelo com a perda de poder por parte de outras organizações historicamente ligadas à educação, como é o caso da igreja. Assim, a educação vai exercer um papel decisivo na consolidação e integração dos Estados nacionais ao assumir não só a formação do cidadão, mas também as funções de coesão e manutenção do tecido social.

Por outro lado, em diferentes trabalhos, Santos (e.g. 1991, 1994, 1998, 2000) tem reforçado a ideia de que é visível uma trajetória da modernidade tortuosa e paradoxal através do que considera como a *crescente promiscuidade entre o projecto da modernidade e o desenvolvimento histórico do capitalismo*. O mesmo autor distingue três períodos, com base nos contributos de Offe (1985) e Lash e Urry (1987): capitalismo liberal, capitalismo organizado e capitalismo desorganizado.

À primeira fase, a do capitalismo liberal (Séc. XIX), corresponde um Estado não intervencionista, baseado no princípio do Estado mínimo, limitado ao exercício das funções tradicionais como a defesa, segurança e administração da justiça.

... à medida que a trajectória da modernidade se identificou com a trajectória do capitalismo, o pilar da regulação veio a fortalecer-se à custa do pilar da emancipação, num processo histórico não linear e contraditório, com oscilações recorrentes entre um e outro, nos mais diversos campos da vida colectiva e sob diversas formas: entre cientismo e utopismo, entre liberalismo e marxismo, entre modernismo e vanguarda, entre reforma e revolução, entre corporativismo e luta de classes, entre capitalismo e socialismo, entre fascismo e democracia participativa, entre doutrina social da Igreja e teologia da libertação (Santos, 1994: 204).

O segundo período, o do capitalismo organizado correspondente ao final do século XIX, primeiras décadas do pós-segunda guerra mundial, caracteriza-se pela expansão do Estado Providência nos países centrais, que se pautou por uma preocupação de maior equilíbrio entre gestão económica (keynesianismo) e gestão social face à pressão do princípio da comunidade.

Quanto à terceira fase, a fase do capitalismo desorganizado correspondente ao período a partir dos finais da década de 1960, Santos (2000) reconhece o simultâneo dismantelamento e reconstituição das formas de organização características do segundo período com uma intensidade inferior. Os novos traços distintivos de desequilíbrio entre os pilares da emancipação e da regulação assentam atualmente na *re-hegemonização do princípio de mercado* e no descomprometimento em relação às políticas sociais.

De acordo com Santos (1994), o sistema de representação política e o modelo de exercício democrático do poder sofrem de patologias da modernidade: “a patologia da participação sob a forma do conformismo, do abstencionismo e da apatia cívica, a patologia da representação sob a forma de distância entre eleitores e eleitos, do ensimesmamento dos parlamentares e governamentalização dos parlamentos, etc.” (p.23). Deste modo, o autor reclama a promoção da reinvenção da democracia (Santos, 1998) e outros autores exigem a democratização da democracia (Lima, 1996; Giddens, 1997b, 2000).

O *paradoxo da democracia*, como lhe chama Giddens (2000), é também visível nas grandes dificuldades que as democracias representativas manifestam na transição e instituição de democracias participativas.

Neste sentido, Hespanha (1999) realça que “a expectativa de que as desigualdades diminuiriam com a democracia política, com o desenvolvimento económico, com a generalização da educação e com a protecção social pública desvaneceu-se à medida que o reforço destes factores tardava em diminuir essas desigualdades” (p.70). Por outro lado, acautela para o risco do “potencial emancipador da cidadania social” se converter “numa solidariedade sem rosto e altamente regulada” (p.71).

São hoje notórias novas formas de tensão entre regulação e emancipação. Soma-se à crise da regulação social presente na crise do Estado regulador e do Estado-Providência a crise da emancipação social presente na crise da revolução e do socialismo (Mendes, 2004). Esta tensão agudiza-se no processo de perda relativa da centralidade do Estado, que foi apelidado por Rosenau (1992) de *gouvernance without government* e sintetizado por Bell (1988) na

afirmação de que o Estado se está a tornar excessivamente pequeno para os grandes problemas da vida e demasiadamente grande para os pequenos.

No entanto, Gamble (1994) demonstra como estas políticas, que se instalam nos países capitalistas nas décadas de 1980 e 1990 (nomeadamente Reino Unido e Estados Unidos da América), têm características peculiares, constituindo o que se denomina de *nova direita*. Na verdade, combinam a defesa da livre economia, da tradição liberal, com a defesa da autoridade do Estado, da tradição conservadora. Em educação assistimos, de acordo com Apple (2001a), a uma aliança entre o neo-liberalismo e o neo-conservadorismo, com o desenvolvimento de políticas simultaneamente “libertária(s) e autoritária(s), populista(s) e elitista(s)” (Gamble, 1994: 36).

Na realidade, não assistimos simplesmente à diminuição do Estado e à expansão do mercado, mas, acima disso, presenciamos a interpenetração e interseção destes dois elementos da qual resulta uma configuração singular do capitalismo, com o conceito de *quase-mercado* a ganhar centralidade uma vez que as fronteiras tradicionais entre público e privado foram redefinidas, bem como a relativa autonomia do Estado (Afonso, 1998).

Emerge no seio destas políticas o movimento da nova gestão pública - *New Public Management* – relativamente a uma tendência nas reformas administrativas do setor público (Hood, 1991; Barzelay, 1992; OCDE, 1995), assumindo-se como pilar deste processo, criando novas ferramentas de regulação, designadamente *benchmarks*, indicadores estatísticos ou procedimentos de avaliação, e provocando a necessidade de novas competências, tais como a monitorização, autonomia, responsabilidade, competitividade ou ser mensurável, bem como de novas formas de gerir o conhecimento.

Este movimento, introduzido nos Estados centrais desde os finais dos anos 1970, afirma-se nos princípios da teoria da escolha pública e da gestão, tendo tido os seus primeiros praticantes no Reino Unido, com a Primeira-Ministra Margaret Thatcher, e em alguns governos municipais dos Estados Unidos da América (por ex., Sunnyvale, California) (Gruening, 2001), resultado sobretudo de um défice público crescente no período da crise petrolífera dos anos 1970 (Wright, 1994; Pollitt & Summa, 1997; Bevir, Rhodes & Weller, 2003).

Baseado fundamentalmente em dois argumentos – i) o mercado, não o governo, é o melhor alocador de recursos e ii) os indivíduos são os melhores juizes do seu próprio bem-estar (Hughes, 2003) - este movimento representava uma escolha bem atrativa com vista à redução

dos défices públicos (Osborne & Gaebler, 1992). Kickert (1992) identificou três campos fundamentais em que se têm desenvolvido as reformas da gestão pública nas últimas décadas:

- o desenvolvimento de redes, técnicas e instrumentos de gestão derivado do setor empresarial;
- a introdução do mercado institucionalizado ou estruturas de quase-mercado;
- a transformação dos cidadãos em clientes e clientes em produtores de serviço público.

Os argumentos e princípios apresentados têm permitido que os sistemas públicos adotem cada vez mais características do sistema económico privado e que se prendem com: restrições legais, orçamentais e de despesas; introdução de vouchers; responsabilização pelo desempenho; análise e avaliação das políticas através do recurso a indicadores e a sistemas de avaliação (auditorias); mais regulação; privatização; racionalização das estruturas administrativas; descentralização; planeamento e gestão estratégica; competitividade; separação entre oferta e produção; flexibilidade na gestão; contratação; recurso a incentivos na gestão de pessoal; taxas de utilização; separação entre política e administração (Gruening, 2001).

Na verdade, Hood (1995) reconhece como doutrina central deste novo paradigma global o recurso a *standards* mensuráveis explícitos e medidas de desempenho e sucesso uma vez que são determinantes na implementação e reforço das características antes identificadas.

No entanto, parece haver alguma utilização indiscriminada dos conceitos de governação e de nova gestão pública, bem como diferenças nacionais na definição destes conceitos. Para Peters e Pierre (1998), a governação é uma teoria política, sobre os processos, enquanto a nova gestão pública é uma teoria organizacional, sobre os resultados. A governação refere-se ao desenvolvimento de formas de governo em que as fronteiras dentro dos setores público e privado foram eliminadas, estando, apesar disso, a sua essência baseada na criação de mecanismos que recorrem à autoridade e sanções do governo, sendo este o seu aspeto mais problemático (Bekke *et al.*, 1995; Peters e Pierre, 1998; Stoker, 1998; Rhodes, 1996, 1997).

Por outro lado, Pons e Van Zanten (2007) sublinham que as tradições teóricas e as abordagens de cada país têm influência no entendimento destas questões globais. Por exemplo, em França o conceito de governação relaciona-se com as mudanças políticas recentes que envolvem diversos atores além do próprio Estado, enquanto na Alemanha ou Reino Unido este conceito

se refere à capacidade da sociedade se autorregular (Les Galès, 2004), ou nos Estados Unidos se identifica com o funcionamento tradicional do sistema político federal.

No projeto europeu denominado Reguleducnetwork Research (Maroy, 2007), a investigação concluiu que, apesar de alguma convergência nas políticas educativas, há igualmente evidência de diversas formas de implementação destas regulações pós-burocráticas, de acordo com as tradições históricas de cada país.

Neste contexto, parece-nos pertinente sublinhar a proposta de Santos (1991) relativamente à necessidade de elevar o princípio da comunidade, o mais negligenciado, mas o mais apto atualmente a estabelecer uma relação dialética com o pilar da emancipação, através de um desequilíbrio favorável ao último. É a construção do saber-solidariedade radicado na comunidade.

Rompendo com a hegemonia do modelo do conhecimento-regulação poderá ser possível criar uma nova hegemonia epistemológica conducente à adoção de políticas educativas emancipatórias, radicadas na solidariedade, que privilegiem o conhecimento sem o conceber como uma *commodity*. Por outro lado, não podemos negligenciar o facto destes processos decorrentes de novas abordagens e movimentos oriundos do capitalismo provocarem novas necessidades em termos de conhecimento, de formação de cidadãos e trabalhadores, o que terá, como veremos, os seus reflexos e impactos não só nas agendas educativas, como também nas práticas curriculares.

1.3. Processos de Regulação e Governação em Educação

O projeto de desenvolvimento iniciado após a Segunda Guerra Mundial, que teve no Estado-Nação o seu espaço favorecido, transferiu a integração económica para uma esfera global, o que tem provocado uma dependência cada vez maior das economias nacionais face aos mercados mundiais.

Este projeto de globalização hegemónica assenta no neoliberalismo, considerado por Friedman (1962) como uma teoria da prática política e económica que aponta as liberdades e habilidades empreendedoras individuais dentro de uma estrutura institucional caracterizada por direitos de propriedade privada, mercados livres e livre comércio como a melhor forma de alcançar o bem-estar humano.

Por outro lado, a época global em que vivemos representa uma transição paradigmática, que se caracteriza pelo eventual desaparecimento do paradigma sociocultural da modernidade antes que o capitalismo deixe de ser dominante. Os dois pilares característicos da modernidade (regulação e emancipação) que mantinham uma tensão dinâmica entre si quase se fundiram em consequência da redução da emancipação moderna à racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da redução da regulação moderna ao princípio do mercado (Santos, 2002).

Historicamente, a educação tem contribuído quer para o pilar da regulação, como para o da emancipação, o que provoca a atribuição de papéis diversos e contraditórios na relação entre Estado e sociedade e na organização da gramática escolar.

Neste sentido, e dado que o conhecimento é apresentado como o motor principal da economia, a educação foi colocada no centro das políticas públicas, defendendo-se uma profunda transformação dos sistemas educativos para que o futuro seja assegurado (Robertson, 2008).

Assim, os sistemas escolares são afetados e sofrem os impactos deste projeto, uma vez que este tem subjacente uma nova conceção de desenvolvimento, adjectivado de sustentável, que traz novamente para primeiro plano a teoria do capital humano. Dale (2001) defende que os efeitos mais visíveis da globalização nas políticas educativas são consequência da reorganização das prioridades dos Estados no sentido de uma maior competitividade, atraindo investimentos das corporações transnacionais para os seus territórios.

No entanto, o autor sublinha que a globalização, apesar de poder mudar a direcção e os parâmetros das políticas educativas nacionais, não tem forçosamente de sobrepor-se às particularidades nacionais, uma vez que ela resulta de uma construção supranacional, e não da imposição de um estado sobre o outro, e, por outro lado, os seus efeitos são indirectos dada a diferente localização de cada nação no sistema mundial.

Defende-se que a transnacionalização da educação constitui uma *globalização de baixa intensidade* (Teodoro, 2003), na medida em que os grandes projetos estatísticos exercem uma

influência indireta nas políticas educativas nacionais e, igualmente, devido à relação estabelecida entre as organizações internacionais e a formulação dessas mesmas políticas¹².

Neste contexto, o cerne da governação educacional permanece em grande parte sob o controlo do Estado, mas visualizam-se novas formas de reconfiguração. O modo de regulação é agora profundamente influenciado por forças supranacionais, assim como por forças político-económicas. Estamos, assim, perante um novo paradigma de governo educacional uma vez que se verifica uma alteração do papel do Estado tanto nacional como internacional, o que afeta diretamente os sistemas e as políticas educativas (Dale, 2001). No entanto, nos países pertencentes a espaços centrais esses efeitos fazem sentir-se através da fixação de uma agenda global, enquanto nos países periféricos funcionam como um mandato mais ou menos explícito na definição das políticas educativas.

A alteração do papel do Estado corresponde ao conceito de “estado competitivo” que se refere a um processo onde “os actores do Estado e do mercado procuram reinventar o estado como uma associação quase empresarial num contexto mundial” (Cerny, 1997: 251). Ou seja, a agenda política do Estado é orientada pela prática da competitividade e pela implementação da lógica de mercado, que simultaneamente são utilizados para legitimar a mesma agenda, quer a nível interno, quer a nível externo (Robertson & Dale, 2001).

Por outro lado, Meyer, Boli, Thomas e Ramirez (1997) defende a existência de uma *Cultura Mundial Comum* que encara o desenvolvimento do sistema nacional de educação como construído com base em modelos universais de educação, estado e nação. Isto significa que as instituições do Estado-nação e o próprio Estado são enformados por normas, ideologias e valores universais comuns.

Recentemente, Meyer (2007) definiu globalização como “the modern rise of consciousness of a world society and world standards about what a national or a local society should be like” (p. 261). Nesta descrição, que sublinha o valor da cultura e das explicações institucionais, emergem duas proposições: a primeira refere-se à enorme influência dos modelos internacionais nas políticas e formas nacionais e locais, o que significa que as mudanças nos

¹² Santos (2001) distingue dois tipos de globalização: globalização de alta intensidade e globalização de baixa intensidade. Nos sistemas educativos, onde é obrigatória a mediação dos Estados nacionais na formulação das políticas educativas, Teodoro (2003) considera poder falar-se de uma globalização de baixa intensidade, enquanto noutros campos, como a atividade financeira, o comércio mundial ou o turismo, o recuo do Estado nacional na sua regulação é quase total, podendo aplicar-se a metáfora da globalização de alta intensidade.

modelos mundiais dominantes provocam mudanças nos modelos locais; e a segunda proposição relaciona-se com o facto de “world models stress the importance of good citizenship in world society, leading nations to at least posture as virtuous by global standards” (pp. 263-264).

Esta cultura mundial globalizada é vista como sendo construída pela ciência, racionalidade e conceção dos direitos humanos, que são criados e instalados nos indivíduos através da educação formal. A teoria da difusão dos sistemas educativos por isomorfismo ganha sustentação através do processo de difusão cultural.

Emergem, neste período, novas escalas de governação a três níveis: global, regional e local, que partilham as tendências acima referidas, o que sugere uma estreita ligação entre educação e economia. Efetivamente, a regulação e definição do conhecimento válido é atualmente distribuído através de escalas, com sistemas de *benchmarking* e outras formas de avaliação (por exemplo, *os benchmarks* da União Europeia ou o PISA), que envolvem antigos e novos atores, como a Microsoft, a IBM ou a Cisco System.

Ao contrário da modernização que apresentava a educação como fundamentalmente nacional, a globalização neoliberal não considera o pilar nacional como a esfera dominante de produção económica, tendo em conta que o Estado governa em conjunto com a esfera transnacional.

De acordo com Dale (2008b), este argumento apresenta duas consequências para a educação, em geral, e o currículo, em particular. Em primeiro lugar, são os interesses da economia global que estabelecem os parâmetros para a educação e o currículo, representados pelas organizações internacionais, tais como OCDE e UE. Por outro lado, afeta duplamente a educação, tendo em conta que tem implicações ao nível das finalidades, criando uma *agenda globalmente estruturada para a educação*, mas também ao nível dos meios de produção das políticas educativas, provocando uma mudança de governo para governação (*governance*).

Deste modo, e de acordo com o mesmo autor, os pressupostos sobre o currículo são profundamente desafiados pelas forças sociais associadas à globalização, o que tem implicações relativamente ao seu controlo. Dale afirma mesmo que é possível observar a emergência de uma divisão do trabalho da governação educacional em atividades relacionadas com a economia do conhecimento abordadas a nível supranacional e outras atividades educativas concebidas como algo local.

Estas mudanças estão a provocar uma alteração significativa relativamente ao currículo, uma vez que o que se torna central é a sua forma e o seu lugar nos processos educacionais e não tanto a atualização dos seus conteúdos como recipiente (Dale, 2008b).

Por outro lado, a globalização produziu um discurso com a nova metanarrativa da *Economia Global do Conhecimento* (EGC) para a qual a educação deve contribuir profundamente e da qual todos os Estados fazem parte. Esta EGC exige a transformação da conceção do currículo como um corpo de conhecimentos a serem ensinados de forma planeada e sequenciada, para um conjunto de competências de devem ser desenvolvidas *ad hoc*, como e quando for necessário. Estamos perante uma aprendizagem personalizada que deve ser conseguida através de uma *Aprendizagem ao Longo da Vida*, “em qualquer lugar, a qualquer hora, por qualquer provedor” (Dale, 2008b: 9).

No projeto de globalização, Teodoro (2001a) define como motor da *agenda globalmente estruturada* para a educação (Dale, 2001) os *grandes projetos estatísticos internacionais*, em particular o projeto *Indicators of Educational Systems* (INES), do Centre for Educational Research and Innovation (CERI), da OCDE, organização que é entendida como agência globalizadora com um papel determinante na corrente de pensamento sobre educação e também um agente com influência crescente nas políticas educativas dos Estados-Nação, tendo-se constituído como mediadora internacional do conhecimento (Henry *et al.*, 2001). Efetivamente, a utilização de indicadores de educação como instrumentos de avaliação dos sistemas educativos dos Estados-Nação por parte da OCDE conduz à formação de uma racionalização global, bem como de um imperativo de comparabilidade e um novo consenso sobre políticas educativas.

No passado, as políticas educativas dos países da periferia, ou semiperiferia, do sistema mundial moderno¹³ começaram cada vez mais a depender da legitimação e da assistência técnica desta e de outras organizações. Pereyra (1990) considera que o recurso aos estudos elaborados por estas organizações funciona prioritariamente como modo de legitimação das políticas nacionais. No entanto, pode também considerar-se (Teodoro, 2001a) que estes projetos desempenham um papel fundamental na normalização das políticas educativas

¹³ A análise do sistema mundial moderno foi desenvolvida por Immanuel Wallerstein (vol. I 1990, vol. II 1994, vol. III ed.or.1989).

nacionais, uma vez que estabelecem uma *agenda*¹⁴ que fixa não só as prioridades, como também as formas como os problemas se equacionam, constituindo uma forma de definição de um *mandato*¹⁵.

Portugal, país semiperiférico do sistema mundial moderno, onde a crise da escola de massas é simultânea à sua consolidação (Stoer & Araújo, 1992), tem visto as suas políticas educativas serem sucessivamente marcadas pela intervenção das organizações internacionais, quer no âmbito da ação do BM, mas principalmente da OCDE e da União Europeia, as duas organizações que atualmente têm construído a agenda educativa a dois níveis: a primeira, ao nível supranacional ou global e a segunda ao nível regional.

A OCDE constitui-se e é reconhecida como o principal e mais influente *think tank* da educação, cuja ação fomentou, na última década, a construção de tentativas de processos de *europeização* das políticas educativas nacionais, dos quais emergem novos modos de governação, que excluem atores e interesses em presença nos contextos educativos quer do processo de conceção, quer do processo de avaliação das políticas, reforçando, por isso, a conceção tecnocrática da educação. Portugal situa-se numa plataforma onde se cruzam e amalgamam as influências das entidades internacionais na definição das suas políticas educativas, cujos mandatos não são antagónicos, antes complementares.

1.4. Agendas Globais e Regionais

A OCDE

No nosso ponto de vista, esta organização, no que diz respeito ao tema do currículo, fixou uma agenda para a educação baseada no conhecimento, estruturado em diferentes objetivos e valores. Isto significa que todos os trabalhos e projetos levados a cabo pela OCDE, no campo da educação, têm como prioridade definir uma nova forma de conceber o conhecimento, uma nova forma de trabalhar o conhecimento e uma nova forma de utilizar o conhecimento, o que conduzirá, necessariamente, a diferentes espaços de aprendizagem, diferentes processos de ensino-aprendizagem e diferentes formas de trabalho dos professores.

¹⁴ “A noção de agenda remete para o conjunto de tensões e contradições, características do papel do Estado nas formações sociais capitalistas e democráticas, especificado quer através dos problemas centrais evidenciados quer da forma e prioridade que estes assumem em cada momento, situação ou contexto” (Antunes, 2001: 167).

¹⁵ Esta relação entre as políticas educativas nacionais e as iniciativas de organizações internacionais, assumindo um carácter de legitimação e de mandato, pode ser ilustrada através da situação portuguesa no período compreendido entre o pós-guerra e a adesão à Comunidade Económica Europeia. (Teodoro, 2001a)

Fundada em 1961, a OCDE é uma instituição intergovernamental com influência política nos seus países membros e onde a educação tem vindo a crescer de importância, tendo adquirido um papel central para a competitividade das economias nacionais dentro de uma estrutura económica de capital humano e ligada à emergência da economia do conhecimento. Dadas as diferenças entre o carácter legal e político da OCDE e da União Europeia, por exemplo, a primeira não assume um mandato prescritivo para os seus países membros, trabalhando através da construção de consensos.

O interesse pela educação desta organização esteve desde sempre ligado aos objetivos económicos e só em 2002 é que esta área veio a individualizar-se dentro da organização, o que denota a importância da educação dentro das agendas políticas e económicas. É a própria organização que considera que o seu trabalho em estatística e indicadores fornece uma base sólida para comparação internacional de todos os aspetos dos sistemas educativos.

The monitoring of progress and experimentation in systems of education depends heavily on indicators that enable government authorities and other interested groups to judge the context and functioning of education and the results achieved. Education indicators can reveal some of the most critical weaknesses of education systems, and can aid the design of corrective policy (OECD, 1993: 10).

Dado o seu impacto nos chamados países industrializados ou desenvolvidos, o projeto centrado em torno da construção e recolha dos indicadores nacionais assume particular relevância. A publicação anual de *Education at a Glance*¹⁶ tornou-se na expressão pública mais conhecida destes projetos, envolvendo quatro categorias de indicadores nacionais e também um conjunto de novos indicadores que são priorizados na formulação das políticas educativas no campo nacional¹⁷. Para além de fornecerem informação comparativa relevante para os países membros, contribuem para traçar as prioridades futuras apresentadas, dado constituírem uma verdadeira agenda global para as reformas próximas ou em curso nos sistemas de educação dos diferentes países.

Igualmente pertinente afigura-se-nos o projeto *Programme for International Student Assessment* (PISA), lançado pela OCDE em 1997, cujos resultados permitem monitorizar regularmente os sistemas educativos em termos de desempenho dos alunos, no contexto de um enquadramento concetual aceite internacionalmente. O PISA tem como objetivo medir as

¹⁶ Traduzido para Português como Panorama da Educação.

¹⁷ Veja-se os dois campos privilegiados pela OCDE no final dos anos noventa: a avaliação do funcionamento das escolas e a avaliação externa das aprendizagens.

capacidades que os jovens de 15 anos têm de forma a enfrentarem os desafios da vida real e está organizado em ciclos de três anos: a primeira recolha de informação ocorreu em 2000 e teve como principal domínio de avaliação a literacia em contexto de leitura, tendo também sido avaliadas a motivação, as atitudes face à aprendizagem, a familiaridade com os computadores e os métodos de estudo. O PISA 2003 deu maior enfoque à literacia matemática, tendo avaliado igualmente a resolução de problemas, e o PISA 2006 incidiu sobre a literacia científica. A recolha de 2009 voltou a incidir sobre a literacia de leitura e a de 2012 teve especial incidência na literacia matemática.

O conceito de literacia em que assenta aponta para a capacidade de aplicação de conhecimentos e análise, raciocínio e comunicação com eficiência à medida que os problemas são colocados, resolvidos e interpretados numa variedade de situações concretas. Daí que a avaliação do PISA incida sobre competências que evidenciem o que os jovens de 15 anos sabem, valorizam e são capazes de fazer em contextos pessoais, sociais e globais.

Este projeto começou por implicar apenas os países membros da OCDE, mas, na recolha de 2006, estiveram envolvidos 57 países, 27 dos quais não-membros da organização, o que é indicativo da influência global que os resultados do PISA exercem sobre as políticas nacionais. Por outro lado, o facto do PISA se centrar na numeracia e na literacia deve-se à sua relevância para a educação ao longo da vida, um tema fulcral dentro da OCDE.

De acordo com a OCDE (2004a: 20), o PISA apresenta uma “innovative approach to lifelong learning, which does not limit PISA to assessing students’ curricular and cross curricular competencies but also asks them to report on their own motivation to learn, their beliefs about themselves and their learning strategies”. O que é esperado do PISA é o fornecimento aos *fazedores de políticas* de informação útil que contribua para o sucesso educativo, enfatizando-se a eficiência. A equidade faz também parte da lista de prioridades deste projeto.

Os estudos do PISA incidiram na literacia ao nível da leitura, matemática e ciência, apresentando o conceito aplicado a cada um destes níveis e ainda três dimensões de operacionalização, a saber: processos, conteúdos e contextos.

Neste âmbito, a OCDE, através dos seus projetos e publicações, tem desempenhado um papel crucial na definição das políticas educativas públicas em Portugal a dois níveis: mandato e legitimação.

Consideremos, para este efeito, o documento da OCDE *The Knowledge-Based Economy*, publicado em 1996, dominado por uma nova conceção de conhecimento como chave das mudanças económicas e sociais:

OECD science, technology and industry policies should be formulated to maximise performance and well-being in “knowledge-based economies” – economies which are directly based on the production, distribution and use of knowledge and information (OECD, 1996: 7).

O conhecimento, transferível e segmentado em competências, constitui o centro de produção de um capitalismo em transformação, que privilegia um novo modelo de formação do capital humano, dominando os modos como o conhecimento é produzido, mediatizado e utilizado¹⁸. A construção de uma sociedade de informação baseia-se na transmissão de conhecimento codificado através de redes de distribuição, mas também de competências que permitam aos indivíduos desenvolver e incrementar saberes e adaptações aos novos modos de produzir. Perante esta conceção, os sistemas educativos devem conseguir formar indivíduos que contribuam para o crescimento económico, pelo que a escola terá de alterar a sua forma de organização, os seus métodos e os seus conteúdos.

Neste sentido, o documento da OCDE denominado *Background OECD Papers: The Schooling Scenarios* (2004b) apresenta-nos seis cenários para a escola do futuro, estando o cenário denominado *De-schooling: Learning networks and network society* adequado à conceção de conhecimento veiculada nos documentos acima referidos. Este cenário caracteriza-se por uma desinstitucionalização dos sistemas escolares, constituindo as escolas terminais de redes controladas por uma entidade externa que impõe um conhecimento codificado, homogéneo e hegemónico. Verifica-se, neste contexto, uma proliferação dos sistemas *home schooling*.

A criação de indicadores torna-se, deste modo, imperiosa, no sentido de comparar e avaliar os resultados das políticas educativas de cada país membro desta organização e de outros países que participam nalguns estudos. Os indicadores são unidades de medida que analisam a performance do sistema económico, cuja formulação e conceção tem sofrido alterações, nomeadamente os que são utilizados no projeto *Education at a Glance*.

A educação permanece no topo das prioridades sociais e económicas das políticas nos países da OCDE e, na década de 1990, encontramos os indicadores centrados em *outputs*, ao

¹⁸ Retirado do trabalho de Graça Aníbal (2007), intitulado *Percursos de Governação das Políticas Educativas Nacionais em Portugal. Gestão e Investimento no Sistema Educativo* e produzido no âmbito do projeto Educando o Cidadão Global. Globalização, Reformas Educativas e Políticas de Equidade e Inclusão, desenvolvido no Observatório de Políticas de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

contrário do que acontecia na década anterior, em que se centravam em *inputs*. Neste período, os indicadores referem-se aos contextos organizacionais, aprendizagem ao longo da vida e transição escola - mundo do trabalho. O início do presente século mostra que os indicadores se prendem com a performance educacional, a qualidade dos *outcomes*, o provisionamento educacional, a equidade e a eficiência na gestão de recursos.

O Quadro 1 expõe os capítulos temáticos usados entre 1992 e 2010 (Mendes & Galego, 2009).

CAPÍTULOS	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Cost, Resources, and School Processes	X	X	X	X														
Results of Education	X	X	X	X														
Context of Education	X	X	X	X				X	X									
Individual, Social and Labour Market Outcomes of Education								X	X									
Learning Outcomes of Education									X									
The transition from school to work							X											
Demographic, Social and Economic Context of Education					X	X	X											
Costs of Education and Human and Financial Resources					X													
Graduate Output of Educational Institutions					X													
Student Achievement and Adult Literacy					X													
Labour Market Outcomes of Education					X													
School environment and school/classroom processes					X	X												
Access to Education, Participation and Progression					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
The learning environment and organisation of schools						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Financial and human Resources Invested in Education						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
The output of educational institutions and the impact of learning										X	X	X	X	X	X	X	X	X
Student Achievement						X		X										
Student achievement and the social and labour-market outcomes of education							X											
Social and Labour Market Outcomes of Education						X												

Quadro 1 - Indicadores Education at a Glance – OECD (adaptado de Mendes & Galego, 2009)

Como podemos verificar, assistimos nos últimos nove anos a um processo de normalização dos indicadores, isto é, os indicadores selecionados centram-se em quatro temas, que procuram medir os resultados, a saber: acesso à educação, participação e progresso; o ambiente da aprendizagem e a organização das escolas; recursos humanos e financeiros investidos em educação; e resultados das instituições educacionais e o impacto do conhecimento. Enquanto durante a segunda metade da década de 1990, os indicadores usados diziam respeito quer ao contexto quer aos custos, relação mercado/ sociedade, equidade e resultados, no início do novo milénio eles prendem-se fundamentalmente com contexto, custos e resultados.

Parece-nos que a ação desta organização tem sido particularmente incisiva na definição das agendas nacionais, tendo em conta que, através dos projetos aqui aludidos, identifica os problemas existentes nos sistemas educativos nacionais e oferece as soluções, apresentado um novo *modus operandi*, que provoca, de uma forma subtil, uma reconfiguração das políticas educativas de cada Estado-Nação.

A União Europeia

A necessidade de promover um desenvolvimento económico de uma entidade regional coesa e com capacidade de resposta aos desafios impostos pelos mercados económicos globais levou a União Europeia a criar um “Espaço Europeu de Educação”, sobre o qual detém o controlo e a partir do qual constrói uma nova versão da própria Europa (Dale, 2008a).

No entanto, a fonte de plasticização do conceito de educação corresponde a padrões internacionais, nomeadamente da OCDE, uma vez que os conceitos e argumentos utilizados em documentos da EU são em tudo idênticos.

Efetivamente, a entrada de Portugal para a União Europeia (1986) atribuiu um novo mandato à educação, que se materializou no que Teodoro (2001b) designou por *emergência do discurso político sobre a prioridade educativa* (p. 13). Este é um registo diferente do produzido na primeira metade da década de 1970, que apontava para a democratização do ensino como grande objetivo traçado pelas políticas educativas, uma vez que agora se sublinha a adequação do sistema educativo às necessidades de modernização da economia, nomeadamente através da elevação da formação e da qualificação dos recursos humanos (Teodoro, 2001b).

E é justamente ao nível da União Europeia que se verifica a existência de um processo de convergência na negociação das políticas económicas, sociais e de educação e formação, originando

uma macrorregulação supranacional. No que concerne às políticas educativas e curriculares, este processo de convergência traduz-se na recuperação de uma visão tecnicista da educação, apoiada em modelos de racionalidades técnicas, na metáfora da produção e em modelos de reengenharia social, bem como na recentralização das práticas escolares e descentralização ao nível dos discursos (Pacheco, 2007). De acordo com este autor,

ao situar-se no lado da utilidade económica, a globalização cria e alarga os mecanismos de uma escola uniforme e homogénea em termos de aprendizagens, com conteúdos orientados para a qualificação de uma mão-de-obra flexível às contingências de uma ordem social (Pacheco, 2007: 162).

Na verdade, Dale (2008a) advoga estarmos perante a construção de um *Espaço Europeu de Educação*, na medida em que a nova arquitetura de construção das políticas educativas produz orientações e metas que os Estados-Membros aceitam voluntariamente e que são posteriormente medidos pelos resultados de cada país, utilizando para tal os indicadores criados. O espaço de intervenção da União Europeia foi criado pelo Tratado de Maastricht, em 1992, no sentido de apoiar e contribuir para o desenvolvimento da acção dos Estados-Membros, que se mantinham plenamente responsáveis pela organização e conteúdo dos seus sistemas educativos. No entanto, estavam criadas as condições para que, futuramente, o alcance da acção desta agência fosse ampliado, o que, efetivamente, se verificou em 2000, com a denominada *Estratégia de Lisboa*.

Assistimos hoje, no dizer de Antunes (2005: 129), “à constituição formal e explícita de um nível de governação supranacional como *locus* de inscrição das políticas a desenvolver para os sistemas educativos e de formação”, que, através do *método aberto de coordenação*, não inclui imposições, antes compromissos políticos entre os Estados, relativamente aos quais é respeitada a autonomia de execução das políticas traçadas, que são, apesar disso, objeto de controlo explícito por parte das instâncias que as definem.

Por outro lado, a União Europeia constitui-se cada vez mais como agência criadora de uma agenda regional para a educação, dentro do espaço europeu, sublinhando, desde a assinatura do Tratado de Maastricht, a necessidade de delinear uma política educativa que responda às necessidades da promoção da competitividade económica. Neste sentido, aquilo que inicialmente se limitava a políticas de apoio e contribuição para o desenvolvimento da acção dos Estados-Membros, transformou-se em políticas de orientação deliberada e crescentemente prosseguida na área da educação e formação, definidas e delineadas na arena supranacional (Antunes, 2005).

Sob o lema de uma cooperação reforçada, os últimos anos da década de 1990 são particularmente importantes pelas iniciativas que foram desenvolvidas e que abrangem não só os países membros, mas também outros cuja adesão ainda não se verificou.

Para discutir os objetivos da sociedade atual, apelidada de Sociedade do Conhecimento e da Informação, os países da União Europeia reuniram-se em Março de 2000, em Lisboa, no âmbito de um Conselho Europeu. Este encontro histórico, que viria a ser denominado de *Cimeira de Lisboa*, lançou as bases e orientações estratégicas para o progresso e desenvolvimento sustentável da União Europeia para a primeira década do século XXI. Na *Estratégia de Lisboa* ficou definido como objetivo primordial tornar a Europa na economia, baseada no conhecimento, mais dinâmica e competitiva do mundo até 2010. De modo a garantir a sua consecução, definiram-se três objetivos colaterais: garantir o crescimento económico sustentável, mais e melhores empregos e maior coesão social.

Como eixos fundamentais de atuação foram apontados a educação, a formação inicial e contínua, e a imperativa urgência na qualificação dos profissionais para uma empregabilidade cada vez mais produtiva e competitiva. Neste sentido, foi reforçada a necessidade de garantir o acesso à educação e formação ao longo da vida para todos os cidadãos, nomeadamente através do investimento na formação de novas competências.

Surge, neste âmbito, o Programa *Educação e Formação 2010* sublinhando a importância crucial das áreas: Tecnologias de Informação e Comunicação, Cultura Tecnológica, Línguas Estrangeiras (em particular a Língua Inglesa), Empreendedorismo e Competências sociais. Para sua implementação, foram criados grupos de peritos para Programas de Trabalhos Especializados, entre os quais se pode destacar um grupo de trabalho sobre as competências-chave necessárias para a aprendizagem ao longo da vida. Este grupo de especialistas definiu como objetivos a identificação e definição das novas competências e o modo como estas poderiam ser integradas nos currículos, podendo ser mantidas, desenvolvidas e aprendidas ao longo da vida.

Um ano mais tarde, em 2001, em consequência das diretrizes definidas no Programa *Educação e Formação 2010*, este grupo de peritos, reunidos em Estocolmo, apresenta o relatório *Objectivos Concretos para o Futuro dos Sistemas de Educação e Formação*, no qual são apontados como objetivos estratégicos a qualidade, o acesso e abertura dos sistemas educativos e o acesso e abertura dos sistemas de formação. Porém, apenas em 2002, no Conselho Europeu de Barcelona, surgirá um Programa de Trabalho com o intuito da implementação destes objetivos estratégicos. Este documento identifica os domínios prioritários de intervenção (estratégias de inovação e

melhoramento das competências básicas, literacia digital, línguas estrangeiras e a dimensão Europeia e sua integração nos currículos), bem como as competências primordiais a desenvolver, a saber:

- Literacia e numeracia (competências de base);
- Competências de matemática, ciências e tecnologia;
- TIC e o uso de tecnologias;
- Aprender a aprender;
- Competências sociais;
- Empreendedorismo;
- Cultura geral.

Durante esta Cimeira de Barcelona, o grupo de trabalho sobre as competências-chave para o século XXI propôs a redução da amplitude das hipóteses referentes ao número de competências a definir, entendendo estas competências como uma interconexão entre conhecimentos (*knowledge*), capacidades (*skills*) e atitudes (*attitudes*).

No ano de 2004 foi apresentado à Comissão Europeia o Relatório Intermédio sobre o progresso do *Programa Educação e Formação 2010*, sendo de sublinhar duas conclusões: a reiteração da necessidade da integração da dimensão Europeia nos sistemas de educação e de formação dos Estados-Membros, para além da dimensão das políticas nacionais, e a mudança de enfoque do ensino para a aprendizagem e da necessidade da aquisição de competências mais abrangentes para o sucesso das aprendizagens, não apenas ao nível da escolaridade, mas ao longo da vida.

O grupo de peritos sobre competências-chave alarga o conceito e o âmbito do seu trabalho, substituindo a noção de *Competências-Chave para o Século XXI* pela noção mais abrangente e global de *Competências-Chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida*, considerando que estas são fundamentais na Sociedade do Conhecimento e da Informação e que deverão intervir em três eixos paralelos:

- Realização pessoal (noção de capital cultural);
- Cidadania e Inclusão social (noção de capital social);
- Empregabilidade (noção de capital humano).

Tendo por base o reforço dado por este enquadramento, as competências-chave passam a ser entendidas como uma «Ferramenta de referência» de políticas nacionais para a criação de

oportunidades de aprendizagem para todos os cidadãos ao longo da vida, nos contextos educativos e de formação contínua.

As oito competências-chave enunciadas para a aprendizagem ao longo da vida são: (1) Comunicar na língua materna; (2) Comunicar numa língua estrangeira; (3) Literacia matemática e competências básicas para as ciências e tecnologia; (4) Competência digital; (5) Aprender a aprender; (6) Competências cívicas e de relacionamento interpessoal; (7) Empreendedorismo; (8) Expressão cultural.

Estas competências deverão estar desenvolvidas no final da escolaridade obrigatória, podendo ser adaptáveis às diferentes especificidades culturais, linguísticas, sociais e contextuais, atuando como uma fundação que permita a formação contínua, como parte da aprendizagem ao longo da vida.

Os objetivos antes enunciados, bem como os indicadores definidos que, desde 2002, são alvo de alterações com vista à avaliação dos sistemas educativos dos países membros da EU tendo em conta as orientações estratégicas delineadas na Estratégia de Lisboa, são complementados pela fixação de benchmarks, pela primeira vez apresentados em 2002, numa Comunicação da Comissão das Comunidades Europeias, que traçam as seguintes metas a atingir até 2010:

- todos os Estados-Membros deverão reduzir os níveis de abandono escolar precoce, no mínimo, para metade, com referência à taxa registada no ano 2000, por forma a atingir uma taxa média UE igual ou inferior a 10%.
- todos os Estados-Membros terão reduzido pelo menos a metade o desequilíbrio entre homens e mulheres nos diplomados na área da Matemática, Ciências e Tecnologias, assegurado simultaneamente um aumento global significativo do número total de diplomados em relação ao ano 2000.
- os Estados-Membros deverão garantir uma percentagem média na UE de cidadãos de 25-64 com habilitações mínimas correspondentes ao ensino secundário superior igual ou superior a 80%.
- a percentagem de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento escolar em leitura, matemática e ciências será reduzida, no mínimo, para metade, em cada Estado-Membro.
- o nível médio europeu de participação na aprendizagem ao longo da vida deverá ser equivalente, no mínimo, a 15% da população adulta em idade ativa (25-64 anos), não devendo em nenhum país ser inferior a 10%.

Estes *benchmarks* foram alvo de reformulações em Maio de 2003, apresentadas no documento “Conclusões do Conselho sobre os níveis de referência dos resultados médios na educação e na formação (*benchmarks*)”, nas quais se verificam apenas ajustes relativamente às metas anteriormente delineadas.

O relatório de progresso da Comissão Europeia, de 2005, apontou algumas metas como difíceis de atingir em 2010, como a redução do abandono escolar precoce e a redução do fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências em alunos de 15 anos. No entanto, em relação ao segundo, terceiro e último benchmarks apresentados os resultados aproximaram-se, como maior ou menor lentidão, das metas traçadas.

Efetivamente, o *Relatório Intercalar Conjunto de 2010*, do Conselho e da Comissão Europeia, sobre a aplicação do programa de trabalho “Educação e Formação para 2010” (Conselho da União Europeia, 2010) divulgou as seguintes conclusões:

- registou-se uma melhoria geral dos resultados da UE em matéria de educação e formação, bem como um aumento significativo do número de graduados em Matemática, Ciência e Tecnologias. No entanto, os valores de referência estabelecidos para 2010 não serão, na sua maioria, alcançados a tempo, havendo mesmo a assinalar uma deterioração dos resultados no que diz respeito a um marco fundamental como a literacia.
- muitos países têm vindo a introduzir reformas que recorrem explicitamente ao quadro de competências essenciais como referência e tem sido feito um bom progresso na adaptação dos programas escolares.
- a concretização da aprendizagem ao longo da vida através do ensino formal, não formal e informal e o aumento da mobilidade são aspetos que continuam a representar um desafio.

Este relatório, em conjunto com o documento do grupo de trabalho da Comissão (Comissão das Comunidades Europeias, 2009) mostrou que os países da UE têm um longo caminho a percorrer até atingir os objetivos propostos e alcançar estes *benchmarks* exigirá mais iniciativas nacionais efetivas. Estes relatórios apontam igualmente para uma clara tendência num ensino baseado em competências, bem como numa abordagem baseada em resultados de aprendizagem. Os currículos escolares têm sido melhorados e as disciplinas tradicionais (Língua materna, línguas estrangeiras, matemática e ciências) são alvo de uma abordagem transdisciplinar. No entanto, este relatório sublinhou que as escolas necessitam de uma organização do conhecimento diferente de forma a promover o desenvolvimento de competências-chave transversais de uma forma não explícita e as

políticas nacionais foram encorajadas a utilizar metodologias complementares, metas de aprendizagem e avaliações centralizadas, bem como mais ação relativamente à literacia e aos alunos com NEE, com abordagens personalizadas de aprendizagem e aquisição de competências básicas, e melhoria das competências-chave na Educação e Formação Vocacional e na Educação de Adultos.

O facto da UE não ter conseguido atingir os *benchmarks* traçados para 2010 levou o Conselho a aprovar em Maio de 2009¹⁹ um Quadro Estratégico para a cooperação europeia na Educação e Formação (ET 2020), com o objectivo de "criar um 'triângulo do conhecimento' com um bom funcionamento entre a educação, investigação e inovação e ajudar todos os cidadãos a ser melhor qualificados e assumir que a recessão económica traz estes desafios de longo prazo ainda mais para a ribalta" (Conselho da União Europeia, 2010: 3). Os *benchmarks* de referência para 2020 são os seguintes:

- pelo menos 95% das crianças entre 4 anos de idade e idade de início do ensino primário obrigatório devem participar na educação infantil;
- a taxa de abandono precoce da educação e formação deve ser inferior a 10%;
- a percentagem dos baixos resultados aos 15 anos de idade em leitura, matemática e ciência deve ser inferior a 15%;
- a proporção de pessoas entre os 30-34 anos com nível de escolaridade superior deve ser pelo menos 40%;
- uma média de pelo menos 15% dos adultos deve participar na aprendizagem ao longo da vida;

O interessante na criação destes *benchmarks* é que UE prevê a referência para alunos com fraco desempenho em leitura como um desafio muito grande a atingir até 2020, considerando a diminuição do progresso da mesma trajetória no período 2000-2008.

1.5. Políticas Públicas, Discurso e Conhecimento

Pelo que temos vindo a demonstrar, discutir políticas públicas é uma tarefa complexa, desde logo porque pouco consensual, envolvendo múltiplos atores, espaços, esferas, arenas ou palcos. Parece-nos, contudo, pertinente identificar o que entendemos por espaço público, como se constitui e como se formam as políticas dentro deste espaço.

¹⁹ Ver OJ C 119, 28.5.2009, p.2.

Convocamos para a discussão Habermas (1993) que define esfera pública, inicialmente burguesa, como categoria histórica, como uma construção social assente no processo de capacitação das forças sociais que, investidas de liberdade de expressão, de reunião e de associação, se estabelecem como um espaço de influência e mediação entre o Estado e a Sociedade. Esta esfera constitui-se por indivíduos capazes de manifestar uma opinião sobre assuntos de interesse geral, sendo por isso portadores de uma “opinião pública” (Habermas, 2003a) que se forma através da ação comunicativa. De acordo com o autor, a esfera pública definiu-se partindo da combinação dos seguintes elementos:

- substituição da autoridade absolutista por uma organização política e social legitimada pelos indivíduos com capacidade de julgar e de publicitar os seus atos de poder;
- necessidade de integração dos indivíduos enquanto cidadãos providos de cidadania civil e política;
- necessidade de legitimação da organização política e social e das relações de dominação;
- progressiva configuração pública da esfera privada.

Reconhecendo a sua contribuição para a construção da teoria democrática, as críticas a esta conceção são variadas (Fraser, 1996; Young, 2000; Benhabib, 1996), insistindo fundamentalmente na inaplicabilidade do conceito de esfera pública às sociedades multiculturais contemporâneas, na inexistência de uma única esfera pública, na restrição ao bem comum e eliminação de questões privadas, na separação entre sociedade civil e Estado e na definição das funções deste conceito, que podem ser de oposição, de influência e de promoção de mudanças sociais.

No entanto, o autor revisitou recentemente esta conceção (Habermas, 2003b) e identificou novos aspetos em relação à noção de esfera pública como um todo, sublinhando que não pode ser confundida com alguma instituição, organização ou estrutura normativa; tem como função não apenas identificar os problemas sociais, mas também exercer pressão e influência no sistema político através da opinião pública, que se forma por via do consentimento que conquista dentro do processo comunicativo; a qualidade da opinião pública varia de acordo com racionalidade dos argumentos; a existência de várias esferas que em rede formam a esfera pública, que demonstram a convergência entre os papéis de cidadão e de indivíduo privado, bem como a conexão entre esfera pública e privada.

Assumir o conceito de política como ação pública significa, igualmente, entendê-lo não como exclusivo do Estado, antes congregador de todos os atores políticos, não apenas os institucionais, o que confere ao processo político uma característica de interdependência. Ao substituir o conceito de

políticas públicas pelo conceito de ação pública, a literatura francesa procurou romper com a clássica ideia da ciência política que identificava um Estado centralizado agindo através de normas formais. No entanto, esta necessidade de introduzir na ciência política conceitos oriundos da sociologia não afasta as escolas francesa e anglo-saxónica, que continuou a usar o conceito de políticas públicas, revelando continuidades entre ambas e um claro abandono da abordagem por etapas. Por outro lado, o adjetivo público também não se refere aqui a algo exclusivo do Estado, mas sim a algo que pertence à esfera da discussão pública (Pons & Van Zanten, 2007).

Neste sentido, Commaile (2004) define ação pública como uma abordagem

où sont prises en compte à la fois les actions des institutions publiques et celles d'une pluralité d'acteurs, publics et privés, issus de la société civile comme de la sphère étatique, agissant conjointement, dans des interdépendances multiples, au niveau national mais aussi local et éventuellement supranational, pour produire des formes de régulation des activités collectives (p.413).

Esta sistematização apresenta cinco características fundamentais: multiplicidade e variedade de atores; relações mais interdependentes e menos hierárquicas; relativização do processo político; processos não lineares; o carácter fragmentado e flexível da ação pública.

Entendemos, assim, as políticas curriculares enquanto políticas públicas, em termos de ação pública, como ações que se desdobram em múltiplas arenas, porque há combate e competição, que interagem não apenas de forma vertical e linear, mas sobretudo de forma horizontal e circular entre os diversos atores que as compõem. Podem ser igualmente entendidas enquanto respostas do Estado aos problemas públicos, definidas através da intervenção de diversos atores a diversos níveis (Cortesão, Magalhães & Stoer, 2001).

Como campo de construção do conhecimento, o currículo corporiza as intenções de uma determinada política curricular, elaborada com base em conflitos e compromissos, avanços e recuos, expressão natural de um documento que deve ser analisado enquanto texto e enquanto discurso construídos para e a partir de uma prática regulada de poder (Paraskeva, 2000). Efetivamente, as políticas curriculares, enquanto processo complexo, multifacetado e interativo, não traduzem exclusivamente decisões centrais, antes decidem-se e aplicam-se num espaço de reconstrução de valores, experiências e interesses, dado que a política não se esgota na normatividade uma vez que o político não é o ator exclusivo na construção do currículo (Pacheco & Paraskeva, 1999).

Nesta perspetiva, as políticas curriculares consideram-se ações simbólicas que representam uma ideologia para a organização da autoridade, abrangendo as decisões do poder central e as decisões

em contexto escolar. Assim, a política é simultaneamente processo e produto, texto e discurso (Ball, 1997), tendo em conta que ambos estão implícitos um no outro uma vez que envolvem quer a produção de intenções, de textos, quer a concretização de práticas (Pacheco, 2002a).

Adotando os conceitos de Ball (1994) de política como texto e como discurso, que se relacionam e operam em relação um ao outro, o primeiro conceito pressupõe codificação e descodificação: “Podemos ver as políticas como representações codificadas (por via de lutas, compromissos, interpretações e reinterpretações públicas autoritárias) e descodificadas de formas complexas (pelas interpretações e sentidos dos atores de acordo com a sua história, experiências, competências, recursos e contexto)” (p.16). Como resultado de diversas codificações e descodificações, interpretações e reinterpretações, o texto político remete-nos para uma pluralidade de significações. Por outro lado, conceber a política enquanto discurso é assumir a existência de uma complexa produção de verdade e de conhecimento que limita as interpretações.

À semelhança de Ball, também Paraskeva (2000) conceptualiza as políticas curriculares quer como texto, quer como discurso. Assim, políticas curriculares devem ser entendidas como texto uma vez que nelas são reconvertidos os grandes ideais educacionais presentes nas políticas educativas através de negociações, conflitos e compromissos, sendo, por isso, o resultado de inúmeras e diferentes interpretações, leituras e descodificações que remetem para a sua pluralidade de significações. São, neste contexto, um processo, em permanente contestação e transformação, “uma viagem pelo plano das hipóteses, das plurais tentativas de concretização, ou não fosse a educação alguma coisa que se imagina” (Paraskeva, 2000: 40-41).

As leituras das políticas são determinadas pela subjetividade dos atores. A este respeito, Corson (1995) afirma que “os significados recebem o seu sentido do contexto em que se localizam através de uma interpretação feita pelos falantes envolvidos nesse contexto de base e por toda a bagagem intelectual que eles trazem consigo para dentro desse contexto” (p. 12).

Assumindo que os textos são interpretáveis, transportando, por isso, subjetividades e intenções próprias, é fundamental atribuir importância ao que é vivido e pensado pelos diferentes atores, tendo em conta a “ideia de que os textos produzidos pelos atores educativos não revelam apenas as ilusões que eles têm sobre educação e sobre eles próprios, mas são constitutivos dos próprios fenómenos educativos” (Correia, 1998: 107).

Além disso, os textos políticos são um campo de batalha que reflete conflitos muito diversos, construído na base de negociações, compromissos e cedências, através dos quais resultam novos

significados que se processam ao longo dos tempos. Assim, o aparelho institucional, a quem cabe produzir textos políticos, tenta controlar as interpretações dos diversos atores, subjugando os textos ao que Barthes (1986) denominou como “lei do significado, isto é, a glorificação e centralização do sentido em redor do significado uma vez que pende para a focalização, para a objectividade, refugiando-se na nevrálgia da denotação”.

Desta forma, as políticas curriculares revelam-se, igualmente, enquanto discurso quer transmitido pelos seus construtores, quer apropriado pelos seus utilizadores. As suas orientações são práticas discursivas com contribuição para a construção dos referentes para os quais se dirigem. Surgem como um conjunto bem estruturado de possibilidades que expressam determinadas vontades sociais (Ball, 1997). No entanto, nas políticas curriculares “construímo-nos e elaboramo-nos através do nosso próprio texto e discurso” (Paraskeva, 2000: 45), mais do que elaboramos texto e discurso. Assim, e como sublinha Ball (1997), somos capazes de formar interpretações das possibilidades enunciadas nas políticas curriculares apenas através da linguagem, conceitos e vocabulário em que o discurso se torna disponível para nós.

Considerando que “a palavra é acto de ‘tradução’ e que ela tem o privilégio perigoso de mostrar, ocultando” (Foucault, 1977: 13), é fundamental analisar não só o discurso político, mas igualmente ver como o discurso dos diversos atores educativos se apropria, interpreta, defende ou resiste ao primeiro.

Partindo do pressuposto de que as políticas envolvem ação, ou a sua ausência, na definição de valores e distribuição de recursos, e que a sua elaboração se traduz no exercício do poder político através da linguagem que é utilizada para as legitimar, Codd (1988) apresenta o estudo das políticas como constituinte de um processo de pesquisa que pode fornecer quer uma base de informação sobre a qual as políticas são elaboradas, quer uma apreciação crítica sobre as políticas existentes.

Sendo a política um conjunto de meios através dos quais o poder é utilizado com o objetivo de influenciar a natureza e os conteúdos da ação governativa (Giddens, 1997), as práticas dos seus discursos contemplam relações de poder, uma vez que conjugam poder e saber, prescrevendo não só o que pode ser dito, mas também quem, quando e como pode ser dito (Ball, 1990).

As políticas curriculares, assumidas como campo constitutivo de significações, validam apenas um quadro de interpretações através da sua limitação a determinadas combinações, transformando o currículo num “objecto de regulações económicas, políticas e administrativas” (Gimeno Sacristán, 1988: 128). São, no fundo, práticas reguladas de significações, práticas discursivas assentes num

texto específico que, mais do que expressarem a intenção de construção de um tecido social específico, legitimam a produção e reprodução de mentalidades e atitudes, conseguindo, através da normatividade, formar indivíduos ancorados no discurso e nos códigos específicos que veiculam. Estabelece-se, assim, uma forte convivência entre conhecimento e poder uma vez que as políticas curriculares, através da construção de um tronco comum de significados e significações que atuam na construção, atualização e manutenção do senso comum, estabelecem uma ligação normativa entre conhecimento e poder (Paraskeva, 2000).

Gimeno Sacristán (1988) entende as políticas curriculares como delimitadoras da natureza e do desenvolvimento das relações de poder, uma vez que dependem das relações das gramáticas culturais da escola e que assentam no conhecimento como socialmente legítimo (Apple, 1999c). Assim, as políticas curriculares, enquanto documento ordenador e condicionante de relações de significação, consubstanciam uma determinada praxis de poder instituído, sendo o currículo

interpretado não propriamente como construtor de subjectividades mas como constituindo uma subjectividade, quer através da linguagem, conhecimento e práticas sociais que veicula, quer descredibilizando, desorganizando e desmantelando formas muito particulares de experimentar e de criar um determinado sentido ao mundo (Paraskeva, 2000: 53).

Assim como as políticas educativas, também o currículo serve de mecanismo de reposição do que se está a perder socialmente (Apple, 1999c), sendo o conhecimento veiculado pelas disciplinas escolares produto de negociações complexas a todos os níveis. Deste modo, o currículo manifesta o pensamento que determinado grupo social tem sobre os alunos e as políticas curriculares devem, por isso, ser problematizadas como um discurso originador da produção, organização, transmissão, estratificação, localização e avaliação do conhecimento escolar (Paraskeva, 2000).

No entanto, o currículo, dentro da lógica do poder educativo, não pode ser separado do contexto que o define no tempo e no espaço nem tão pouco da organização escolar que o concretiza (Pacheco, 2002a). Assume-se, deste modo, que as decisões curriculares são complexas e multifacetadas porque nelas podemos encontrar dois tipos de discursos: os macropolíticos, identificados com o discurso oficial do Estado e com as suas intenções, e os micropolíticos, produzidos no contexto das diferentes práticas curriculares e que legitimam, igualmente, a política curricular, embora sejam recorrentemente marginalizados pelos primeiros. É fundamental que as formas de poder atuantes ao nível das políticas curriculares sejam, então, analisadas nos contextos das macro e micropolíticas (Pacheco, 2002a).

Em Portugal, assim como noutros países, a consolidação das significações pré-estabelecidas nos textos e discursos das políticas curriculares tem sido conseguida através de mecanismos de regulação, como o currículo e a avaliação nacional e as disciplinas (Paraskeva, 2000), mecanismos que atualmente têm sido o grande alvo do projeto neoliberal. Tal como referimos anteriormente neste trabalho, o neoliberalismo, enquanto projeto económico, político e cultural, baseia os seus valores e ideias na forte crença do livre mercado, na desterritorialização do indivíduo e na perseguição da eficácia. Assim, o currículo nacional, as disciplinas e a avaliação (principalmente externa) permitem uma determinada estrutura para a ação, territorializando os objetivos e as possibilidades sociais do ensino, permitindo que este funcione como moeda de troca no mercado de identidade social (Goodson, 1997).

Por outro lado, ao responder a interesses e ideologias dominantes, as políticas educativas introduzem vocabulários constitutivos de discursos. A este propósito, Dale (2002: 6) afirma que “uma das maneiras através das quais a política muda é pelo vocabulário que nós usamos para descrever ou representar aquilo que acontece, e pelas respectivas consequências na forma pela qual compreendemos e interpretamos essas mesmas coisas”. Refere-se o autor à reconfiguração do discurso político marcado pelos proponentes da Terceira Via. Assim, e como afirma Ball (1994), os efeitos mais imediatos de qualquer política são discursivos, sendo apenas possível avaliá-los através da linguagem, dos conceitos, do vocabulário.

Magalhães (2002) destaca o facto desta reconfiguração do discurso político poder ser construída a partir de não-lugares, isto é, de discursos que se apresentam como lugares universais, independentes dos contextos em que se situam e sobre os quais se debruçam. Os discursos tecnocráticos apresentam muitas destas características ao falar a partir de um ponto suficientemente neutro que os torna inquestionáveis. Deste ponto de vista, constituem-se como narrativas fortes uma vez que emitem imposições e impõem a passividade aos receptores.

Assim, as primeiras consequências das políticas educativas são discursivas e, segundo Corson (1995), a linguagem é inseparável do poder, daí que “o desenvolvimento de formas particulares de linguagem vai ao encontro das necessidades dos poderosos e depende de um exercício particular do poder através de práticas discursivas” (p.6).

Por outro lado, sendo a ação controlada pelas ideologias subjacentes aos discursos, a administração controla ideologicamente os restantes atores através da formação de um discurso estabilizador do significado da vida organizacional das escolas e, por isso, marginalizador das dissidentes (Almeida, 2003).

Por exemplo, durante os cinco anos que antecederam a implementação definitiva da Reorganização Curricular do Ensino Básico (RCEB) (2001), verificou-se a difusão de um vasto vocabulário que se consolidou nas escolas referente a novos conceitos curriculares, nomeadamente, *competências, flexibilização, integração e autonomia curriculares*. Sendo o texto curricular uma equação semiótica concebida no plano político que representa o conhecimento codificado de formas específicas para ser aprendido de acordo com regras concretas, os exemplos discursivos mencionados apresentam-se como uma viagem pelo terreno diegético do documento curricular em vigência com o objectivo de contribuir para outra interpretação das possibilidades que o texto considera (Paraskeva, 2000).

No entanto, o mesmo autor afirma que, assumindo o pressuposto de que o discurso cria a própria existência curricular, será igualmente ele o caminho pelo qual se instituem poderes complexos, como também se levantam resistências face ao discurso dominante. Assim, o currículo assume-se “como a expressão de uma tensão semiótica entre as potencialidades discursivas hegemónicas e contra-hegemónicas, o que faz dele um espaço de práticas de possibilidade” (Paraskeva, 2000: 51), tendo em conta que a institucionalização de relações de poder permite condições para o aparecimento de dinâmicas de resistência (Kritzman, 1988).

Como afirma Bernstein (1996: 24), “sempre que o discurso se move, há lugar para a ideologia actuar”. O conceito de recontextualização foi introduzido por Bernstein na educação, entendido como um conjunto de processos e práticas utilizados pelo Estado para organizar o conhecimento, que surge ao nível dos ideários políticos, tentando conciliar o que pode ser face ao que deve ser. A recontextualização ocorre quer no campo oficial, quer no campo pedagógico, o primeiro entendido como sendo “criado pelo Estado”, enquanto o segundo consiste nas “práticas pedagógicas nas escolas e universidades, departamentos de educação, revistas especializadas e fundações privadas de investigação” (p.48).

De acordo com a teoria do discurso pedagógico (Bernstein, 1990, 2000), o texto de qualquer currículo traduz o Discurso Pedagógico Oficial (DPO) produzido no campo da recontextualização oficial (Ministério da Educação) resultado de inúmeras influências dos campos do Estado, do controlo simbólico e da economia, bem como de influências internacionais. Para além da recontextualização verificada aquando da elaboração de manuais escolares, no campo da recontextualização pedagógica, este texto sofre alterações conducentes a um processo de recontextualização ao nível das práticas pedagógicas dos professores. Estes processos de recontextualização, que ocorrem sempre que um texto é deslocado de um contexto e inserido noutra, implicam alterações do texto cujo sentido e grau refletem os princípios pedagógicos dos atores dos variados campos, bem como as

influências que resultam das interações sociais. Bernstein salienta mesmo que a recontextualização das políticas educativas ocorre quer no interior dos campos oficiais e pedagógicos, quer entre eles. Verificamos, assim, um potencial espaço de mudança quando se transita de contexto dentro do sistema educativo (Neves & Morais, 2005).

Por seu lado, Goodson (2010a) desenvolveu o conceito de refração para explicar a construção das políticas educativas que introduz algumas variantes face ao conceito de recontextualização. Em primeiro lugar, a assunção de que a origem das políticas não é nacional, mas supranacional, oriundas de organizações transnacionais tais como a OCDE, o BM, a UNESCO ou a EU.

Em segundo lugar, a dimensão histórica e temporal assume igualmente um papel fundamental na análise uma vez que é esta dimensão que explica as diferentes abordagens que as mesmas medidas políticas tomam em cada região, nação, escola ou mesmo sala de aula. Na verdade, este é um conceito adotado da física, significando que as políticas educativas assumidas supranacionalmente seguem diferentes direções de acordo com cada contexto, à semelhança do que acontece com a luz do sol quando bate num espelho.

Parece-nos este um conceito mais adequado ao trabalho que desenvolvemos do que o conceito de recontextualização de Bernstein, uma vez que contém em si a dimensão diacrónica das políticas educativas, para além de incorporar as mudanças que a globalização provocou na regulação da educação.

Por outro lado, assumindo o princípio de que as linguagens utilizadas para descrever fenómenos não contemplam apenas descrições de natureza cognitiva, mas referem-se igualmente àquilo que é justo (Correia, 2001), torna-se pertinente problematizar a estrutura dos “discursos científicos em educação” tendo em conta as relações que estabelecem com os discursos políticos, isto é, os discursos que se ocupam da justiça e da justificação em educação. Isto é, admite-se que a educação habita dois mundos relativamente autónomos e estruturados de acordo com lógicas diferentes (Correia, 2001).

Em Correia (1998) sugere-se que os discursos científicos sobre educação são discursos que produzem o objeto sobre o qual procuram discorrer, no entanto, admite-se a existência de uma indeterminação entre a construção científica da educação e a sua produção política (Correia, 2001). Esta analogia não implica, contudo, a redução do científico ao político, mas conduz à confusão entre os resultados de uma ação investigativa e a avaliação e legitimação das políticas educativas (Correia, 2001).

Correia (2001) procurou efetivamente “compreender as relações existentes entre a definição do educativo como um objecto e um bem comum susceptível de ser gerido e a sua definição científica como objecto susceptível de ser conhecido e narrado” (pp. 38). Assim, apresenta a caracterização dos dois paradigmas científicos e políticos da simplificação, dominantes desde finais da década de 1970 até finais da década de 1990, apresentando, por fim, o paradigma da complexificação caracterizado pela crítica e emancipação, isto é, que tem como objetivo “promover a crítica do escolocentrismo e do etnocientificismo, contribuindo para amplificação dos efeitos sociais das modalidades auto-reflexivas de praticar a educação” (Correia, 2001: 38).

O mesmo autor insiste em que, durante toda a década de 1990, se assistiu à “revolução semântica no campo educativo” que resultou do surgimento de novas representações da educação relacionadas com a “emergência de uma ideologia da modernização que enfatiza, sobretudo, a flexibilização externa do campo escolar” (Correia, 2001: p. 26). Mais tarde, com a introdução da ideologia da inclusão, verificou-se “o reforço da descrição organizacional da escolarização, legitimadora dos apelos à sua flexibilização interna” (p. 26). Estamos perante um paradigma que se confunde com práticas de avaliação no qual os atores e o Estado são definidos como sujeitos dotados de estatutos epistemológicos semelhantes.

Reconhecendo que o “actor é o único sistema legítimo”, as narrativas políticas e as narrativas científicas tenderam a enunciar-se através de gramáticas semelhantes, cujos dispositivos nucleares são: a autonomia, a mudança, a adaptação, a flexibilidade, a mobilização, o trabalho por projeto e a integração em rede assegurada pela intervenção de líderes, animadores e especialistas (Correia, 2001).

Entendendo que não é possível separar preocupações epistemológicas das preocupações políticas quando se analisam as ciências sociais e que a relação entre conhecimento e políticas não pode ser compreendida fora das relações de poder que se estabelecem nos contextos sociais, Foucault (1974) afirma que as políticas nas sociedades modernas são sempre políticas de conhecimento que reclamam pela verdade. Defende que o conhecimento pode servir como fator de legitimação das práticas políticas, mas pode também ser apresentado como verdade objetiva, sendo as políticas públicas exibidas como baseadas num conhecimento neutro e o poder apenas como um instrumento para a sua implementação.

Porém, acontece por vezes que, apesar do conhecimento especializado estar afastado da fase de criação das políticas e aparecer apenas na sua fase de implementação, o conhecimento tácito

mantém um papel preponderante, transformando-se em fonte de legitimação ideológica quando, a outro nível, se torna explícito.

Com o objetivo de explicar as relações entre conhecimento científico e decisões políticas, Nowotny (2005) introduz o conceito de *conhecimento social robusto* que emerge de um diálogo imaginário entre ciência e sociedade, necessita de contextualização no contexto de aplicação e não alinha com o modelo de transferência unilateral de conhecimento da ciência para o contexto de aplicação.

Também Habermas (1973) estabeleceu três modelos de relação entre o conhecimento científico e o contexto político, que designou de modelo de decisão, modelo tecnocrático e modelo pragmático. No primeiro, o conhecimento científico apresenta-se como servo das decisões políticas que estabelecem objetivos e esperam que a ciência crie os instrumentos necessários à sua consecução. No segundo modelo, os políticos tornam-se completamente dependentes do conhecimento especializado, que é reduzido à melhor solução e substitui as decisões políticas por uma burocracia baseada na racionalidade científica.

O terceiro modelo surge como uma resposta do autor para a falta de legitimidade que os dois modelos anteriores apresentavam, quer em relação às decisões políticas, quer em relação ao conhecimento especializado, defendendo uma separação total entre atores políticos e *experts* através de um processo de crítica mútua.

Por seu lado, Weiss (1979) analisa sete diferentes modelos relacionados com esta conceção²⁰ e Nassehi et al. (2007) conclui que alguns não são excludentes, isto é, alguns modelos podem coexistir na relação que se estabelece entre ciência e políticas públicas, o que nos conduz ao argumento de Weingart (2001) que defende que o conhecimento apresenta uma variedade de funções no processo político de tomada de decisões, como informação e esclarecimento, mas também de legitimação e de recurso estratégico. Este autor afirma que vivemos na era da cientificação da política e da politização da ciência.

Neste contexto, Lima (2002) afirma que temos assistido a uma ‘miscigenação’ entre os discursos políticos e os discursos científicos sobre educação, uma vez que se verifica uma interpenetração de ambos. Isto é, é cada vez mais significativa a presença do discurso científico no discurso político, especialmente em textos legislativos, bem como a presença de maior protagonismo da ideologização e do debate político-normativo no discurso académico. A este propósito, Pacheco (2000b) defende

²⁰ Os sete modelos analisados são os seguintes: modelo derivado do conhecimento, modelo de resolução de problemas, modelo interativo, modelo político, modelo tático, modelo de iluminismo e modelo de empresa intelectual da sociedade.

que o decisor político utiliza o trabalho científico como suporte da sua ação e como veículo de legitimação dos seus ímpetos de mudança.

O mesmo autor (Pacheco, 2006) defende mesmo que a investigação curricular tem estado muito dependente dos ciclos políticos, o que comprova esta estreita relação entre conhecimento científico e políticas públicas. Mais, denota a utilização do primeiro pelo segundo para legitimação das políticas definidas, isto é, conduz ao uso do conhecimento científico como recurso para as políticas educativas, naquilo que vulgarmente se designa por *evidence*.

Também Fernandes (2011) demonstra esta dependência da investigação em educação face às políticas desenvolvidas, argumentando que há uma forte relação entre a agenda política e a agenda científica uma vez que as investigações realizadas entre 1997 e 2006 (dissertações de mestrado e teses de doutoramento) “parecem andar a reboque das políticas curriculares” (p. 148).

1.6. As Políticas Curriculares em Portugal (1970-2009)

As políticas educativas podem ser entendidas como uma fixação autoritária de valores, dado que constituem uma retórica operacional e intencional com intenção prescritiva e congregam um complexo e heterogéneo conjunto de elementos cruciais para a sua compreensão. Devem, por isso, ser entendidas como um sistema e uma cultura, uma vez que não se podem cingir aos factos isolados da administração, como a produção e regulação dos textos normativos. Na verdade, e no contexto de uma sociedade global, as políticas educativas constituem um processo de *bricolage*, devendo ser entendidas como o produto de múltiplas influências e interdependências (Ball, 1994).

Efetivamente, as políticas contêm contradições, omissões e diferentes significados que produzirão diferentes efeitos tendo em conta que desde o momento da sua conceção ao momento da sua implementação se verificam inúmeros filtros que determinam o percurso das intenções e acrescentam diversas leituras, uma vez que a produção de significados está dependente dos contextos em que se inserem.

Neste contexto, é fundamental o conceito de conflito no estudo das políticas educativas, que decorre das pressões sobre os decisores e das relações que se estabelecem a partir de um determinado sistema de alocação de valores, uma vez que a educação é profundamente intersetada por opções políticas que obedecem a lógicas de poder muito diferentes e que são a expressão de conflitos (Pacheco, 2002a).

O carácter híbrido e complexo das políticas educativas nacionais conduziu muitos investigadores a produzir trabalhos de pesquisa sobre os discursos educativos dominantes (e.g., Afonso 1997a, 1997b, 1999; Antunes, 1995, 1998; Barroso, 1999; Correia, 1999a, 1999b; Lima 1992, 1994, 1996; Mesquita, 2000; Nóvoa, 1998; Stoer, 1986, 1994; Teodoro, 1992, 1994, 1999) como forma de mapeamento das políticas educativas portuguesas. Relativamente a investigações dedicadas às políticas curriculares, constatamos que o número de trabalhos é bem mais diminuto (Fernandes, 2011; Ferreira, 2001; Leite, 2002a; Morgado, 2010; Pacheco, 2003, 2007; Roldão, 1999a, entre outros).

Segundo Lima e Afonso (2002), “as políticas educativas em Portugal (...) têm vindo a ser propostas, discutidas e promulgadas num novo contexto marcado pela produção de ideologias universais, ainda que muitas vezes sejam apenas particularismos reproduzidos à escala mundial, isto é, *localismos globalizados*” (p. 8).

À semelhança do que acontece noutros países, a escola em Portugal atravessa uma crise que se prende com a alteração de valores, regras e objetivos em que assentou a construção da *escola para todos*. Podemos afirmar que a escola vive uma dupla crise: de *regulação*, porque não cumpre eficazmente o seu papel de integração social, e de *emancipação*, uma vez que não produz mobilidade social desejada por diversas camadas sociais (Teodoro, 1997).

Uma das características principais do processo de construção do sistema educativo em Portugal foi o seu carácter retórico, isto é, no ato legislativo e discurso político bastante precoce e excessivamente tardio nos meios e recursos, uma característica comum aos países da periferia e semiperiferia do sistema mundial na construção de políticas sociais (Teodoro, 2001a). Porém, após a revolução de 1974, assistimos a um rápido processo de massificação do ensino desde o básico até ao superior, conduzindo ao que Stoer (2002) define como a simultânea crise e consolidação da escola de massas.

Por outro lado, as políticas educativas em Portugal têm sido sucessivamente marcadas pela intervenção das organizações internacionais que, com os seus estudos e publicações, desempenham um papel de *normalização* das políticas educativas nacionais, através da fixação de uma *agenda* que, estabelecendo não só as prioridades, como também as formas como os problemas se colocam, constitui a determinação de um *mandato* (Teodoro, 2001a).

Quer o reforço do currículo nacional, quer o controlo dos resultados das aprendizagens têm constituído o centro das políticas curriculares portuguesas dos últimos doze anos, legitimados pelo conceito de conhecimento como um capital informacional que obedece ao princípio, de acordo com

Lyotard (2005), da *otimização de performances*, por um lado, e, por outro lado, por uma ideologia de mercado evidente na fundação de uma cultura curricular de prestação de contas (Pacheco, 2007).

Em Magalhães e Stoer (2002a) é apresentada a tese de que o fosso entre o discurso político e o discurso pedagógico tem vindo a aumentar, refletindo “a natureza retórica da escola de massas em Portugal” (Stoer, 1986). Assim, no período entre 1974-2000 assistimos a um sucessivo afastamento destes dois discursos, fruto dos mandatos divergentes para a escola. No período que sucedeu à queda da ditadura, podemos encontrar o discurso político e o discurso pedagógico em harmonia, uma vez que ambos concebem a educação como parte integrante da mobilização revolucionária. À medida que Portugal se foi integrando na divisão internacional do trabalho, estes dois discursos vão começando a divergir no sentido em que o discurso político centra a sua atenção na normalização dos processos e estruturas e na retoma da escola meritocrática, baseada na igualdade de oportunidades de acesso, enquanto o discurso pedagógico defende a promoção da escola democrática, baseada na igualdade de oportunidades de sucesso. Na década de 1980 o fosso foi-se alargando com base na diferença de mandato: o discurso político sublinha a relevância económica da educação e o discurso pedagógico insiste em manter a escola relativamente autónoma em relação às necessidades da economia.

Na década de 1990, podemos distinguir dois períodos: a primeira metade, em que o discurso político acentua as virtudes da escola empreendedora e os pedagogos chamam a atenção para os perigos do *neo-taylorismo*, enfatizando a agência dos professores como um meio de ultrapassar a pedagogia instrumentalista; e a segunda metade da década de 1990, durante a qual o discurso político acentua a sua preocupação com a performance, colocando a ênfase na escola como serviço público, e o discurso pedagógico propõe a inclusão e a ideia de escola inclusiva. Segundo os mesmos autores, o resultado, nesta segunda metade da década de 1990, foi aquilo a que chamaram “políticas educativas híbridas”, uma vez que elas demonstram uma simultânea preocupação e ignorância relativamente ao fosso que se foi acentuando entre o discurso político e o discurso pedagógico.

Na caracterização das ideologias educativas em Portugal, Correia (1999a) identifica quatro ideais tipo de discursos educativos - ideologia democratizante e crítica, ideologia democrática, ideologia da modernização e ideologia da inclusão – aos quais se associam quatro modos de definir a educação – definição política, definição jurídica, definição economicista e definição organizacional.

Estes ideais tipo de discursos educativos tornam-se autonómos como referenciais estruturantes associados a fenómenos políticos, jurídicos, económicos e organizacionais. Por outro lado, os discursos educativos são constitutivos do objeto sobre o qual são formados, uma vez que, mais do

que simples instrumentos cognitivos, eles se produzem e são produzidos numa completa interligação entre opinião e fenómeno educativo (Correia, 1999a).

O contexto histórico em que se sedimenta a ideologia democratizante é o que resulta da revolução de Abril de 1974, caracterizado por fraturas marcantes, quer a nível político, quer a nível social. Não obstante, já a conhecida reforma Veiga Simão tinha intentado estabelecer uma associação entre educação e democracia com o objetivo de defender a democratização do acesso à escola com um duplo efeito: por um lado, legitimação e naturalização da ideologia educativa meritocrática e, por outro lado, desenvolvimento da modernização do sistema educativo nacional à luz dos padrões europeus. Em Portugal, ao contrário do se passava na Europa, “o que está em causa é uma definição de educação que contribua simultaneamente para a formação da democracia e legitime o exercício da democracia no interior do próprio espaço educativo” (Correia, 1999a: 83).

De acordo com Teodoro (1992), vendo-se confrontado com três grandes problemas – de legitimação, controlo social e acumulação – o Estado orienta a sua ação no sentido da legitimação usando a educação como instrumento central à construção e manutenção da democracia, estabelecendo três objetivos: igualdade de oportunidades de acesso à educação, igualdade de oportunidades de sucesso na educação e participação democrática na escola e no sistema educativo.

Deste modo, “a contribuição da educação para a democracia é inseparável da construção da educação democrática e da construção de cidades educativas enformadas pelos princípios da democracia e participação” (Correia, 1999a: 84).

No período que decorre entre 1974 e 1976, os discursos educativos assentam numa definição política de educação, caracterizando-se fundamentalmente pela diversidade e gestão de tensões contraditórias.

O novo período iniciado em 1976 assentou “no processo de construção da polis educativa e da sua subordinação ao poder do Estado democrático” (Correia, 1999a: 84) e caracterizou-se pela consolidação da definição política da educação através da formulação jurídica e consequente subordinação dos interesses individuais ao coletivo como garantia da estabilidade. A ideologia democrática define-se como ideologia da estabilidade democrática, que sustenta a subordinação das comunidades e das subjetividades à intervenção uniformizante do Estado, através da codificação jurídica, como pilar da ordem social.

Em termos educativos, assistimos à *desideologização* dos currícula, nos quais o saber contextualizado se submete à universalidade de um saber descontextualizado, tendo em conta que a ideologia

democrática se identifica com “a ideologia do imperativo da universalidade no campo educativo” (Correia, 1999a: 89), como se pode comprovar pela eliminação do currículo do ensino secundário dos “domínios mais permeáveis aos contextos sociais”, o caso da Educação Cívica Politécnica e o Serviço Cívico Estudantil.

O período que se inicia na década de 1980 caracteriza-se por uma crescente desreferencialização do campo e dos discursos educativos relativamente à contribuição da educação para a construção da democracia. Efetivamente, assistimos à consagração da ideologia da modernização, radicada em discursos do mundo empresarial relacionados com a eficácia, os padrões de qualidade e a formação para o trabalho, isto é, assente numa definição económica da educação, que conduzirá a mudanças fundamentais na educação nacional, quer ao nível do conhecimento escolar, quer ao nível dos atores com legitimidade para participar na vida da escola, quer ainda ao nível da planificação e gestão do sistema educativo (Correia, 1999a).

A substituição do binómio educação-democracia pelo binómio educação-modernização tem um forte impacto ao nível da estrutura curricular, na qual observamos não só um aprofundamento ao nível da escolarização da Ciência e da Tecnologia, mas também uma mudança nos seus pressupostos. Na verdade, ao contrário do que sucedeu no período pós segunda guerra mundial, em que a escolarização da Ciência se justificava pela sua capacidade de promoção da democratização social, nas décadas de 1980 e 1990 o incremento da importância da Ciência e Tecnologia nos currículos justifica-se pela sua “eficiência social na criação de oportunidades de emprego e na retoma do crescimento económico”, radicado no paradigma tecnocrático (Correia, 1999a: 90).

Por outro lado, Nóvoa (1998) identifica três eixos estruturantes das políticas educativas europeias: a lógica económica assente num renovado apelo às teorias do capital humano, com orientações neoliberais visíveis no discurso da privatização, da livre escolha e também da participação; o discurso da qualidade visível na teoria da eficácia e da eficiência e a retórica da cidadania radicada num discurso sobre os valores europeus.

Em Teodoro (1999) podemos observar a posição de que há uma relação crescente entre educação e formação para o mercado de trabalho nas políticas educativas nacionais, associada à necessidade premente de efetuar uma reforma educativa que conferisse coerência ao sistema educativo e permitisse ultrapassar o *atraso educativo* do país.

Há, no entanto, uma dualidade discursiva que convive neste período que se caracteriza pela resposta às exigências do tecido económico, por um lado, e pelas preocupações relacionadas com o

desenvolvimento de valores democráticos, inserção e participação social, por outro lado, o que conduzirá, de acordo com Nóvoa (1994), à adopção de medidas de *engenharia curricular*, inscritas numa *lógica legislativa*.

Também Stoer, Correia e Stoleroff (1990) identificam um novo mandato para a educação portuguesa, designado por *novo vocacionalismo*, patente na forte relação entre educação e mercado de trabalho. O discurso gerencialista, ou o *discurso da empresarialização educativa* (Correia, 1999a), vai conformar-se conjugando duas premissas oriundas das ideologias democratizante e democrática. Da primeira advém a *permeabilização aos contextos locais* por forma a assegurar a diversificação da oferta educativa. Da segunda insiste em referenciar a educação a “uma ideologia vagamente inatista do respeito pelos interesses e vocações individuais dos “clientes” do sistema educativo” (Correia, 1999a: 93), naturalizando as relações entre formação e trabalho, nas quais a primeira se subjugava às necessidades e características do segundo.

A ideologia da modernização consegue igualmente afirmar-se como um discurso pedagógico, revalorizando valências críticas da pedagogia assentes em individualização da aprendizagem, autonomia do aluno, anulação das fronteiras entre conceção e execução e superação do paradigma de professor como transmissor de conhecimentos, possibilitando, assim, a “construção do indivíduo empreendedor à imagem do empresário moderno” (Correia, 1999a: 95).

A nova *gramática totalizante*, como lhe chama Correia (1999a: 98), da década de 1990 inscreve-se em lógicas de definição organizacional, baseada numa problemática da utilidade, económica e social, e numa ideologia da inclusão, que possibilita quer a definição de problemas educativos, quer as suas soluções. As políticas educativas desenvolvem-se na interseção desta nova ideologia com a ideologia da modernização, o que possibilita a emergência de uma ideologia meritocrática.

Os discursos educativos assentam numa lógica de projetos, vocacionados para as questões da coesão e diversidade social, observável no apelo ao papel da educação para o combate à exclusão e gestão da crise social. Como Correia (1999a) sublinha, a ideologia da inclusão assume o sistema educativo como uma “organização reticular de escolas ou de comunidades educativas autonomizadas” (p.100) com capacidade para adequar as respostas aos interesses dos seus destinatários, bem como para conciliar interesses contraditórios.

Apesar da convivência de ambas as ideologias, a ideologia da inclusão atribuiu mais relevância à flexibilização curricular, que contribuiu para a cristalização de dualismos educativos que sustentam duas formas distintas de conceção da cidadania: “uma cidadania problemática dirigida para aqueles

que se encontram em risco de exclusão social e uma cidadania de mercado mais vocacionado para aqueles que escapam à flexibilização curricular” (Correia, 1999a: 108).

Por outro lado, o autor também reforça a ideia de que a ideologia da inclusão também se apoia na pedagogização dos problemas sociais, distinguindo dois momentos: numa primeira fase, com a banalização da pedagogia e da ação pedagógica, bem como com a periferização dos pedagogos; numa segunda fase, através de um reforço da tendência para a escolarização dos problemas sociais e da extensão das missões sociais atribuídas à escola, o que possibilita a introdução no currículo escolar de áreas curriculares como a Educação para a Paz, Educação para a Cidadania, em simultâneo com a defesa das aprendizagens tradicionais da Língua Portuguesa, da Matemática ou das Ciências (Correia, 1999a).

Por seu lado, Morgado (2010) sublinha que as políticas educativas e curriculares da década de 1970 tomaram preferencialmente o sentido de privilegiar as dimensões utilitária e instrumental da educação e do currículo e não a dimensão da construção da cidadania e do desenvolvimento humano. Assim, estas políticas alimentam a sustentação de um sistema educativo centralista e uniforme, com base num currículo prescrito e controlado centralmente, que perpetuam profissionais da educação como executores e técnicos da educação, o que conduz a um progressivo afastamento da escola face aos seus contextos, bem como a um aumento dos níveis de abandono e insucesso escolares.

O mesmo autor afirma que, face à crise que se instalou no Estado nacional no início da década de 1980, as políticas educativas desenvolvidas pretenderam sobretudo reformar os sistemas de gestão considerados excessivamente burocráticos e a promoção da participação de diversos atores sociais no sistema educativo, sendo os temas fundamentais os da descentralização e autonomia das escolas. Do ponto de vista curricular, estas políticas tiveram o seu reflexo em discursos de autonomia e descentralização curricular, no sentido de serem as escolas e os professores a reconstruir o currículo, o que não passou de um discurso retórico. Na verdade, estes discursos serviram principalmente para a implementação de políticas de prestação de contas, eficiência, qualidade e excelência dos resultados (Ferreira, 2001; Morgado, 2005).

O que Morgado (2010) constata é que, do ponto de vista curricular, as políticas mantêm o seu pendor centralista, prescritivo e uniforme, sem desenvolvimento de práticas de decisão curricular na periferia do sistema, isto é, sem que a decisão sobre o currículo seja reconstruída pelas escolas e pelos professores de acordo com seu contexto.

Num estudo sobre políticas educativas em Portugal no período entre 1985-1995, Afonso (2002) defende que, apesar de se encontrarem vestígios de princípios neoliberais na definição das políticas públicas, isso não se refletiu concretamente ao nível das orientações para a gestão das escolas, podendo apenas falar-se num “neoliberalismo educacional mitigado” dada a valorização apenas retórica da ideologia de mercado no nosso país.

Teodoro e Aníbal (2007) demonstram que, entre 1995 e 2002, período de governação socialista, é abandonado o conceito de reforma *top down*, valorizando-se a inovação local e a mudança gradual e centrada nas escolas, o que reforça a participação de todos os atores na construção das políticas públicas de educação. No entanto, apesar da insistência nos conceitos de igualdade, equidade e inclusão, persistem fortes referências à ligação entre desenvolvimento e educação, numa lógica homogeneizante e universal de modernização.

Um exemplo claro destas políticas educativas híbridas é a introdução da avaliação aferida no ensino básico no mesmo normativo legal que tinha introduzido a avaliação formativa como principal modalidade de avaliação. Efetivamente, a presença da avaliação formativa deve ser entendida como um indicador da parte do Estado em concretizar a “consolidação da escola de massas”, enquanto a introdução da avaliação aferida pode ser justificada como uma consequência da constatação de que existe uma “simultânea crise” dessa mesma escola. A diferenciação e contradição das modalidades de avaliação para o ensino básico é inequivocamente reveladora da tensão existente em Portugal entre a escola democrática e a escola meritocrática, tensão que se agudizou com as necessidades do processo de acumulação trazidos pela agenda neoliberal e pelo processo de globalização (Afonso, 2002).

No âmbito da política de prestação de contas e de controlo de resultados, o currículo é invadido pela terminologia de competências (essenciais, específicas, metodológicas, transversais) na Reorganização Curricular do Ensino Básico, que, apesar de geradas no seio de uma conceção construtivista promotora de uma aprendizagem reflexiva e emancipatória, foram correlacionadas “às exigências do mercado” (Stoer & Magalhães, 2005: 47), sendo o conhecimento reduzido a uma perspetiva mais pragmática, com a valorização de determinados saberes disciplinares e o recurso a orientações tecnicistas, o que corresponde a uma visão utilitária da escola (Pacheco, 2007).

No período que medeia entre 2002 e 2004, de governação social-democrata e democratas-cristãos em coligação, assistimos a discursos que valorizam a regulação a partir de resultados, defendendo-se, por isso, a elaboração de *rankings* de escola através da realização de avaliação externa, introduzida no Ensino Básico em 2005. Neste período são abandonados os discursos sobre a vertente

construtivista do currículo, tendo sido tomadas algumas medidas avulsas que desvirtuaram a conceção e racionalidade da anterior governação relativamente à gestão curricular, demonstrando, sobretudo, aquilo que Lima (2003: 39) designa de “uma visão liberal” “de lógica individualista, de emulação e competitividade” .

A nova etapa governativa, liderada pelo Partido Socialista e iniciada em 2005, está marcada por um discurso que avança em dois sentidos: por um lado, promover a escola pública como fator de justiça e mobilidade social, bem como de promoção de igualdade de oportunidades; por outro lado, desenvolver o controlo social através da avaliação externa das instituições escolares e dos professores (Teodoro & Aníbal, 2007). Este segundo vetor da ação governativa liga-se fortemente ao conceito de *racionalização*, tendo em conta que a avaliação externa serve o objetivo de gerir os recursos, quer os materiais quer os humanos, com base no mérito.

De acordo com Bolívar (2007), as políticas educativas implementadas em diversos países, incluindo Portugal, estão atualmente vinculadas a uma “estratégia mercantil” vocacionada para livre escolha de escolas por parte dos clientes, baseada na publicação de *rankings* escolares (p.25). Na verdade, a educação vive hoje imersa na afirmação de um discurso e de uma racionalidade assentes na naturalização da eficácia do sistema educativo e na neutralidade dessa mesma eficácia, atribuindo ao conhecimento uma dimensão fundamentalmente mercantil e utilitária.

No entanto, e paradoxalmente, assistimos à afirmação de uma narrativa assente na necessidade de construção de uma cidadania cosmopolita, bem como na necessidade de descentralizar as funções do estado para que cada escola possa ser única através da vivência de uma autonomia, nomeadamente curricular, obrigatória para atender a todas as diversidades e individualidades. O que, em nosso entender, parece acontecer é o aprisionamento deste segundo discurso por parte do primeiro, que é prevertido e instrumentalizado em função de objetivos meramente gestionários.

Capítulo 2 - Conhecimento(s) e Justiça Cognitiva

Introdução

Como anteriormente referimos, o conhecimento é um dos principais vértices que compõem o processo de ensino-aprendizagem, adquirindo centralidade na presente investigação que incide sobre a análise das tendências curriculares na escolaridade básica e secundária em Portugal.

O conhecimento, principalmente o conhecimento científico, foi tomado como fundamental para a emancipação dos indivíduos e nações da modernidade, tendo a escola sido eleita como instrumento da sua própria realização. O conhecimento curricular surgia, assim, como mediador entre a ignorância e o próprio conhecimento e como organizador das relações entre a natureza e a sociedade (Magalhães & Stoer, 2009), o que permite verificar a centralidade do conhecimento no desenvolvimento individual (Magalhães & Stoer, 2003).

No entanto, o conhecimento tem-se tornado num recurso central das sociedades atuais, bem como numa forma de capital, o que determina a sua produção e aumenta o número de estruturas e instituições que o produzem. Estas estruturas e os processos de produção de conhecimento são constantemente analisadas e avaliadas, tendo em conta que o conhecimento é também encarado como uma forma de regulação e de solução para os problemas sociais.

O conhecimento é, neste trabalho, encarado como um processo social contínuo que contempla a construção de estruturas, mas igualmente a sua reconfiguração, reinterpretação e reestruturação da representação comum da realidade, desempenhando os contextos sociais e culturais um papel fundamental. Neste sentido, a investigação sobre a aprendizagem deve centrar-se na forma como os diferentes atores constroem o sentido do mundo e suas experiências, atuando de forma diversa, embora simultânea.

Nesta perspetiva, entendemos que as diferenças entre conhecimento científico e outros tipos de conhecimento se podem esbater, uma vez que ambos podem ser transformados, traduzidos, refratados e hibridizados no âmbito dos processos sociais de produção e uso do conhecimento.

Neste capítulo, consideramos para a discussão dois tipos de conhecimento que nos propusemos analisar:

- O conhecimento curricular, o conhecimento escolar, desde o momento da sua definição até à sua refração pelo professor.

- O conhecimento profissional, que corresponde ao conhecimento que os professores constroem para desenvolver o conhecimento dos alunos.

Assim, apresentamos a conceção de conhecimento tendo em consideração os modos da sua produção, tipos e regimes, mas também a sua natureza, estrutura e uso. Procuramos igualmente debater as diversas conceções curriculares existentes, com implicações na relevância e pertinência atribuídas ao conhecimento, bem como na construção da igualdade e equidade curriculares. Não descuramos a discussão sobre a relação existente entre as culturas profissionais dos professores e a construção do conhecimento que empreendem. No final, procuramos apresentar uma breve síntese sobre o estado da arte na investigação portuguesa.

2.1. Modos de Produção, Tipos e Regimes de Conhecimento

Podemos afirmar que vivemos um período de crise do paradigma científico dominante, o paradigma positivista, que se manifesta na transição de um período de normalização científica para um período de revolução científica, no qual o progresso é acelerado, o conhecimento não é cumulativo e envolve a revisão das verdades e práticas científicas (Kuhn, 1970). De acordo com Santos (2000), a crise deste modelo de racionalidade científica apresenta-se profunda e irreversível e assenta quer em diferentes condições teóricas, quer em diversas condições sociais, que vão desde a teoria da relatividade de Einstein, ao probabilismo das leis da física, à teoria das estruturas dissipativas, ao questionamento do conceito de lei e de causalidade e à necessidade de complementaridade do conhecimento, isto é, que o conhecimento das coisas seja complementado “com o conhecimento de nós próprios” (p. 68).

Por outro lado, encontramos por vezes uma utilização aleatória dos conceitos de dados, informação e conhecimento. Relativamente ao primeiro, Willke (2002) define-o como criado através de um método de observação, o que significa que os observadores o concebem através da sua abordagem teórica e dos seus procedimentos técnicos, não havendo independência entre os dados recolhidos e os seus coletores.

Após codificados, os dados são transformados em informação sempre que estão vinculados a um contexto de relevância e construídos dentro de um sistema específico. Isto é, sempre que os dados apresentam uma diferença significativa num determinado sistema de referências ou num campo específico de conhecimento, pelo que se pode afirmar que a informação depende de um sistema e é relativa a esse sistema (Nassehi *et al.*, 2007). Boeck (2004) define informação como o material que é selecionado por cada pessoa para ser por si transformado em conhecimento com o objetivo de resolver um problema da sua própria vida.

No Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, da Academia das Ciências de Lisboa, conhecimento é definido como “formação de uma ideia, de uma noção da existência, da natureza, do valor de alguém ou de alguma coisa; apropriação pelo sujeito pensante dos objectos do pensamento; acto ou efeito de conhecer”.

No Oxford English Dictionary, conhecimento assume-se como:

- expertise, and skills acquired by a person through experience or education; the theoretical or practical understanding of a subject;
- what is known in a particular field or in total; facts and information; or
- awareness or familiarity gained by experience of a fact or situation.

De acordo com Willke (2002), conhecimento advém da informação quando esta se liga a um segundo contexto de relevância, baseado em padrões significativos criados através de experiências anteriores acumulados num sistema de memória. Conhecimento está igualmente ligado à praxis e à ação e pode ser definido como uma praxis comunicativa e confirmativa baseada na experiência.

Apesar desta profunda arbitrariedade, Castells (2002) propõe uma definição de ambos os conceitos:

Conhecimento: um conjunto de declarações organizadas sobre factos ou ideias, apresentando um julgamento ponderado ou o resultado experimental que é transmitido a outros por intermédio de algum meio de comunicação, de alguma forma sistemática (...) Informação são dados que foram organizados e comunicados (p.20).

Para Wittgenstein (1996), o conhecimento é um recurso produzido nos diferentes contextos de interação, ganhando significado coletivamente através das formas de vida, o que pode ser completado com a argumentação de Toulmin (1996) de que o conhecimento corresponde, num certo sentido, aos procedimentos partilhados por uma profissão ou outra comunidade.

Na verdade, o conceito de conhecimento não acolhe unanimidade havendo desde Platão (1993) – que define conhecimento como “uma opinião verdadeira e justificada” – até à atualidade inúmeras e diversas abordagens. As conceções que envolvem este conceito estão historicamente ligadas ao conceito de verdade, o que tem vindo a ser questionado principalmente com as teorias pós-modernistas e desafiado pelo desenvolvimento das tecnologias de informação²¹. Senão, vejamos a definição de McFarlane (2006) de conhecimento descrito como algo a trabalhar e para trabalhar com e não uma entidade para ser passivamente consumida ou individualmente construída.

²¹ Ver, a propósito, o capítulo 1 da obra Educação, Formação e Conhecimento, de José Augusto Pacheco (2014).

Como temos vindo a demonstrar, assistimos nas últimas décadas do século XX à emergência de um novo modo de produção do conhecimento que decorre das mudanças sociais que têm provocado novos mecanismos e locais de produção e comunicação de conhecimento, bem como o aparecimento de novos atores. Na verdade, aquilo que Dale (2008b) descreve como uma aprendizagem hoje realizada “em qualquer lugar, a qualquer hora, por qualquer provedor” terá por base a coexistência de dois modos de produção do conhecimento que, sendo distintos e contemporâneos, atualmente veem criadas condições para novos desenvolvimentos do Modo 2 de produção de conhecimento.

Referimo-nos especificamente ao Modo 1 e Modo 2 de produção de conhecimento apresentados no trabalho realizado por Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwarzman, Scott e Trow no livro *The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies* (1994). A passagem do que Gibbons et al. (1994) chamam de Modo 1 para Modo 2 de produção do conhecimento que, apesar de “contemporâneos”, apresentam uma natureza distinta, permite-nos observar um contraste entre o conhecimento tradicional, designado por Modo 1, produzido dentro de um contexto disciplinar e primariamente cognitivo, e o conhecimento do que designam por Modo 2, gerado em contextos socioeconómicos transdisciplinares e mais vastos, tal como explicitado no Quadro 2.

	Modo 1	Modo 2
Contexto	Problemas propostos e resolvidos por uma comunidade específica	Problemas propostos e resolvidos no contexto da aplicação
Base do Conhecimento	Disciplinar	Transdisciplinar
Integração	Homogeneidade	Heterogeneidade
Organização	Hierárquica e permanente	Heterárquica e transitória
Controlo de Qualidade	Controlo de qualidade por pares	Controlo de qualidade por diversos atores e socialmente mais responsável e reflexivo

Quadro 2 - Comparação das Características do Modo 1 e Modo 2 da Produção de Conhecimento. Fonte: Gibbons et al. (1994)

Por outro lado, a forma de produção de conhecimento correspondente ao modo 1 cresceu para controlar a difusão do modelo newtoniano a outros campos de pesquisa e garantir a sua submissão relativamente ao que é considerado prática científica, entendido por muitos como ciência. Corresponde às normas sociais e cognitivas que devem ser seguidas na produção, legitimação e difusão de conhecimento, determinando o que conta como problemas relevantes, quem está autorizado a praticar ciência e o que constitui uma boa ciência.

Podemos sistematizar as características do Modo 2 de produção do conhecimento da seguinte forma:

- os praticantes, aqueles que produzem conhecimento, são agora um grupo socialmente muito mais vasto, heterogéneo, temporário e que colabora na solução de um problema definido e localizado num contexto específico;
- o conhecimento é, assim, sempre aplicável, isto é, “knowledge is intended to be useful – whether in industry, government or society more generally – and this imperative is presente from the begining” (Gibbons *et al.*, 1994: 4);
- neste contexto, trata-se de um conhecimento transdisciplinar que, apesar de apenas temporário e relacionado com o contexto em questão, está relacionado com a ideia de consenso temporário e envolve sempre várias disciplinas;
- a produção de conhecimento neste modo faz-se no âmbito de uma diversidade e heterogeneidade organizacional, o que implica diversas experiências e competências, promovendo grupos e redes de pessoas temporárias na resolução de um problema, bem como um carácter institucional mais diluído;
- há, por isso, um potencial desequilíbrio entre volatilidade e a permanência de instituições, o que parece ser o estado intermédio entre formas organizacionais estáveis e flexíveis (Jiménez, 2008);
- é um conhecimento que implica um processo socialmente mais distribuído, estando subjacente uma responsabilidade social não apenas na interpretação dos resultados, mas também na definição do problema, que se pretende que promova mais reflexão em todos os participantes;
- o controlo de qualidade adquire outros critérios, que vão para além da *peer review* realizada por indivíduos considerados aptos a fazê-la, incorporando interesses mais vastos de ordem intelectual, social, económica e política e que emergem do contexto de aplicação.

Contrariamente ao conhecimento produzido no Modo 1, o conhecimento produzido no Modo 2 é altamente contextualizado, tem de ser *marquetizável*, compósito e multidimensional, verificando-se uma crescente importância dos fóruns híbridos na sua configuração.

Por seu lado, Jiménez (2008) defende a existência de um Modo 3 de produção de conhecimento, nomeadamente ao nível das Comunidades Científicas Regionais do México, argumentando que as duas grandes diferenças são:

- o Modo 2 continua a ser de iniciativa top-down, enquanto o Modo 3 já apresenta iniciativas bottom-up;
- apesar de se intitular socialmente responsável e reflexivo, o Modo 2 de produção de conhecimento responde de forma mais imediata aos pedidos e exigências do mercado, que nem sempre têm em conta as necessidades sociais; por outro lado, o Modo 3 de produção de conhecimento presta contas socialmente, o que significa que apresenta inovação nas formas de criação de conhecimento, sendo “uma resposta às necessidades e desejos de um segmento da sociedade e implementa formas inovadoras de aprendizagem e investigação que melhor servem as condições sociais e económicas do segmento que servem” (Jiménez, 2008: 55).

Sousa (2010) argumenta que Jiménez não se refere a modos de produção de conhecimento, mas antes a tipos de conhecimento, identificando um tipo de conhecimento que se pode designar de social. Efetivamente, encontramos uma variedade de concepções acerca dos tipos de conhecimento definidos como teórico e prático, tácito e codificado, científico e senso comum, teológico e filosófico.

Partindo de Durkheim e Vygostky, Young (2008) explora a distinção entre conhecimento tácito, que está presente na prática diária, bem como na linguagem da comunidade em que cada um está inserido, e conhecimento codificado, aquele que se abstrai da prática, como por exemplo o conhecimento das disciplinas do currículo escolar. Estes dois tipos de conhecimento correspondem a dois tipos de processos de aprendizagem, que o estudo do currículo não pode descurar.

Também as organizações internacionais pretendem contribuir para a definição da concepção de conhecimento. A OCDE (1996) considera a existência de quatro tipos de conhecimento – *Know-What*, *Know-Why*, *Know-How* e *Know-Who* – em que os dois últimos correspondem ao conhecimento tácito, mais difícil de codificar e partilhar com os pares, bem como de ser medido. Assim, sugere que a aprendizagem em contexto escolar se deva centrar nos dois primeiros tipos de conhecimento, apesar de reconhecer que o modelo interativo de inovação assenta nas trocas entre os diversos tipos de conhecimento – o codificado e o tácito:

Knowledge is increasingly being codified and transmitted through computer and communications networks in the emerging “information society”. Also required is tacit knowledge, including the skills to use and adapt codified knowledge, which underlines the importance of continuous learning by individuals and firms. In the knowledge-based economy, innovation is driven by the interaction of producers and users in the exchange of both codified and tacit knowledge; this interactive model has replaced the traditional linear model of innovation (OECD, 1996: 7).

Assim, a própria OCDE (1996) define qual o conhecimento válido a ser desenvolvido nas escolas, um conhecimento codificado, transferível, flexível e segmentado em competências.

Com o objetivo de identificar e relacionar a estrutura interna dos conhecimentos especializados com a sua natureza posicional, a construção de identidades e as formas de aquisição (Morais & Neves, 2007), Bernstein (1999) concebe duas formas de discurso sujeitos à transformação pedagógica, distinguindo discurso horizontal de discurso vertical através das diferentes formas de conhecimento realizadas em ambos os discursos. O discurso horizontal corresponde a uma forma de conhecimento organizado e diferenciado de modo segmentado, conotado como conhecimento do dia-a-dia ou senso comum, assumindo-se como discurso oral, local, dependente e específico do contexto, tácito e multiestratificado. Por seu lado, o discurso vertical, identificado com o conhecimento escolar, assume-se como uma estrutura coerente, explícita, hierarquicamente organizada ou como um conjunto de linguagens especializadas como metodologias especializadas e critérios para a produção e circulação de textos também especializados.

Consequentemente, e no contexto da educação formal, os conhecimentos adquiridos, no caso do discurso horizontal, são relacionados através de relações funcionais de segmentos ou contextos à vida diária, não existindo uma relação obrigatória entre o que e como algo é aprendido em diferentes segmentos ou contextos. Já a integração dos conhecimentos dentro do discurso vertical é realizada ao nível dos significados e os seus procedimentos ligam-se hierarquicamente a outros procedimentos, tendo em conta que o discurso vertical consiste “em estruturas simbólicas especializadas de conhecimento explícito” (Morais & Neves, 2007: 125).

Por seu lado, Manguéz (2011) defende a existência de regimes de conhecimento, entendidos enquanto contextos nacionais que assumem relevância na construção do conhecimento e no seu posicionamento face à relação que estabelece com a política. Isto significa que este autor considera que os contextos nacionais marcam definitivamente os processos de construção, gestão e difusão do conhecimento uma vez que as concepções de conhecimento são distintas entre países.

No entanto, esta concepção enfrenta muitas críticas, nomeadamente devido aos novos modos de regulação e governação das políticas educativas atrás descritos, que impedem que as nações sejam observadas isoladamente, bem como às agendas políticas que se constroem a um nível supranacional. Secundamos, apesar disso, o autor na afirmação da existência de regimes de conhecimento tendo em conta a existência de processos de refração nacional de políticas elaboradas a níveis superiores.

2.2. Conhecimento e Currículo: Natureza, Estrutura e Uso do Conhecimento

Em consequência das transformações e dos processos paradigmáticos descritos, o conceito de conhecimento curricular tem sofrido alterações, apresentando diferentes concepções de acordo com o modo como é concebida a educação historicamente, as influências que sofre, os referentes que são selecionados e as hegemonias reinantes.

Efetivamente, a construção do conhecimento no campo curricular, que tem mais de um século de existência, confundiu-se, não poucas vezes, com a construção do conhecimento epistemológico. Observamos um decalque do conhecimento produzido no âmbito universitário, do conhecimento académico, para o conhecimento escolar, curricular, já que a grande maioria das áreas curriculares tem correspondência com áreas do conhecimento académico e científico.

No entanto, as disciplinas curriculares, forma como foi organizado o currículo, não correspondem exatamente às disciplinas científicas, apesar de algumas conterem a mesma designação. A natureza de ambas é bastante diferente, dadas as lógicas que historicamente as constituem e, no caso das primeiras, há algumas que não encontram correspondente em qualquer disciplina científica.

Temos igualmente assistido à introdução no currículo de áreas curriculares que não apresentam uma relação direta com o conhecimento académico, antes com o conhecimento social. Falamos, por exemplo, da introdução de áreas curriculares como a Educação para a Cidadania, ou Educação Cívica, a Educação para o Ambiente, a Educação para a Paz ou a Educação Sexual.

Isto não significa que estas áreas de estudo tenham um estatuto igual às restantes já naturalizadas pois, como veremos adiante, o processo de passagem de uma área curricular a disciplina é bastante complexo. Não obstante, podemos afirmar que o conhecimento curricular tem a sua origem em conhecimentos produzidos socialmente, nos mais diversos espaços: (a) nas instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); (b) no mundo do trabalho; (c) nos desenvolvimentos tecnológicos; (d) nas atividades desportivas e corporais; (e) na produção artística; (f) no campo da saúde; (g) nas formas diversas de exercício da cidadania; (h) nos movimentos sociais (Terigi, 1999).

Neste sentido, o conhecimento curricular pode ser entendido como uma construção específica do campo educativo, mas não como uma simplificação de conhecimentos produzidos fora deste campo, revestindo características próprias e específicas que o distinguem de outras formas de conhecimento (Moreira *et al.* 2007). A produção deste conhecimento é realizada em contexto social através de relações de poder que se estabelecem dentro do aparelho escolar e entre esse aparelho e a

sociedade (Santos, 1995). As discussões sobre questões curriculares são invariavelmente marcadas por discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade (Tadeu da Silva, 1999).

Assumindo que o conhecimento curricular é socialmente construído e adquirido em contextos históricos particulares, Young (2008) defende igualmente que este conhecimento contém um valor intrínseco que o distingue do conhecimento tácito, cujas propriedades o transportam para além da preservação de interesses de grupos particulares.

Tal como o concebemos e já o explicámos, o conhecimento curricular é considerado um dos vértices do currículo escolar, o centro da nossa investigação, cujo entendimento e significado sofre variações de acordo com a própria conceção de currículo, como veremos adiante. De qualquer forma, e tal como Young (1971) o define, o currículo escolar tem sido redefinido como uma produção cultural implicada em relações de poder. As disciplinas escolares são reconcetualizadas como formas históricas e particulares de sistematizar o conhecimento: o currículo académico com as suas disciplinas individuais, as suas hierarquias de conhecimento válido e a sua exclusão de conhecimento não escolar, pode ser considerado como instrumento de legitimação de formas culturais privilegiadas pelos grupos dominantes e, como consequência, como instrumento de exclusão de vastos setores sociais.

Segundo Foucault (1976, 1977, 1980), existem duas formas de poder social: o poder jurídico e o poder disciplinar, que se tem tornado na forma de poder mais difundida na nossa sociedade e que, não tendo centro e partindo de um discurso de normalização e padronização, se propaga através de várias instituições sociais, sendo uma delas a escola.

A organização do conhecimento curricular em disciplinas pode ancorar nesta tese de Foucault uma vez que os saberes curriculares constituem uma construção histórica e organizacional, cuja principal intenção foi a de organizar a instituição de acordo com os processos de produção, que, na época, se caracterizavam pelo taylorismo. Isto é, a lógica que presidiu à construção do conhecimento curricular foi funcionalista, no sentido de organizar tudo o que está inerente à instituição escola, e não de organização do saber. Magalhães e Stoer (2009) afirmam que o conhecimento, assumido como o paradigma sociocultural da modernidade para a emancipação dos indivíduos, surge simultaneamente como uma poderosa forma de regulação social, dando origem a um processo de racionalização, incorporado no processo de produção e na organização social.

Goodson (1994) tem procurado articular a história do currículo com a história das disciplinas escolares (*school subjects*), questionando a aparente naturalidade das construções curriculares e

caracterizando o currículo e as matérias escolares como uma “construção social” (p.16), longe de ser um produto tecnicamente racional, veículo e portador de prioridades sociais, constituído, negociado e renegociado numa pluralidade de níveis e numa variedade de arenas (Goodson, 1994, 1997), o que provoca uma multiplicidade de conflitos internos, de cariz social e político, que se travam em torno da escola. O autor defende que um currículo social e historicamente construído, sempre em mutação, não pode ser ensinado como se fosse algo fixo e incontestável; pelo contrário, currículo é visto como um processo de participação coletiva onde se cria e produz cultura (Moreira & Silva, 1995: 28).

Assim, e de acordo com Goodson (1997), as relações entre a escola e a sociedade assumem uma grande complexidade e não são redutíveis aos modelos simplistas da “teoria da reprodução”. Dentro da sua autonomia relativa, as escolas refletem e desviam-se simultaneamente das definições sociais do conhecimento culturalmente válido. O conhecimento escolar a que é atribuída tal legitimidade constitui um mecanismo para designar e diferenciar alunos, não sendo socialmente neutro.

Baseando-se em Foucault, o autor trabalha ainda os efeitos de poder e de regulação social associados ao currículo, considerando que dele emergem “em simultâneo as disciplinas e o modo de disciplinar, o eu, o corpo, as emoções, o intelecto e o comportamento²²” (1997: 84). A construção histórica do currículo, e em particular o processo de se tornar a disciplina, não resultam de meras opções culturais, mas surgem permanentemente conjugadas com dimensões sociais e políticas.

Desta forma, a legitimação histórica do currículo ocorreu e ocorre num contexto de disputas pela legitimação (ou pelo inverso) de determinados campos do saber, o que também aconteceu relativamente ao prestígio (ou status) que lhes é ou era atribuído e ao território ocupado ou a ocupar na arena curricular. Este facto provocou o aparecimento de novos saberes escolares, mas também o eclipse de outros indiscutíveis até então. São exemplos disso, no currículo inglês, o inglês ou a biologia, num sentido, e da educação cívica e do latim, noutro. Alguns dos espaços curriculares que têm surgido na escola não têm, aliás, sequer ciência de referência (Educação Cívica), ou ela veio a ser construída numa fase posterior à sua criação escolar (Geografia). Há outras situações em que as matérias curriculares combinam disciplinas científicas distintas, ao mesmo tempo que as subalternizam, como acontece com as ciências (ou estudos) sociais (Pintassilgo, 2007).

Por outro lado, a disciplinarização do conhecimento ocorreu, e ocorre ainda hoje, através de processos analíticos especializados, apesar da história do conhecimento se fazer a partir de

²² Tradução da autora.

abordagens holísticas, questionando a realidade circundante. Assim, esses processos analíticos específicos têm permitido a configuração de novas lentes, que, articuladas umas com as outras, possibilitam o regresso a um entendimento holístico mais inteligível (Roldão, 2002).

Chervel (1998) discute a ideia de que os conteúdos de ensino são resultado de uma imposição da sociedade e da cultura, recusando especificamente considerá-los uma espécie de simplificação ou vulgarização de saberes de referência produzidos fora da escola e a ela (e nela) transmitidos, afastando-se do conceito de “transposição didática” de Chevallard (1991).

Para Chervel (1998), as disciplinas escolares são entidades que usufruem de uma autonomia relativa no âmbito de uma cultura escolar, criada pela e na escola, embora em interação com a cultura mais geral, e não o mero resultado de um processo de reprodução social. As disciplinas surgem como uma criação cultural original produzida ao longo do tempo pela escola, entendida neste contexto como um sistema autorregulado e relativamente autónomo. O autor sublinha também a liberdade teórica de criação disciplinar por parte do professor, considerando que a educação escolar se reveste de uma tremenda complexidade, não sendo redutível ao ensino explícito e programado.

Popkewitz (1998: 27 e 29) introduz o conceito de “alquimia curricular”, partindo do princípio de que a transformação das disciplinas científicas em matérias escolares é um processo de produção social, entendendo por alquimia “a process through which disciplinary fields of mathematics, literature, art, and science are transformed into school subjects”. O conhecimento pedagógico proveniente desta “alquimia” considera as condições como o tempo escolar, as concepções de infância, a cultura docente e contém uma estratégia visando o “governo das almas”. O conhecimento inserto no currículo apresenta um conjunto de regras e padrões definidoras da maneira como nós pensamos, agimos, sentimos e falamos, que se transforma, por essa via, “numa tecnologia disciplinar” e numa forma de “regulação social” (p. 145).

Se historicamente não podemos afirmar que o conhecimento curricular se constituiu através de uma tradução lógica e racional dos campos do conhecimento científico, temos assistido a uma rutura paradigmática na sua construção, recontextualizando a sua lógica em contextos de controlo e regulação (Moreira & Silva, 2006).

Neste sentido, a concepção de conhecimento, enquanto representação e reflexo da realidade, fundamentada num modelo humanista e racionalista do sujeito e da consciência, tem sofrido reconfigurações, tendo em conta que as metanarrativas da modernidade são questionadas.

Nesta nova fase de reconfiguração do conhecimento, provocada pelo desemprego de diplomados, aliado à incapacidade dos decisores em prever a necessidade de determinados perfis profissionais, emerge o valor do individual novamente. Isto é, o mais importante para os empregadores não são os conteúdos da educação, mas sim o desenvolvimento da capacidade de sobrevivência dos indivíduos em situações de competitividade, tornando-se necessário desenvolver “competências processuais” baseadas em “estilos de aprendizagem”, mais do que em conteúdos (Alaluf, 1993: 14-15).

Magalhães e Stoer (2009) afirmam que o conhecimento tem sido reconfigurado como uma rede informacional e comunicacional e assumiu um papel central no processo de produção. Como consequência, o projeto de construção do cidadão também sofreu alterações, na medida em que não está em causa a edificação de Estados-Nação, com a sua identidade própria, antes de Estados competitivos, capazes de organizar uma economia que supera os seus concorrentes.

Esta mudança de estatuto do conhecimento, mas também da sua natureza, tem provocado tensões que se refletem na educação na oposição entre educação para competências, resultado do mandato do mercado de trabalho, e educação para o desenvolvimento integral do indivíduo, consequência da conceção de educação como uma simbiose entre emancipação individual e aspirações locais (Magalhães & Stoer, 2009).

Assim, de acordo com Robertson (2006), os sistemas educativos têm sido alvo de profundas mudanças oriundas, em grande parte, do aumento da competitividade da economia global, bem como da reconcetualização do papel da educação no mundo desenvolvido e em vias de desenvolvimento, que provocaram uma transformação no mandato e governação destes sistemas. O novo mandato para a educação assenta quer na teoria do capital humano, quer nos ideais neo-liberais (competitividade económica, educação ao longo da vida e investimento em produtores de conhecimento). As ideias principais que modelam a governação são a escolha, diversidade e o mercado, envolvendo actualmente novos atores, público e privado.

Moore (2006) exemplifica esta situação com a substituição, numa grande livraria junto ao Instituto de Educação de Londres, dos livros sobre currículo por livros sobre exercícios para preparação dos alunos para exames, o que demonstra a transformação da discussão sobre currículo, que se transferiu da reflexão e crítica para a obtenção dos melhores resultados.

Por estas razões, parece-nos pertinente apoiarmo-nos em Santos (2007) quando defende que é possível uma nova epistemologia, um novo conhecimento que, contrariamente ao que tem acontecido com o paradigma epistemológico da ciência moderna, excludente, opressor e

discriminatório, fundador do capitalismo, seja um paradigma epistemológico assente na diversidade para que outros sistemas de conhecimento não científico possam ser reconhecidos e aceites. Efetivamente, os sistemas de conhecimento oriundos de práticas e grupos sociais subalternos foram também eles subalternizados, no que Santos designa de *epistemicídio*, sendo fundamental para as sociedades contemporâneas construir uma nova ciência baseada numa epistemologia que, após a aceitação da diversidade cultural, integre a diversidade epistemológica de forma a permitir a emancipação social não a partir de um “conhecimento científico monocultural”, mas assente numa “ecologia de conhecimentos” (Santos 2003, 2004).

Este novo paradigma epistemológico contribuiria para a construção de uma verdadeira igualdade de oportunidades entre os diferentes tipos de conhecimento numa sociedade mais democrática e justa, caracterizada pela descolonização do conhecimento e do poder (Santos, 2007). Assumindo que todas as práticas sociais envolvem o conhecimento e que é a autorreflexividade que distingue a produção de conhecimento de outras práticas sociais, é através da heterorreferencialidade que se promove o reconhecimento da diversidade epistemológica e se transforma um sistema de cosmovisão única, a eurocêntrica, num sistema plural. De acordo com o autor, não há conhecimento puro ou completo, mas constelações de conhecimento (Santos, 2007: xi).

Moore (2006) secunda esta posição ao defender que o conhecimento curricular não deve ser encarado como um fim em si mesmo, antes como um meio de promover o desenvolvimento do aprendente. Recorrendo ao conceito de *arbitrariedade* de Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1977), o autor defende que a arbitrariedade curricular assenta no facto da seleção do conhecimento não ser natural ou universal, mas sim social, histórica e culturalmente produzida, não devendo o conhecimento veiculado no currículo ser refém de uma classe social, raça ou credo. Pelo contrário, o espectro cultural de seleção do conhecimento deve ser alargado de forma a abranger todos os que participam na educação, tendo em conta a construção de uma “cultura comum” (Lawton: 1975: 114).

Competências e Literacia: dois poderosos instrumentos de regulação

No seio das transformações que temos vindo a descrever e identificar, fundamentalmente relacionadas com a função e características do conhecimento na economia, mas também com as exigências aos cidadãos de uma sociedade que está alterando as suas organizações, emergem duas conceções que têm vindo a dominar a agenda política na educação e, por consequência, as opções políticas ao nível do currículo, veiculadas e difundidas substancialmente através das organizações internacionais.

Referimo-nos à introdução dos conceitos de competência e de literacia, que podem ser encarados como dois poderosos instrumentos de regulação do currículo e do trabalho docente, mas também como necessários para responder aos desafios atuais, tendo em consideração que o que conta nas sociedades contemporâneas não é apenas o conhecimento que cada um tem, mas igualmente o uso que faz desse conhecimento e a capacidade que tem de o usar.

Relativamente ao conceito de competências, importa sublinhar que o seu principal enfoque é o da ação de cada indivíduo num determinado contexto, podendo considerar-se inseparável da ação de forma que não pode ser medido ou analisado sem considerar o contexto (Ropé & Tanguy, 1994).

Neste sentido, Le Boterf (1995) defende que competências estão relacionadas com o saber como agir numa situação, num contexto, o que pode ser traduzido como a “mobilização de conhecimento que cada competência permite selecionar, integrar e combinar” (p. 73). Neste conjunto de conhecimento, podem ser distinguidos diferentes tipos de conhecimento: o teórico, o processual, o processual saber como, o empírico saber como, o empírico, o social saber como e o cognitivo saber como.

Também Perrenoud (1999: 7) entende competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível deve-se, via de regra, pôr em acção e sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos”. Roldão (2005a) alarga este conceito, entendendo-o como uma construção integrada de conhecimento, que se alicerça em três aspetos: uso, sinónimo de mobilização, integração, implicando vários tipos de conhecimento, e contexto, uma vez que o conhecimento se transfere de contexto em contexto.

Stroobants (1998) acrescenta ao conceito uma dimensão interna, invisível, ao declarar que as competências surgem “(...) como um potencial, enquanto recursos individuais escondidos, susceptíveis de serem desenvolvidos através da formação ou serem transferidos de uma situação para outra” (p. 14). E esta é a perspetiva tomada e desenvolvida por Chomsky (1969) que, contudo, introduz o conceito de performance, alterando significativamente o que entende por competência. Assim, competência corresponde à dimensão invisível do indivíduo, ao conjunto de regras não observáveis nem acessíveis à consciência, nas quais assenta a possibilidade de desenvolvimento da linguagem. Por seu lado, performance equivale aos comportamentos e práticas, isto é, ao uso e expressão da linguagem.

Esta discussão permite observar que o conceito de competência está sempre relacionado com a “disposição para a ação” em determinado contexto. No entanto, Magalhães e Stoer (2002b) definem competência como “a capacidade criada nos indivíduos e nos grupos para desempenharem os seus papéis sociais e produtivos em ambientes em contínua transformação” (p. 31).

Na verdade, esta perspetiva alerta-nos para a introdução de competências no currículo com o objetivo de responder às exigências trazidas pela flexibilidade, competitividade e volatilidade características das sociedades atuais, colocando a tónica na resposta ao mercado de trabalho e secundarizando a formação integral do indivíduo como uma das finalidades da educação. A substituição de um currículo baseado em conteúdos por um currículo baseado em competências pode direcionar o trabalho curricular numa lógica construtivista, mas é inegável a sua origem na economia e suas demandas.

À medida que o conhecimento ganha centralidade como fator de produção e se transforma a si próprio numa mercadoria (Lyotard, 1989), as competências para as quais o conhecimento permite acesso são reconfiguradas e substituídas por um “arquétipo (...) adaptado às demandas do mercado de trabalho” (Magalhães & Stoer, 2009: 48). Efetivamente, “o conhecimento que é susceptível de ser traduzido e de circular em forma de bytes parece ser precisamente o conhecimento no qual o conceito de competências assenta” (Magalhães & Stoer, 2009: 55).

Muitas vezes o conceito de competência é utilizado de forma vaga e imprecisa e tem-se afirmado, no contexto educativo, por oposição aos conhecimentos, ao currículo baseado em conhecimentos, isto é, largas vezes é “por oposição à transmissão clássica dos conhecimentos e por oposição à anterior ‘lógica’ da qualificação que a originalidade das competências se irá afirmar (Stroobants, 1998: 14).

Como referimos no capítulo anterior, este conceito foi largamente difundido através dos projetos e programas desenvolvidos pelas organizações internacionais²³, nomeadamente a UE e a OCDE.

No projecto PISA, o objetivo não é avaliar o conteúdo do currículo escolar, mas sim “a sua capacidade de utilização dos conhecimentos de forma a enfrentarem os desafios da vida real” (Ramalho, 2004: 5). Às competências de leitura, matemática e ciência avaliadas em 2000, foi acrescentada a competência de resolução de problemas em 2003 (OCDE, 2003b).

²³ O projeto DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations), coordenado pelo Instituto Federal de Estatística Suíço e apoiado pela OCDE, foi concluído em 2002 e teve como objetivo alcançar um entendimento comum sobre as competências-chave para o século XXI (ver Rychen & Salganik, 2003b).

Por seu lado, a UE trabalhou e desenvolveu o conceito de competência-chave como o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes transferíveis e multifuncionais, incluindo também a motivação ou a disposição para aprender para além do saber fazer, o que promove e implica diferentes conceitos:

- Transferência de conhecimentos (do contexto de aprendizagem para o contexto de realização);
- Mobilização de conhecimentos em contexto (saber fazer);
- Aprendizagens funcionais (conhecimentos com utilidade e relevância social);
- Multidisciplinaridade (cruzamento de saberes e de diferentes perspetivas sobre a realidade);
- Aprendizagem ao longo da vida (autonomia e disponibilidade para novos processos de aprendizagem, de acordo com as necessidades e motivações profissionais e pessoais).

Quanto à tipologia de competências, encontramos no currículo nacional do ensino básico em Portugal competências gerais, essenciais, transversais e específicas.

No entanto, Magalhães e Stoer (2009) realçam o facto de não devermos cair em dicotomias, estabelecendo uma ligação de oposição entre competências e performance e formação do indivíduo e pedagogia. Na verdade, é possível que o conhecimento como fonte de educação do indivíduo e o conhecimento como informação não estejam situados em pólos opostos do desenvolvimento individual.

Reconhecemos que a emergência deste conceito pode ser explicada a três níveis: em primeiro lugar, como preocupação da utilidade social e económica; por outro lado, relacionada com a sociedade individualizada, uma vez que o conceito de competência apresenta uma orientação direcionada para os indivíduos, focada nas suas singularidades e práticas concretas (Ávila, 2005); por último, como preocupação de rutura com o carácter enciclopédico do currículo, baseado num saber escolar largamente inerte, inoperante e estéril. O conhecimento deve ter um uso inteligente, na medida em que não é usado apenas para a vida real, mas sobretudo para construir novo conhecimento.

Também não temos dúvida em apoiar a afirmação de que a introdução destes novos conceitos não só agudizará as desigualdades sociais existentes, como provocará novas exclusões e novas formas de subordinação económica, cultural e política (Ávila, 2005).

É precisamente na perspetiva de competência que a literacia surge como um recurso ou potencial que cada indivíduo possui e pode mobilizar de acordo com diferentes contextos. Benavente (1996)

define literacia enquanto a habilidade de usar, processar ou utilizar a informação da linguagem escrita para um determinado objectivo da vida quotidiana. Por outras palavras, literacia não se confina ao saber ler ou escrever, antes ao uso do conhecimento da leitura e da escrita numa atividade específica do dia-a-dia. Podemos sistematizar a conceção de literacia da seguinte forma:

é uma concepção não dicotómica, que remete para contínuos de competências; em segundo lugar, essas competências são entendidas numa perspectiva dinâmica, de acordo com um duplo ponto de vista: não só as exigências da sociedade relativamente à literacia não se mantêm constantes, como as competências dos indivíduos podem evoluir ou regredir; finalmente, trata-se de uma concepção multidimensional, uma vez que são várias as dimensões, ou tipos de competências que podem ser distinguidos (Ávila, 2005: 107).

Esta concepção, que representa uma nova abordagem ao problema das desigualdades sociais em relação à escrita nas sociedades contemporâneas, mostra como houve necessidade de ultrapassar dicotomias como alfabetizado/ analfabeto ou escolarizado/ não escolarizado, tendo em conta que, não havendo uma correspondência entre níveis de escolaridade e níveis de literacia, os resultados das investigações efetuadas não davam respostas aos problemas detetados. Ou seja, quando temos uma realidade em que pessoas com o mesmo nível de escolaridade podem apresentar níveis de literacia diferentes, que podem evoluir ou regredir durante a sua vida de acordo com o exercício das aprendizagens feitas, isto significa que o fenómeno que carece de explicação não ultrapassa as dicotomias atrás mencionadas.

Na verdade, Sim-Sim (1989) realça o facto de as habilidades da linguagem escrita inscritas na literacia estarem dispostas num continuum que, segundo a autora, podem ir “desde a identificação de sinais gráficos de uso quotidiano à decifração de textos filosóficos e literários” (p.7). Também Delgado-Martins, Ramalho e Costa (2000:13), ao sugerir que “literacia designa um conhecimento processual em aberto”, pretendem secundar a ideia de que as habilidades da linguagem escrita da literacia não se apresentam de forma estanque, pelo contrário permitem a manipulação de material escrito diverso em qualquer fase da vida adulta. Estes autores advogam que esta mudança concetual do tudo ou nada para níveis de utilização provocou uma deslocação, também analítica e metodológica, dos processos de aquisição para os processos de utilização, do contexto da escola para o contexto da vida, dos diplomas obtidos para as competências em uso social efetivo.

Efetivamente, esta necessidade de alteração de abordagem, e consequentemente de concepção, começou a ser sentida fruto da massificação da educação em simultâneo com a realização de que muitos adultos com vários anos de escolarização revelavam dificuldades na utilização da informação escrita. Em consequência, começaram a desenvolver-se estudos na década de 1980, nomeadamente

nos EUA e no Canadá, que procuravam identificar os níveis de literacia dos adultos, tendo os resultados sido bastante preocupantes²⁴.

O conceito de “information literate” (indivíduo com competências de literacia informacional) é utilizado por Paul Zurkowski, Bibliotecário americano e Presidente da *Information Industry Association*, em 1974, significando aquele que faz um uso efetivo da informação no contexto de trabalho, especificamente para a resolução de problemas. Quinze anos depois, a *American Library Association* (ALA) define literacia como a capacidade de aceder, avaliar e usar a informação de uma série de fontes, sendo, portanto, limitadora qualquer definição simplista, unicamente ligada às capacidades de leitura, escrita, compreensão da língua materna e expressão escrita.

Atualmente, no site do *Chartered Institute of Library and Information Professional* (CILIP), a definição de literacia remete-nos para uma perceção mais completa, sendo implícito que os indivíduos com necessidades informacionais devem saber quando e porque é que necessitam da informação, onde encontrá-la, como avaliá-la, usá-la e comunicá-la de uma forma ética.

A importância e reconhecimento do conceito de literacia foi formalmente proclamada na Declaração de Alexandria, em 2005, na qual se sustenta que a literacia informacional e a aprendizagem ao longo da vida constituem os guias da sociedade de informação, sendo determinantes para a construção de uma sociedade coesa, baseada na inclusão e promotora da liberdade (UNESCO, NFIL & IFLA, 2006).

A *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) iniciou estudos sobre literacia em 1970, mas é em 1991 que surge o primeiro estudo designado *Reading Literacy Study*, que incide sobre a literacia em leitura em alunos do quarto ano de escolaridade e deu lugar ao PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) a partir de 2001. O primeiro estudo internacional de literacia em adultos, o *International Adults Literacy Survey* (IALS), ocorreu em 1994 e só em 2005 foram divulgados os primeiros resultados do estudo *Adult Literacy and Life Skills Survey* (Statistics Canada & OCDE, 2005), um estudo que envolveu 35 países e pretendeu avaliar as competências para a vida da população adulta.

Portugal participou no estudo desenvolvido pela IEA²⁵ e realizou apenas um estudo nacional sobre literacia, o *Estudo Nacional de Literacia* (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996), cujos resultados tiveram um grande impacto público, nomeadamente ao nível da introdução do conceito de literacia

²⁴ Um dos relatórios intitulou-se *The National Commission on Excellence in Education* e data de 1983.

²⁵ Ver Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como Lêem as nossas Crianças?*. Lisboa: GEP

na investigação. Destacamos, igualmente, a elaboração do *Livro Verde para a Sociedade de Informação*, em 1997, no âmbito da criação da Missão para a Sociedade de Informação (MSI), que pretendeu sobretudo contribuir para consolidação da democracia e a consequente combate à exclusão, assentes na cidadania, conhecimento, liberdade e inovação (MSI, 1997).

Mais recentemente, a partir de 2000, também os estudos do PISA incidiram na avaliação da literacia ao nível da leitura, matemática e ciência, apresentando o conceito aplicado a cada um destes níveis. Ao nível da leitura, literacia é entendida como a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar ativamente na sociedade (OECD, 2001).

A literacia matemática foi definida como a capacidade de identificar, de compreender e se envolver em matemática e de realizar julgamentos bem fundamentados acerca do papel que a matemática desempenha na vida privada de cada indivíduo, na sua vida ocupacional e social, com colegas e familiares e na sua vida como cidadão construtivo, preocupado e reflexivo (OECD, 2002).

A literacia científica foi definida como a capacidade de usar conhecimentos científicos, de reconhecer questões científicas e retirar conclusões baseadas em evidência, de forma a compreender e a apoiar a tomada de decisões acerca do mundo natural e das mudanças nele efetuadas através da atividade humana (OECD, 2002).

Na educação, nomeadamente em Portugal, este é um conceito aplicado às diversas áreas do conhecimento, pelo que os níveis mais elevados de literacia matemática, literacia em contexto de leitura e literacia científica têm constituído três grandes metas a atingir pelos alunos no final da escolaridade básica e têm orientado as políticas educativas, nomeadamente ao nível curricular.

2.3. Conhecimento e Currículo: Conceções e Referentes Curriculares

“A peculiaridade do currículo é que não se trata de um objecto; é algo que ocorre em distintos momentos, em frentes distintas e implicando diferentes actores (ou agentes)” (Beltrán Llavrador 1994: 396). Partindo desta noção, e tendo em conta o tema deste trabalho, torna-se fundamental a clarificação do conceito de currículo dado o seu carácter polissémico e dada a diversidade na sua utilização. Por outro lado, ao analisar os diversos significados que têm sido atribuídos ao conceito de currículo verificamos que eles refletem os diferentes papéis que têm sido atribuídos à escola, aos professores, ao conhecimento, bem como divergentes inscrições ideológicas.

Derivado do latim *currere*, que significa correr e se refere a uma pista de corrida, as implicações etimológicas do termo currículo remetem-nos para um conceito socialmente construído e definido como um percurso a seguir ou a apresentar (Goodson, 1997). Associam-se a este termo dois significados: aquilo que passa (o que se passa a alguém) e aquilo por onde se passa (o percurso) (Roldão, 1999b).

Sendo considerado um conceito ambíguo, currículo foi entendido ao longo das épocas das mais diversas formas, dependendo do ponto de vista teórico de onde se partia. Huebner (1985) afirma mesmo que “a palavra aponta para diversas, e inclusive paradoxais, intenções dos educadores; está carregada de ambiguidade, falta-lhe precisão, refere-se, de um modo geral, a programas educativos das escolas” (p.212).

No entanto, e apesar das divergências, Pacheco (2001) aponta para duas definições comuns: uma formal, que aponta para um currículo quer como o conjunto de conteúdos a ensinar, organizado em disciplinas ou áreas de estudo, quer como o plano de ação pedagógica; uma informal, que o caracterizam “como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura pre-determinada” (p.16).

De acordo com o mesmo autor, o conceito de currículo pode ser sintetizado em três ideias centrais: um objetivo educativo planificado no tempo e no espaço em função das finalidades; um processo de ensino-aprendizagem referenciado a conteúdos e atividades; um contexto específico da escola ou da instituição formativa.

No entanto, e na linguagem do senso comum da profissão docente, associa-se currículo a programas e disciplinas ou usa-se este conceito como sinónimo de ensino, aprendizagem, instrução e plano de estudos. Para a sociedade em geral, corresponde ao que os alunos aprendem de visível na escola (Roldão, 1999b). Segundo Roldão (1999a), currículo escolar refere-se ao “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 24).

Cuban (1992) define o currículo como “uma série de eventos planeados e destinados aos alunos para aprenderem determinados conhecimentos, competências e valores e organizado para ser realizado por administradores e professores” (p.221). É necessário incorporar no conceito de currículo todas as dimensões (objetivos, conteúdos, atividades pedagógicas e interações pessoais em contexto de sala de aula) para articular o currículo prescrito e o implementado, o manifesto e o latente. As disciplinas

escolares deverão ser olhadas de acordo com esta multidimensionalidade para que se evite um sentido empobrecedor das mesmas.

Kelly (1999: 5) define currículo como toda a aprendizagem que decorre na escola, quer seja expressamente planeada e intencionada, quer seja um subproduto da planificação, mantendo uma definição de currículo como “a totalidade da experiência que o aluno tem como resultado da provisão feita” (1999: 7). Também Kerr (1968: 16) tinha avançado com uma definição de currículo como “toda a aprendizagem que é planeada e guiada pela escola, quer seja realizada individualmente ou em grupo, dentro ou fora da escola”.

De acordo com Moore (2006), estas definições são limitadoras do currículo, tendo em conta todas as formas de aprendizagem que existem fora da escola, sendo necessário abrir as suas fronteiras considerando não apenas as atividades planeadas, mas também as não planeadas, tal como conduzida pela sociedade em geral. Também Somekh (2006) apresenta uma definição de currículo como “a aprendizagem planeada e não planeada que resulta de interações entre professores, alunos e ferramentas dentro de um ambiente educacional capaz de maximizar o seu potencial transformativo” (p. 127), o que traz para a discussão a distinção de Vygostky entre conhecimento científico e conhecimento do dia-a-dia.

Leite (2002a) concebe a Escola como uma instituição onde encontramos intervenções promotoras de mudança, isto é, onde os atos de ensinar e aprender são assumidos não só como um meio de reprodução, mas também de produção e transformação social. Carr e Kemmis (1988) apontam para uma teoria curricular associada a uma teoria social, isto é, uma “tradição crítica que incorpora não só teorias sobre factos e as organizações educativas, mas também uma teoria acerca de como as pessoas que participam em tais factos e organizações podem aprender com eles e colaborar para mudá-los tendo em conta o aprendido” (p. 37-38).

Por outro lado, diversos autores, como Pinar (1975, 2007) e Goodson (1983, 1991, 2013; Ball & Goodson, 1985), têm vindo a trabalhar o conceito de currículo na perspetiva da esfera pessoal, em que o social se cruza com o pessoal, o público com o privado, naquilo que o autor britânico designa de *currículo como narração*. Ou seja, um currículo que se afasta do polo da prescrição e se move para o polo do aprendente, daquele que o narra e que desenvolve essa narrativa em simultâneo com a sua própria narrativa de vida.

Neste sentido, procuraremos, de seguida, apresentar e discutir as diversas teorias curriculares para, no final, apresentar os substratos epistemológicos que enformam esta pesquisa, bem como as consequências que daí advêm para a conceção curricular defendida.

Momentos de Construção Epistemológica

Alguns autores organizaram sínteses relativamente às teorias sociais que foram posteriormente adoptadas pelos estudiosos do currículo. Horkheimer (1937), um dos fundadores da Escola de Frankfurt, apresenta uma tipologia que divide a teoria tradicional, explicativa e normativa, da teoria crítica, compreensiva no sentido que se entende como um campo de análise social que não se limita à análise empírica, mas amplia a sua ação à análise política, social e económica, empreendendo uma desconstrução que conduz à conscientização. Neste sentido, Tadeu da Silva (2000) define três movimentos teóricos do currículo: as teorias tradicionalistas, as teorias críticas e as teorias pós-críticas.

Por seu lado, Habermas (1982) apresenta um quadro em que distingue teoria técnica, a dos especialistas, de teoria prática, do senso comum, e teoria crítica, da problematização e questionamento, que vai servir de base para as teorias curriculares.

Kemmis (1986) foi o primeiro a aplicar o quadro de Habermas aos estudos curriculares, tendo definido a existência de uma teoria curricular técnica, associada a Tyler e a especialistas, uma teoria curricular prática, associada à experiência dos atores, e uma teoria crítica, associada ao movimento da reconcetualização.

Sendo um dos pioneiros na classificação de grupos curricularistas²⁶, Pinar (1985) divide-os entre tradicionalistas, onde inclui Tyler, Taba e Wheeler, empiristas concetuais, onde inclui Shawb, Huebner e Macdonald, e reconcetualistas, onde o próprio se inclui, assim como Apple, Giroux e Maclaren.

Em Portugal, Pacheco (1996) assume três diferentes correntes teóricas (técnica, prática e crítica) e quando revisita o tema (2014), redefine estas três teorias, designando-as por teoria do racionalismo académico, relacionadas com o cognitivismo e a universalidade do conhecimento, teorias da

²⁶ Juntamente com Macdonald (1975), que distinguiu as teorias de controlo, hermenêutica e crítica.

instrução, associadas aos objetivos e resultados da aprendizagem, e teorias críticas, associadas aos movimentos da reconcetualização e pós-reconcetualização(Pacheco, 2014)²⁷.

Para além desta diversidade de abordagens, podemos identificar os momentos e movimentos que contribuíram para a construção epistemológica do campo curricular, reconhecendo três claros e distintos momentos ao longo da história do currículo.

O primeiro grande momento é o que está associado à publicação do *Rationale Tyler*, por Ralf Tyler (1949), que concebe o campo curricular como campo de estudo. Efetivamente, e apesar da sociologia também fazer parte da base epistemológica do currículo, neste primeiro momento este campo surge associado à psicologia, com autores como Bruner (1960) e Bloom (1956), a que se juntam autores como Bobbitt, Dewey e Charters. De acordo com o *rationale*, o currículo é entendido enquanto plano composto por quatro elementos - objetivos, conteúdos, atividades e avaliação – que são apresentados segundo uma perspetiva técnica, como um programa pronto a ser executado pelo professor e consumido pelo aluno.

O segundo momento, após 1975, fica ligado ao *movimento da reconcetualização*, com autores como Pinar, Apple, Goodson, Giroux, Maclaren, Bernstein ou Freire, mas também ao movimento denominado de *Nova Sociologia da Educação*, liderado pelo sociólogo inglês Michael Young. Apesar das diferenças epistemológicas, o que fica claro em ambos os movimentos é a determinação de atribuir ao currículo uma densidade social, de trazer para o centro da sociologia as preocupações com o currículo, “em analisar como as funções de selecção e de organização social da escola, que subjazem aos currículos, se realizam através das condições nas quais o seu desenvolvimento ocorre” (Gimeno Sacristán, 1998: 19).

Young (2008) explica que o movimento por si liderado procurou, sobretudo, desafiar o conhecimento que está na base do currículo académico liberal, demonstrando que era este currículo que promovia o fracasso escolar dos alunos oriundos da classe trabalhadora. Por outro lado, o movimento de reconcetualização, assente na Sociologia, Política e Fenomenologia, procura encontrar no currículo “o que pode ser”, respeitando os atores que o constroem num determinado contexto.

O terceiro momento, após 2000, denominado de pós-reconcetualização, associa-se ao pós-modernismo e estabelece uma forte relação com a psicanálise, atribuindo importância acrescida a Foucault e sublinhando a ligação entre poder e saber. Assume-se que deixa de haver centro, e com

²⁷ Para além destes autores, poderíamos mencionar outros como Eisner e Vallance (1974), McNeil (1977), De Landsheere (1992) e Gimeno Sacristán (1988) como autores que propõem diversas concepções do currículo.

isso as metanarrativas da modernidade, e afirma-se a existência de margens a partir das quais se constrói um currículo cosmopolita, composto por diversas e divergentes vozes que estabelecem relações de alteridade e de outridade, ou seja, com os outros de si mesmo.

Construímos seguidamente uma breve apresentação da identidade epistemológica do campo curricular, percorrendo as suas principais teorias com o objetivo de, por um lado, justificar os percursos evolutivos desta área disciplinar e, por outro lado, ao situar diferentes concepções curriculares, fundamentar aquela em que nos apoiamos. A análise que é feita da história do currículo e partindo dos três momentos que acima apresentamos conduzem-nos à adoção de quatro modelos curriculares teóricos: a teoria da instrução, a teoria prática, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Na esteira de Pacheco (2014), incluímos uma quinta teoria, a teoria do racionalismo académico, uma vez que nela que assentam os pilares da escola, como instituição social, e do currículo, como um conjunto de conhecimentos culturalmente aceites.

A opção por cinco modelos conceituais sobre o currículo prende-se, sobretudo, com a necessidade de distinção relativamente ao que fundamentou cada modelo e, por isso, o distinguiu dos restantes. É o que veremos com a teoria prática, que se afasta definitivamente do modelo anterior, embora ainda não se possa incluir no modelo das teorias críticas (Leite, 2002a; Fernandes, 2011). Por outro lado, a preferência na separação entre as teorias críticas e as pós-críticas relaciona-se, principalmente, com a necessidade de sublinhar a génese de um modelo conceitual que se afasta definitivamente dos anteriores, o das teorias críticas.

A Teoria do Racionalismo Académico

Apesar de alguns autores considerarem que é a com a publicação da obra *Princípios Básicos do Currículo e do Ensino*, de Ralph Tyler, em 1949, que os estudos curriculares iniciam a construção de um quadro teórico, não podemos ignorar que o percurso anterior foi decisivo para esta raiz epistemológica. Neste sentido, torna-se fundamental referenciar a obra de Bobbitt²⁸ (1918), designada *The Curriculum*, que, no âmbito de um processo de industrialização e de imensos fluxos migratórios que potenciavam a massificação da escolarização, consagra o currículo como um

²⁸ Em 1924, Bobbitt publicou o livro *How to make a Curriculum?*

processo de racionalização de resultados educativos, tendo como inspiração teórica a “administração científica” de Taylor (Tadeu da Silva, 2000).²⁹

A teoria do racionalismo académico concebe a escola com uma arquitetura cognitiva, organizada como enciclopédia de conhecimentos, “ligada ao desenvolvimento da inteligência, como alforge de conhecimento, e à cultura, como forma de domesticação” (Pacheco, 2014: 81). Neste sentido, currículo é assumido instrumentalmente, na medida em que proporciona a transmissão de um conhecimento organizado em disciplinas, contendo um conjunto de saberes académicos, por isso, estruturado, ordenado, classificado e enquadrado. Assim, a escola corresponde ao “padrão do homem disciplinado, sinónimo de instruído, educado, vigiado, docilizado, controlado e performativo” (p. 84).

Efetivamente, as disciplinas desempenham nesta teoria um papel fundamental já que são a sua forma dominante de organização, constituindo-se como formas de dominação fulcrais, uma vez que impõem a autoridade do conhecimento, repartem-mo, hierarquizam-no e homogeneízam-no, o que promove o mesmo processo nos alunos.

Comenio (1985 [1567]) foi o precursor desta conceção, difundindo, no século XVI, o conceito de disciplinarização na escola como casa de correção. Simultaneamente, e fruto da componente didática que lhe imprimiu, a escola deveria, igualmente, ensinar tudo a todos, o que demonstra uma tensão entre instrução e educação, tendo em conta que a instituição escolar ultrapassaria as suas finalidades cognitivas e assumiria finalidades sociais. Para este educador, todos os homens devem ser conduzidos para a sabedoria, a moral e a perfeição, que se atinge através de um conhecimento assente nos clássicos, com pressuposto moral e centralidade religiosa (Pacheco, 2014).

Por outro lado, funda-se aqui o princípio da classe, que seria mais tarde, já no século XVIII, implementado com os jesuítas, que juntamente com a ideia de exame, como instrumento de punição e mecanismo de poder, constrói as bases em que assentará posteriormente a escola pública e nacional.

²⁹ Outros autores salientam outras obras e relatórios que seguramente contribuíram para a fundação do currículo como campo de estudos. Assim, Apple (1999b) referencia o *Relatório do Comité dos Dez sobre os Estudos do Ensino Secundário* (1894); Pacheco (1996) identifica a obra *Curriculum Construction* (Charters, 1923) e *The Foundations and Technique of Curriculum* (Whipple, 1926).

A Teoria da Instrução

Na verdade, e se seguirmos a proposta de Gimeno Sacristán (1988) quando afirma que esta proposta de currículo inclui três concepções curriculares – como confluência de exigências académicas, como base de experiências e como tecnologia e eficiência –, estaremos a recuar até à Idade Média para encontrar as origens desta fundação. Herdeira do *Trivium* e do *Quadrivium*, como forma de especialização do conhecimento, dividido entre disciplinas e áreas científicas, a teoria da instrução³⁰ recorre igualmente às ideias roussianas do séc. XVIII e algumas teorias pedagógicas do final do séc. XIX, bem como ao movimento da “escola nova” e “progressista” de Dewey no século XX, para deslocar a lógica curricular dos conteúdos das diversas disciplinas em que se organiza o plano de estudos e se centrar nos interesses dos alunos e nas experiências de aprendizagem.

Por outro lado, entender o currículo como tecnologia e eficiência significa entendê-lo como um plano para a aprendizagem, como um plano de ação pedagógica, como um conjunto de experiências planificadas na escola e um conjunto estruturado de resultados a obter na aprendizagem assentes num conhecimento utilitário e objetivo.

Como verificamos, tudo é pré-concebido, planificado, pensado e acredita-se que se os planos estiverem corretos, os resultados avançados serão plenamente alcançados. Há, pois, uma subordinação da prática face à teoria e uma racionalidade técnica e instrumental que envolve todo o processo de desenvolvimento curricular. Johnson (1967) define currículo como “uma série estruturada de objectivos de aprendizagem que se desejam atingir. O currículo prescreve, ou pelo menos antecipa, os resultados da instrução” (p.130).

Estes são os pressupostos principais da pedagogia por objetivos traçada por Bloom (1979 [1956]) a partir da racionalidade tyleriana (Tyler, 1949) e da teoria da aprendizagem, bem como da teoria da instrução (Bruner, 1960), trazendo as últimas a psicologia para o interior das teorias curriculares.

O currículo é, então, configurado com ênfase nas habilidades a adquirir pelos alunos e associado aos fins a atingir, o que promoveu o desenvolvimento de práticas de operacionalização dos objetivos de aprendizagem entendidas como guias orientadoras do processo de aprendizagem e referenciais analíticos da sua eficácia (Leite, 2002a).

³⁰ Esta designação é proposta por Tyler (1949), quando apresenta esta teoria como a racionalidade para a identificação dos quatro pilares fundamentais de qualquer currículo ou plano de instrução: objetivos, experiências educacionais, atividades e avaliação.

Esta é uma teoria que aponta claramente para um currículo “como um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado” (Pacheco, 2001: 35) e que D’Hainaut (1980) sintetiza afirmando que o currículo compreende

não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição da educação pretendida, uma especificação das actividades de ensino e de aprendizagem, o que implica os conteúdos do programa e, finalmente, indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou o aluno serão avaliados (p. 21-22).

De acordo com Fernandes (2011) e Pacheco (2011, 2014), esta corrente tecnicista tem em Portugal um grande impacto fundamentalmente a partir da década de 1970, período em que se inicia a democratização da educação escolar, sobretudo em programas de formação docente e ao nível dos programas e processos educativos, sendo completamente adotada na conceção curricular nacional, naquilo a que Formosinho (1991: 8) designa por “currículo pronto a vestir tamanho único”.

A Teoria Prática

As diversas críticas que foram surgindo relativamente a uma visão de currículo excessivamente determinista e comportamentalista, que não considerava os contextos, os atores ou os processos, conduziram ao aparecimento de uma nova corrente teórica que assenta na conceção de currículo como prática que contempla uma “legitimidade processual, racionalidade prática e acção pragmática” (Pacheco, 2001:38) na sua construção. Significa que este processo já não é totalmente previsível, antes contempla as realidades vividas e os atores que nelas participam, comprometendo-se com as situações reais.

Neste sentido, Schwab publicou em 1969 *The practical: a language for the currículo*, no qual instaura definitivamente uma tradição baseada na linguagem prática, partindo de quatro elementos: alunos, professores, meio e conteúdos. A sua proposta desloca a confiança curricular do campo teórico para o campo prático, alertando para a excessiva certeza em relação às leis científicas e atribuindo a crise do campo curricular a estes dogmas.

Assim, o autor considera possível renovar o currículo reorientando o seu estudo para o “prático, o quase-prático, o eclético”, focando “a teoria do currículo na análise da prática” e orientando-a “para a solução de problemas” (Schwab, 1969: 17). Esta perspetiva, antagónica às teorias tradicionais, revela que os problemas curriculares surgem na prática e a sua resolução só é possível mediante ações adequadas, assumindo que os seus atores têm uma capacidade transformadora quando comprometidos com as situações reais (Fernandes, 2011).

Por outro lado, Stenhouse (1984) reforça, assim como Reid (1980), a racionalidade prática ao defender o pragmatismo curricular, o que significa que o currículo é uma proposta que se define como prática que contempla uma conexão entre a intenção e a realidade. Efetivamente, a conceção curricular aqui defendida baseia-se no conceito de currículo enquanto processo, cuja proposta é passível de múltiplas interpretações, sendo por isso desenvolvida de modos diversos em função da multiplicidade de contextos (Pacheco, 2001).

Estes autores introduziram no campo curricular os conceitos de deliberação e negociação, tendo em conta que os professores e os alunos não são mais considerados objetos, mas sim sujeitos que interpretam e decidem sobre o currículo, a partir das “artes da prática” e da “deliberação prática” (Kemmis, 1988: 63).

As Teorias Críticas

Ao contrário do que aconteceu com as designadas teorias tradicionais, que não questionavam a origem e legitimação do conhecimento, preocupando-se fundamentalmente com a sua organização, a teoria crítica questiona e interroga os pressupostos do currículo e o seu estatuto social, sendo uma teoria da transformação radical (Tadeu da Silva, 2000). E afirma-se numa nova racionalidade, a racionalidade dialética, procurando debruçar-se sobre as relações entre educação e sociedade em harmonia com a natureza do desenvolvimento curricular como um ponto da institucionalização da educação (Kemmis, 1988).

Parece-nos, no entanto, pertinente convocar outras teorizações críticas mais gerais que produziram grande impacto na educação e nos estudos curriculares, em particular, como Althusser (1970), Freire (1972), Bourdieu e Passeron (1970), Baudelot e Establet (1971) ou Bowles e Gintis (1976). Estes autores são fundamentais para os estudos que se produzem no campo do currículo uma vez que fornecem as bases teóricas para relação entre educação e ideologia, educação e poder, educação e cultura, educação e capitalismo, educação e reprodução e educação e resistência.

Na verdade, a teoria crítica afasta-se das anteriores ao assumir uma perspetiva emancipatória de currículo, na qual os professores manifestam uma consciência crítica relativamente ao desenho tradicional do currículo e às políticas educativas, entendendo a educação como o instrumento de reconstrução da cultura. Adotam igualmente o conceito de práxis, embora implicando ação e reflexão, e assumem o currículo como “um interesse emancipatório, resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quantos participam nas actividades escolares” (Pacheco, 2001. 40).

Os reconcetualistas ou reconstrucionistas sociais questionam os modelos técnicos dominantes e defendem que, perante uma realidade de múltiplas dimensões, o acesso ao conhecimento deve atender diferentes processos em respeito pelos sistemas de valores de cada educando. São as necessidades e os interesses de cada pessoa, bem como as suas relações, o centro do desenvolvimento curricular, que deve promover a igualdade e a emancipação (Leite, 2002a).

No entanto, este movimento não é uno e os autores de correntes marxistas não querem ser identificados com o reconstrucionismo social, que ficou associado, de acordo com Tadeu da Silva (2000), a concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de crítica aos modelos tradicionais e centrado em questões subjetivas e pouco políticas, identificando o desenvolvimento do método autobiográfico como forma de “focalizar o concreto, o singular, o situacional, o histórico na nossa vida” (p. 43).

Entendendo o currículo como experiência vivida, Pinar (2007) adota o sentido etimológico deste conceito como verbo, como ação, como atividade e não como substantivo, combinando-o com a perspetiva autobiográfica com sentido construtivo e reconstrutivo não só do indivíduo, mas também da sociedade.

Por outro lado, os marxistas como Apple, Giroux ou Kemmis defendem que a emergência de novas ordens sociais advém da construção de uma consciência individual e coletiva que se consegue através do espírito crítico que produz questionamento relativamente ao currículo e promove novas práticas curriculares, argumentando também acerca da necessidade de ultrapassar as teorias da distribuição e da resistência, identificando e harmonizando os fenómenos que decorrem de situações reais.

As teorias críticas promoveram grande compreensão e esclarecimento relativamente aos processos de dominação de classe, com base na exploração económica, que promovem a reprodução da sociedade capitalista através da formação da consciência, atuando ideologicamente. Por outro lado, o currículo tem uma “gramática social” que reproduz o código social dominante (Tadeu da Silva, 2000).

Assim, e de acordo com Leite (2002a), o discurso curricular no âmbito da teoria crítica incorpora, para além das análises tradicionais, as esferas cultural e ideológica, bem como a esfera social tendo em conta que estas teorias definiram currículo, pela primeira vez, como construção social, uma invenção social historicamente construída.

As Teorias Pós-Críticas

Na sequência de algumas fragilidades apresentadas pelas teorias críticas, nomeadamente as que se relacionam com a dimensão prática do currículo, surgem autores defendendo que estas teorias não respondem à complexidade da realidade que abarca uma grande diversidade de mudanças em todas as dimensões, promovendo uma nova ordem social designada por pós-modernidade. Estas teorias atravessam, no dizer de Pacheco (2005a) e Moreira (1999b), um momento de grandes questionamentos, incertezas, contrastes, discordâncias e contradições.

Em consequência desta realidade, assistimos à diluição do movimento reconcetualista em movimentos como o pós-estruturalismo³¹, o feminismo, os estudos pós-coloniais, a teoria *queer*, estudos multiculturais, estudos de género, estudos étnicos ou os estudos culturais³² que têm procurado responder a antigos desafios usando novos conceitos, o que não significa que estejamos a assistir a uma rutura entre teorias críticas e teorias pós-críticas, antes a uma renovação e ampliação teórica que compreende novas categorias e novos argumentos baseados em novos cenários sociais, mas também antigos conceitos oriundos da primeira.

As teorias pós-críticas assentam em formas textuais e discursivas de análise e formulam-se em hipóteses de construção discursiva, manifestando uma tensão entre ideologia e discurso. Fortemente influenciadas por Foucault e Derrida, a centralidade no discurso permitiu atender a outros mecanismos de dominação e poder para além das relações e estruturas de poder económicas e culturais, possibilitando outra compreensão dos processos de dominação. Por outro lado, estas novas teorias questionam e recusam as grandes narrativas e acentuam a politização do campo social “ao deslocarem a questão da verdade para o que é considerado verdade”, atribuindo à ciência e ao conhecimento a dimensão de “campos de luta em torno da verdade” (Tadeu da Silva, 2000: 157). O conhecimento não existe, efetivamente, fora dos processos de significação, que dependem das relações de poder.

Relativamente ao currículo, e destacando o seu papel formativo, estas teorias sublinham a necessidade de analisar as relações de poder em que está implicado, sendo que o poder se encontra disperso por todas as redes sociais e o conhecimento é intrínseco ao próprio poder. Desta forma, a

³¹ No Dicionário Houaiss, pós-estruturalismo é apresentado como um “conjunto de investigações filosóficas contemporâneas que, negando ou transformando os princípios teóricos do estruturalismo, além da forte influência de Nietzsche, propõem um pensamento de recusa aos fundamentos tradicionais da filosofia...”.

³² É a partir da década de 1960 que algumas destas teorias começam a disseminar-se, como por exemplo os Estudos Culturais, nascidos em 1964 no Reino Unido.

análise não se detém apenas nas estruturas e relações económicas, mas deve incidir em todas as categorias que promovem processos de dominação, como a raça, o género, a etnia ou a sexualidade.

Neste contexto, o debate curricular tem contribuído para a análise do currículo sob diferentes perspetivas, muito concretamente partindo das novas funções atribuídas à linguagem que permitem novas abordagens em relação às práticas discursivas e não discursivas (Moreira, 1997), tendo em conta que o sujeito não constitui condição para o conhecimento, mas o conhecimento construído sobre o sujeito consiste numa das formas históricas através das quais a experiência subjetiva se elabora (Foucault, 1992).

Em Torno de um Ecletismo Concetual

A perspetiva concetual assumida neste trabalho pode considerar-se eclética na medida em que se baseia numa combinação entre as teorias sociais radicais e críticas e as teorias pós-modernistas, tendo em consideração a complexidade inerente à construção do conhecimento curricular em Portugal, bem como ao processo educativo em geral.

Assim, optámos por conceções e teorias que abordam o currículo na sua globalidade, que o entendem como cultura, relacionando-o com uma política educativa e cultural e como algo dinâmico e específico de contextos construídos coletivamente em situações reais. Pacheco (2001: 45) assume posição semelhante quando afirma que “o currículo não é o domínio exclusivo dos professores, dos alunos, dos especialistas, dos gestores, mas de todos eles, visto tratar-se de um processo que implica ao mesmo tempo uma construção ao nível das intenções e uma desconstrução ao nível das práticas.”

Pelo que foi exposto, afastamo-nos de um conceito de currículo que o limita a uma estrutura organizada de conhecimentos a adquirir (teoria do racionalismo académico), ou que o identifica com a conceção tecnológica da produção (teoria da instrução), ou, ainda, que o concebe como um conjunto de experiências de aprendizagem (teoria prática). De outra forma, assumimos o currículo como algo específico de cada contexto e como um meio de reconstrução social (Leite, 2002a). Segundo Apple (1999c), Bernstein (1975, 1990, 1993) e Freire (1972), entre outros, a Escola e o currículo não são neutros, pelo contrário. São veículo de transmissão de valores que são influenciados e promovem o reconhecimento social de determinados conhecimentos e culturas. Neste sentido, o campo curricular vai compreender inúmeras tensões entre lógicas diversas: de massificação e de desenvolvimento da autonomia e da liberdade individual (Leite, 2002a).

O currículo assume-se, aqui, como centro de toda a atividade escolar e como núcleo definidor da natureza da instituição escolar. Por outro lado, sendo construído pela escola de acordo com as necessidades sociais e económicas e a predominância de valores e ideologias, o currículo apresenta tensões que decorrem da permanente negociação e balanço, não sendo, por isso, objeto de um consenso definidor, prescritivo e imutável. Opta-se, assim, por um modelo “ecológico e processual” de construção de currículo, considerando-se que o desafio está, sobretudo, nos processos de desenvolvimento curricular na escola e nas condições organizacionais e profissionais que os facilitam (Alonso, 2000).

Na esteira de Leite (2002a), defendemos esta conceção curricular ecológica e crítica tendo subjacente o conceito de projeto, considerando os contextos onde ele se constrói e desenvolve e legitimando o papel do agente nos processos de dinâmica social e cultural. Assumindo que um projeto curricular se constrói no decurso do seu desenvolvimento, os princípios que o orientam e as suas intenções são definidos de forma aberta, assim como os processos e critérios previstos para a sua concretização, aceitando-se como princípio que um projeto curricular evolui e sofre mutações ao longo da sua construção, em resultado do trabalho conjunto de professores e alunos que investigam e questionam os pressupostos de partida (Eisner, 1979; Elliot, 1978 e 1993; Stenhouse, 1984 e 1987; Kemmis, 1988).

Apresentando currículo como recurso de reconstrução de práticas escolares, Zabalza (2003) perspetiva o núcleo da escola como um “projecto formativo integrado” na medida em que: deverá ser algo planificado, formalizado e público, sendo assumido um compromisso; deverá constituir um tipo de atuação ampla, que ultrapasse os conteúdos das matérias para desenvolver aprendizagens de mais amplo espectro e encarar o trabalho escolar como algo mais do que assistencial; por fim, deverá ser construído a partir de cada instituição, “revelando uma clara unidade e uma continuidade interna que reforce o sentido e coesão” (Zabalza, 2003: 33) do projeto formativo apresentado. Nesta conformidade, o autor refere-se ao currículo em relação ao que se faz na escola, isto é, a resposta que a escola dá ao direito das crianças à educação, definindo-o como “todo aquele tipo de disposições e processos que cada sociedade põe em marcha para tornar efectivo, através da escola, o direito das crianças e jovens à educação e ao desenvolvimento pessoal e social” (p.17).

Por outro lado, para Apple (1999c) o currículo está intimamente relacionado com as estruturas económicas e sociais mais amplas, não constituindo um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimento. Pelo contrário, o conhecimento selecionado no currículo resulta de um processo de negociação que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes. Currículo é

um terreno de luta e compromisso, que envolve, dentro de uma análise crítica em educação, a relação entre o particular e o global.

Incorporando o conceito introduzido por Bourdieu e Passeron (1970), Apple (1999c) relaciona o currículo com o processo de reprodução cultural e social uma vez que a escola transmite e distribui o conhecimento que é produzido em algum outro lugar, transformando-o em conhecimento oficial. Este não é um processo tranquilo e garantido tendo em conta que um campo cultural como o currículo se caracteriza pelo seu carácter conflitual. Por isso, ao falar-se de hegemonia não poderá esquecer-se que o currículo é também um campo de resistência.

Por estes motivos, Goodson considera fundamental penetrar nos processos internos ou “caixa negra” da escola (1997: 62). O autor sublinha a importância do que designa por “preactive definition of written currículo”, mas considera que a sua abordagem tem de ser conjugada com a da respetiva “interactive realization in classrooms” (1994: 9).

Nesta ótica, as relações que se geram no espaço escolar conduzem não apenas à reprodução das situações, mas também à produção de saberes, à autonomia e à reconstrução ou reconcetualização social. É, de certa forma, o que transmite Pacheco (2001: 45) quando afirma que

a reconcetualização do currículo não pode deixar de questionar os seguintes aspectos fulcrais: a legitimidade normativo-jurídica do plano estruturado com referentes de aprendizagem; a interligação do que pode ser face ao que deve ser; a defesa dos valores, propósitos e significados de cada cultura; o papel de um actor curricular como parte integrante de um trabalho conjunto; um projecto de formação orientado para os desafios do mundo da pós-modernidade.

É igualmente a perspectiva de Forquin (1989: 24) quando referencia a pertinência de ter em consideração o que se passa no “interior da caixa negra” dos grupos de alunos e das escolas.

Currículo é, em suma, um veículo de saberes, uma realidade em construção permanente que integra espaços culturais com referências delimitadas em situações identitárias. É um projeto antropológico de crenças, valores e saberes que configuram um sistema, uma estrutura que molda a aprendizagem (Pacheco, 2003). Daí que deva ser construído na base de um projeto, pois convida o estabelecimento a gerir recursos e definir as finalidades e modalidades de educação, ou seja, conduz as escolas a tomar iniciativas (Perrenoud, 2001b).

Segundo Pacheco (2001), currículo é cada vez mais entendido como uma desconstrução que resulta de um processo interativo convergente em experiências e interpretações diversas. É um projeto cultural, social e político que se (re)escreve dentro de parâmetros definidos pela temporalidade de

uma ação, suscetível de diferentes análises. “As lógicas curriculares correspondem a ações concretas e a sua distribuição em termos de influência, no processo de construção das políticas, reflecte interesses, valores, princípios e regras que, num dado momento, são dominantes ou não.” (Pacheco, 2002a: 137)

Emerge, assim, a noção de currículo como uma realidade social, construção coletiva, espaço integrador e referencial, um processo que não ignora a existência de uma realidade que se constrói na diversidade (Morgado, 1999).

Neste sentido, não descuramos, pelo contrário, valorizamos e consideramos para a conceção de conhecimento curricular aquilo que Torres Santomé (1995) denomina por currículo oculto, significando as configurações organizacionais e os atos rotineiros (ritmos, normas, interações e tarefas escolares) que as escolas desenvolvem de uma forma não explícita. Este é um conceito primeiramente desenvolvido por Jackson (1990), embora Dewey (1938) tenha já identificado as disposições que a escola desenvolve de forma colateral, cujos efeitos podem ser mais visíveis do que os efeitos provocados pelo currículo explícito. É desta forma implícita e invisível que se constroem os traços de personalidade de um indivíduo para que se torne um trabalhador numa sociedade industrializada de economia capitalista (Torres Santomé 1995: 63).

Efetivamente, e ao contrário do currículo explícito, o prescrito, o currículo oculto desenvolve-se em conteúdos culturais, hábitos e interações que se estabelecem dentro da organização escolar e entre esta e a comunidade, de forma mais ou menos consciente, mas reprodutora dos valores sociais imperativos em cada época. Neste sentido, Bowles e Gintis (1981) apropriam-se deste conceito para lhe atribuir uma dimensão de recurso para a reprodução, coesão e estabilidade das relações sociais de produção e distribuição. No entanto, Torres Santomé (1995) defende que, apesar de contribuir para o reforço dos conhecimentos, valores e expectativas no quadro da ideologia hegemónica de cada período histórico, o currículo oculto é muitas vezes o espaço de contestação e resistência encontrado pelos professores.

Apesar deste não ser um tema consensual, tal como todos os que estão relacionados com o conhecimento curricular, Giroux (1990) considera que há um consenso relativamente à perspetiva da escola como um espaço de aprendizagens formais e informais, como um espaço social, não devendo, no entanto, apenas associar o currículo oculto a mensagens de natureza afetiva, uma vez que as mensagens de natureza cognitiva coexistem e são inseparáveis das primeiras. Ponte (1992) defende igualmente esta posição ao afirmar que a construção do conhecimento está imbuída de elementos sociais, não existindo conhecimento sem componentes sociais.

Por outro lado, e dado que o currículo oculto também se desenvolve na relação pedagógica que o professor estabelece com os alunos, bem como nas experiências didáticas que seleciona, pode acontecer que o professor não esteja consciente do conhecimento implícito que transmite e constrói com os alunos através das suas experiências. De qualquer forma, devemos sublinhar que são os valores, princípios e crenças dos professores transmitidos implicitamente aos alunos que são geradores de mudança, sendo, por isso, fundamental que cada instituição defina que aluno pretende formar.

Neste contexto, parece-nos pertinente a análise da relação entre fatores sociais (crenças, valores, concepções) e o conhecimento curricular do professor uma vez que ele é o responsável pelas experiências de aprendizagem e está em lugar privilegiado para influenciar as concepções que darão origem às atitudes dos alunos.

Emerge, desta forma, o conceito de currículo como narrativa, no sentido não de um conjunto de conhecimentos compartimentado em disciplinas e previamente definido, mas de um conjunto de conhecimentos que se vão construindo através da elaboração de uma narrativa que é, simultaneamente, uma narrativa identitária. Isto pode significar que à medida que um aluno constrói narrativas através das quais trabalha conceitos curriculares pertinentes, ele constrói igualmente a sua própria narrativa de vida e cria um capital narrativo que pode superiorizar-se ao capital social. Goodson (2008a) defende que o capital atualmente mais pertinente para enfrentar o mundo rápido e comprimido que temos é o capital narrativo, pois esse corresponde à capacidade de persuadir o outro através de uma narração. Este tipo de capital implica que o eu esteja estruturado e saiba exatamente o que quer, conferindo-se em simultâneo a capacidade de se flexibilizar de acordo com as situações a que tem de dar resposta, através de uma narrativa. Pode significar, em última análise, a capacidade de se reinventar, o que implica não uma fragmentação do eu, mas sim uma clara estruturação.

Neste contexto, e entendendo o currículo não apenas como um atributo da educação, mas também como um recurso de aprendizagem, Goodson (2008a) argumenta que as escolas e os professores necessitam de questionar a própria validade das prescrições curriculares no sentido de abandonar a concepção prescritiva de currículo e adotar uma concepção narrativa, que se cruza com a gestão e construção da própria narrativa de vida.

Bauman (2001) argumenta mesmo que os padrões de desenvolvimento e estudo curricular ainda hegemónicos são totalmente inapropriados para a nova sociedade de risco, instabilidade e de mudanças rápidas em que hoje vivemos, pois mantêm-se alicerçadas no ensino primário e na

prescrição. Este autor define o ensino terciário como aprendizagem, “como romper a regularidade, como reajustar experiências fragmentárias em padrões até então não familiares” (Bauman, 2001, p. 125), sobre viver sem hábitos e sem uma aprendizagem rotineira, rompendo com as prescrições pré-digeridas do currículo e avançando para a definição, apropriação e a narração contínua do currículo de cada um.

O currículo como prescrição tem, na perspetiva de Goodson (2008b), coexistido na educação com a conceção da educação como prática, numa convivência pacífica que não questiona nem a retórica da prescrição, nem a gestão curricular, mas permite algumas transgressões, beneficiando ambos os paradigmas. Esta paz aparente traz, no entanto, enormes prejuízos aos professores que, aceitando as relações de poder estabelecidas, perpetuam um discurso velado que está impedido de ser registado.

No entanto, perante uma organização económica mais flexível e sujeita a mudanças rápidas e constantes, a inércia contextual de um currículo de prescrição baseado em conteúdos não irá durar e a “filosofia e teoria educacionais estão enfrentando a tarefa pouco familiar de teorizar um processo formativo que não é orientado desde o princípio pela forma de meta elaborada antecipadamente” (Bauman, 2001: 139). De acordo com o mesmo autor, as qualidades que são necessárias são “faculdades críticas e autocríticas fortalecedoras” que desenvolvem as capacidades das pessoas de definir e narrar os objetivos e missões da sua vida num ambiente que muda velozmente (p.138).

Deste modo, Goodson (2008a) defende que o currículo se possa envolver futuramente nas missões, sonhos e buscas de vida de cada um de forma a transferir o poder para as pessoas e transformar as instituições educativas, que poderiam concretizar promessas anteriores e efetivamente contribuir para provocar mudanças no futuro social dos seus alunos.

Assim, entender o currículo como narração é central neste trabalho tendo em conta que nos permite entender a ligação entre a construção da narrativa de vida do professor e a narrativa curricular que ele próprio construiu paralela e simultaneamente. Não se trata, por isso, de analisar a construção do currículo do ponto de vista do aluno, mas sim do professor, aquele que constrói e reconstrói o conhecimento escolar. Desta forma, o estudo da relação entre as duas narrativas do professor poderá conduzir-nos a conclusões não só sobre a construção curricular, mas também sobre os processos de formação docente.

Nesta ordem de pensamento, defendemos que o currículo e o conhecimento curricular, com tudo o que envolve, deve priorizar a simultaneidade dos quatro pilares da educação – aprender a ser,

aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver com os outros –, sem os hierarquizar pois só assim se promoverá a construção de cidadãos completos (Delors *et al.*, 1996).

Partindo desta conceção, entende-se que as mudanças provocadas se expliquem através das diferentes conceções curriculares que vão sendo formuladas. Assim, concebendo o currículo como “projecto formativo integrado” (Zabalza, 2003) ou como “projecto curricular integrado” (Pacheco, 2002b), como projecto de formação, não será difícil aceitar que esta conceção potencia uma série de mudanças a vários níveis: macro, meso e micro.

Em primeiro lugar, ao nível das próprias conceções que todos os atores envolvidos na educação têm de currículo, o que obviamente terá repercussões nas práticas diárias. Ao nível das políticas curriculares é possível verificar alterações de atuação que se prendem com a nova conceção de currículo. Porém, e tal como sublinha Pacheco (2000a), tais mudanças são muitas vezes apenas visíveis ao nível do discurso, pois ao nível da prática continua a prevalecer a perspetiva normativa, isto é, uma política curricular descentralizada ao nível dos discursos e recentralizada ao nível das práticas.

Por outro lado, é igualmente pertinente referenciar as mudanças que poderão ocorrer quer ao nível da escola, quer ao nível da sala de aulas. Adotar um novo olhar sobre o currículo implica forçosamente reorganizar a escola e alterar o seu modo de funcionamento. Pacheco (2000a) refere a exploração de componentes curriculares locais e regionais como forma de intensificar a colaboração regular entre todos os atores curriculares, como forma de fomentar o espírito de partilha e trabalho em conjunto.

Como já abordámos anteriormente, e perante a visão do mundo como uma “aldeia global”, é impossível não questionar a universalidade do saber e a cultura escolar clássica, fazendo emergir conhecimentos e culturas que têm estado ausentes da voz das instituições educativas. Efetivamente, assistimos a um “leque de tensões contraditórias” (Delors *et al.*, 1996: 41), em que as transformações das sociedades modernas têm seguido dois sentidos: por um lado, o sentido da mundialização, e, por outro lado, o sentido da busca de raízes locais e particulares³³.

³³ Santos (2001: 71-77) defende a existência de quatro modos de produção específicos de globalização, que dão origem a quatro formas de globalização, das quais destacamos duas: o localismo globalizado, quando um fenómeno local é globalizado com sucesso, relegando outros fenómenos locais concorrentes para posições subalternas ou locais; e o o globalismo localizado, que consiste no impacto específico no local das práticas e imperativos transnacionais que decorrem dos localismos globalizados

Neste sentido, devemos procurar não encarar a globalização sob a égide da uniformização ou da homogeneidade, na medida em que a sua utilidade permite uma nova conceitualização relativamente à diversidade de respostas locais, regionais e nacionais (Leite, 2002a). Os movimentos globais podem obrigar à construção de referências sociais, culturais, cognitivas e técnicas, oriundas de processos de vivências e do ensino inter e transdisciplinares, consequências de currículos de integração, em vez de currículos de coleção (Bernstein, 1977)³⁴, os primeiros entendidos enquanto delineadores de relações abertas entre os diversos conteúdos e subordinadas a uma ideia central através de temas que os relacionam, tendo, por isso um enquadramento e classificações fracos; os segundos onde existe uma classificação e enquadramento fortes, o que proporciona fronteiras bem definidas entre os conteúdos e uma atomização dos conhecimentos.

Segundo Torres Santomé (1994: 31), o mundo atual é “um mundo global em que tudo está relacionado, tanto nacional como internacionalmente, um mundo onde as dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais, científicas, etc., estão interdependentes, e onde nenhum desses aspectos pode ser adequadamente compreendido à margem dos demais”. Deste modo, secundamos Leite (2002a) quando apresenta um entendimento de educação global que traduz uma visão holística e assente em princípios de interdependência, ficando a instituição escolar incumbida de conduzir as crianças a um conhecimento de si próprias e do meio que as rodeia para, a partir daí, conhecer os outros e o mundo.

Neste contexto, os currículos centrados numa visão holística permitem aos jovens integrar a sua experiência e saber do quotidiano numa perceção mais geral das situações, construindo perspetivas e mecanismos de compreensão mais alargados de forma a assumirem uma cidadania crítica e mais interveniente (Leite, 2002a). Trata-se de uma proposta curricular simultaneamente global e integradora que congrega as características do mundo e das sociedades que nos rodeiam com as realidades locais.

Assistimos em Portugal, a partir da década de 1970, a uma progressiva descentralização das políticas educativas que, através da mobilização das estruturas locais, enfatizam o papel da escola e do professor como o centro da modelação e contextualização curricular. Segundo Pacheco (1998; 2001), estas novas políticas colocam-nos perante o binómio do que pode ser face ao que deve ser,

³⁴ Bernstein (1971, 1977) define dois tipos de organização curricular, com base nos conceitos de “classificação” e “enquadramento”. O conceito de classificação refere-se ao grau de manutenção de fronteiras entre categorias, enquanto o conceito de enquadramento se refere às relações sociais entre categorias, no que respeita à sua comunicação. Ambos os conceitos identificam os distintos graus de poder e controlo nas relações entre categorias, que variam entre fraco e forte e podem ser identificados dentre de uma dada agência ou entre agências.

atribuindo novos poderes à escola e permitindo a conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos locais (Morgado, 2000b).

A tomada de decisões curriculares ocorre, assim, em contextos diversos (político-administrativo, de gestão e de prática) e as decisões tomadas em cada um deles contemplam as seguintes características:

decisões contextualizadas que implicam relações de interdependência; decisões que reconhecem relações hierárquicas de dependência mas que salvaguardam a interpretabilidade e a flexibilidade dos atores; decisões inseridas num processo de design curricular que é entendido numa perspectiva processual que potencializa opções e problemas sobre os quais é preciso intervir (Pacheco, 2001: 71).

Os territórios curriculares regionais e locais podem, pois, coexistir com o território curricular nacional no pressuposto de um desenvolvimento curricular dinâmico e contínuo e de uma colaboração regular e efetiva de todos os atores regionais e locais. A vantagem da sua existência deve-se ao facto de ainda não terem sido regulamentadas, por isso não foram alvo de um “processo de ritualização administrativa” (Pacheco, 2000b: 10).

No âmbito da organização curricular a partir de um modelo globalizado, Pacheco (2001) refere como exemplo o modelo de monodocência existente em Portugal no primeiro ciclo do ensino básico, que simboliza uma tentativa de ultrapassar a atomização do conhecimento através do recurso a uma “unificação dos conteúdos, adstritos a áreas de formação e estas a atividades pedagógicas resultantes de várias disciplinas (permitindo) que o aluno, aquando do primeiro contacto com o conhecimento formal conheça e compreenda globalmente os factos (...) e se saiba expressar e situar objetivamente em relação a si próprio, aos outros, ao espaço e ao tempo” (Pacheco, 2001: 83).

Em suma, é a concretização das teses “pensar global, agir local” e “pensar local, agir global” que só poderão efetivar-se partindo de uma conceção da escola que relaciona o individual no social, postura segundo a qual os processos de desenvolvimento e formação das crianças e jovens têm de ser contextualizados, tendo em conta as influências que, simultaneamente, os contextos geram e neles são geradas (Leite, 2002a).

A emergência de um novo paradigma curricular conduz, assim, ao desenvolvimento de um novo paradigma organizacional democrático e aprendente, no qual se perspetiva a escola como comunidade educativa, assumida como espaço de educação crítica, de participação e de cidadania democráticas, valorizando-se perspetivas diferentes na forma de compreender e intervir na escola (Lima, 1998). Por outro lado, a escola é concebida como uma “escola inteligente” e aprendente no

sentido em que desenvolvem processos criativos, sentido de colaboração e capacidade de aprender, transformando-se continuamente (Leite, 2002b; Lima, 1998; Hargreaves, 1998).

Nesta perspetiva, o currículo pode ser concebido como provocador e gerador de mudança, tendo em conta que a sua construção se dá a diversos níveis, desde o micro ao macro, com implicações ao nível meso, visíveis em novas formas organizacionais, e ao nível macro, através da necessidade de recurso a diversas conceções analíticas.

A Construção de Referentes nas Políticas Curriculares

Partindo do pressuposto de que a política pertence ao domínio das decisões sociais e que qualquer sistematização corresponde à compreensão da realidade, que existe em função das práticas discursivas dos seus atores, podemos enquadrar uma teoria pública de decisão sobre a construção do currículo quer nos referentes conceituais, quer nos referentes pragmáticos, isto é, referentes que servem para esclarecer os processos e as práticas de construção curricular nos contextos de influência, de produção normativa, da prática escolar, dos resultados e da estratégia política (Pacheco, 2002a). Como já afirmámos, neste trabalho dedicamo-nos aos três primeiros contextos aqui enunciados.

O conceito de referencial³⁵ pode ser definido como “o conjunto de valores, de normas ou imagens de referência em função dos quais são definidos os critérios de intervenção do Estado, bem como os objectivos da política pública considerada” (Baudouin, 2000: 285).

Os referentes pragmáticos permitem a perceção e síntese de um determinado projeto de formação, que está estruturado em ideias derivadas das lógicas curriculares, entendidas na base de uma política que implica conflito e diversidade e não de uma política consensual. As lógicas curriculares podem ser definidas como opções concretas e a sua distribuição, no que respeita à influência, reflete os valores, princípios e regras que, num determinado momento, são dominantes ou não (Pacheco, 2002a).

Assim, proceder a uma proposta de referencialização das políticas curriculares implica assumir que o currículo está relacionado com determinadas práticas sociais e com interesses que são aceites para a

³⁵ No campo da educação, este conceito está relacionado com a discussão sobre as funções da planificação e sobre o processo de legitimação e produção de normas e engloba duas dimensões: a intelectual, que determina a visão dos atores intervenientes no processo de decisão, e a do poder, que clarifica o processo através do qual é instituída uma nova hierarquia entre os atores (Pacheco, 2002a).

formação do aluno, num momento histórico e num contexto particular de construção do conhecimento. Pacheco (2002a) propõe como referentes das políticas curriculares a democratização, a deliberação, o conflito e a integração, uma vez que são estes referentes aqueles que permitem aceitar a rejeição de um caminho único para a concretização de um projeto que tenha como objetivo a construção de uma escola pública para todos.

Assistimos hoje a uma discussão sobre a qualidade da escola pública, bem como sobre a desigualdade como um dos seus problemas mais difíceis de resolver. Tendo em conta que a igualdade prevê a democratização da escola, as políticas curriculares não podem incluir normas que discriminam os alunos, seja qual for a forma de discriminação. Pacheco (2002a) identifica quatro possibilidades de políticas curriculares: uma política curricular igual e homogénea; uma política curricular igual e diversificada; uma política curricular diversificada e desigual; e uma política curricular homogénea e desigual. Cabe ao Estado assegurar a igualdade e explanar a democracia nas políticas curriculares, para que esta não se torne apenas num modo de vida.

As políticas curriculares não podem, pois, estar amarradas ao princípio de que o mercado é o veículo de promoção da igualdade de oportunidades, uma vez que o interesse económico vai ao encontro de desafios individuais e sociais e tem como diretriz de orientação a produtividade, resultante da competitividade. São, pois, políticas ancoradas no princípio da meritocracia, um sistema de recompensas e punições de acordo com o mérito de cada indivíduo, que defende que oportunidades iguais conduzirão a uma verdadeira meritocracia, correspondente a uma verdadeira igualdade, tendo em conta que cada pessoa é levada a ter um mérito adequado apenas a si própria (Young, 1958).

De acordo com Pacheco (2002a), a democracia existe no plano das intenções, tendo em conta que as alterações curriculares assentam na ideia de que a democracia se cumpre pelo valor social da escola, e a meritocracia existe no plano das práticas curriculares, uma vez que os critérios aí utilizados não questionam nem o conhecimento oficial, nem os processos de aprendizagem dos alunos. Assistimos à substituição da palavra democracia em educação pela palavra oportunidade (Bernstein, 2001), sendo possível compreender que as práticas curriculares desmembrem os discursos existentes nas políticas educacionais e estas produzam efeitos contrários às suas intenções.

Deste modo, só um currículo democrático, entendido como prática que permite quer a existência do aluno enquanto pessoa, quer o princípio de que o centro do currículo “não é a estrutura do conhecimento, mas o modo como coletivamente o aluno ordena o seu mundo e o processo de produção de conhecimento”, pode efetivar a dimensão formativa da educação, evidente no conceito de cidadania (Pacheco, 2002a: 143).

O currículo ganha, assim, uma outra dimensão quando associado à prática, que se expressa através de comportamentos práticos distintos e onde se estabelece um diálogo entre os vários atores participantes, sendo o currículo reflexo do conflito de interesses e dos valores dominantes que condicionam os processos educativos (Gimeno Sacristán, 1988).

Enquanto expressão da função socializadora e cultural da escola, o currículo pode ser entendido como um complexo projeto social, como múltiplas expressões e com uma dinâmica própria, construída no tempo e num determinado contexto (Morgado, 2000b). O currículo será, assim, e segundo Pacheco (2001), sempre uma solução a um problema educativo pois trata-se de um processo negociado e partilhado, de uma prática que procura estabelecer a ligação entre a intenção e a realidade, de um processo de (des)construção do conhecimento.

Efetivamente, a conceção de currículo enquanto projeto é relativamente recente nas políticas educativas portuguesas e está associada ao princípio da autonomia das escolas e à convicção de que a integração curricular é benéfica para os alunos, uma vez que as atividades de educação e formação ganham uma maior coerência (Leite, 2002a).

De acordo com Barroso (1992), os projetos tornaram-se numa espécie de microideologias de ação geradores sistemas próprios de crenças que orientam a tomada de decisões de acordo com valores ou princípios determinados. O conceito de projeto surgiu na escola portuguesa na década de 1990, embora as escolas já elaborassem planos de atividades que incluíam os planos individuais de trabalho (PIT), relacionados com o modelo de formação dos professores, e apresentam como diferença principal o caráter de intencionalidade do projeto. Para Leite (2002a), um projeto confere sentido às ações isoladas, integrando distintas atividades numa intencionalidade comum cujos efeitos, por vezes, só são visíveis num período mais alargado. É, em suma, uma ideia de uma possível transformação do real e a sua concretização (a ação ou atividade) deve corresponder ao processo de transformação desse real.

Neste sentido, para construir o sentido de um projeto têm de ser definidos os “perfis de mudança” desejados, sendo igualmente premente a fixação clara do que se pretende mudar e como se pretende mudar de modo a que não seja apenas uma simples enunciação de princípios. Esses “perfis de mudança” devem revelar as metas, as estratégias e as metodologias previstas como mais adequadas, os recursos e materiais disponíveis ou a organizar, os papéis dos vários intervenientes e relações entre eles. “Na ausência deste nível desejável de explicitação, os projectos educativos de mudança podem resultar inoperantes, por difusos, opacos à crítica (construtiva) por etéreos e potencialmente pouco incisivos na prática”, defende Escudero Muñoz (1988: 87).

Deste modo, o currículo deve ser olhado como uma construção coletiva elaborada na base de uma planificação partilhada, englobando quer as decisões da Administração Central, quer as decisões dos professores, alunos, pais e outros intervenientes. Nas diversas fases de construção do currículo, o professor transforma-se, pois, num decisor político com uma intervenção permanente, oriunda tanto da sua profissionalidade, como dos espaços de autonomia curricular, politicamente decretados e não conquistados. No entanto, deve reconhecer-se que quem decide curricularmente é quem tem mais poder e quem, explícita ou implicitamente, controla a cultura escolar e o processo de ensino-aprendizagem (Pacheco, 2002a).

Torna-se, então, evidente que o currículo assenta numa base de diversas lógicas de poder, que não devem ser vistas como espaços absolutos e fechados uma vez que as práticas, que lhe dão sentido, decorrem do confronto de posições muito divergentes. Apesar do início da construção do currículo corresponder à fase das intenções, a sua real dimensão só acontece no contexto da escola que é um campo de lutas de poder (Pacheco, 2002a).

Este autor apresenta o paradigma do conflito como base de construção das políticas curriculares na medida em que estas resultam de um processo de negociação, isto é, de entendimentos distintos resultantes de influências diversificadas. Surge, assim, a ideia de compromisso que reconhece que o conflito é intrínseco à natureza curricular tendo em conta que os diferentes grupos procuram que a educação corresponda aos seus interesses e ideologia. Emerge desta ideia o conceito de poder, que pode ser definido como “a troca desequilibrada de possibilidades de acção, ou seja, de comportamentos entre actores individuais e/ou colectivos” (Friedberg, 1995: 115). Assim, a intervenção dos vários atores no currículo não é equilibrada, principalmente quando nos referimos a um sistema centralizado em que as regras principais são fundamentalmente definidas pela estrutura formal e em que as transgressões são permitidas por grupos, cujos interesses não se identificam com a melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos (Pacheco, 2002a).

Desta forma, o quadro das perspectivas desenvolvidas pelos neomarxistas aponta para a utilização do paradigma do conflito como forma de contestar quer a política como solução negociada, quer como a solução de um jogo, cujas regras impõem o indivíduo aos outros. Por outro lado, a teoria liberal democrática admite, num processo de conflito, que o papel do Estado está entre o público e o privado e a regulação é assumida de forma partilhada. Os conflitos emergentes são resolvidos em função dos interesses proporcionais que as diversas partes em conflito assumem nesses processos de intermediação (Pacheco, 2002a).

Enquanto prática distinta de um currículo comum, a integração curricular apresenta-se como um dos referentes principais das políticas curriculares na medida em que é o que possibilita a interligação entre o currículo formal e o currículo informal. Esta ideia de integrar o currículo a partir de uma componente nacional tem sido discutida em Portugal partindo dos pressupostos da autonomia, flexibilização e descentralização, numa lógica *bottom-up*, que, segundo Fullan (1992a), implicam a transformação da cultura institucional da escola (Morgado, 2000b).

Entendida como uma obrigatoriedade do estado democrático, uma vez que aos problemas diversos com que se deparam as escolas é necessário dar respostas, a flexibilidade curricular deverá ser um espaço de constante problematização da identidade da escola. Na presença de uma sociedade heterogénea, é fundamental que o currículo seja definitivamente sensível às diferenciações. Assumida como prática deliberativa (Paraskeva, 1998) que coloca em causa a verdadeira essência do currículo, os conteúdos, a flexibilização curricular assume como referente o aluno e considera o professor inscrito na mesma matriz educativa (Morgado, 2000a).

Alves (1997) propõe a passagem de um modelo curricular tecnológico e economicista, que gera desigualdade e insucesso, para um modelo humanista, implicando que os pressupostos da integração curricular se cruzem com os saberes veiculados pela escola.

Este novo paradigma humanista pressupõe uma matriz curricular abrangente e flexível, atento às diferenças dos seus destinatários e que possibilite a diferenciação e diversificação de formas de aprender. Neste sentido, Pacheco (1998) defende a necessidade de um currículo de âmbito regional e local que, coexistindo com o currículo nacional, permita a abordagem de componentes curriculares regionais e locais, a integração do conhecimento escolar e a exploração do meio como um objeto de estudo. Ou seja, esta alteração da estrutura curricular deverá radicar na construção de projectos curriculares integrados, entendidos como o “equilíbrio do projecto de formação do aluno entre a consistência e homogeneidade nacional, conferida pelo conjunto de aprendizagens nucleares, e a diversidade local, existente ao nível das estratégias de diversificação” (Pacheco, 2002b: 105).

No que concerne à descentralização curricular, entendida como uma devolução de poder às escolas e espelhada essencialmente na territorialização curricular³⁶, ela revela-se como uma das respostas para a crise de legitimação do Estado. Esta conceção de desenvolvimento curricular implica que o

³⁶ Entendemos territorialização curricular no sentido que é proposto por Zabalza (2001), ou seja, a recontextualização pela escola das decisões oriundas da administração central.

professor se assuma como um investigador na sala de aula (Stenhouse, 1975), como um prático reflexivo (Schön, 1987), ou como um profissional crítico.

Como mecanismo viabilizador das práticas curriculares democráticas, a descentralização curricular faz sentido se for constituída para um processo interventivo de ensino, contribuindo para o fim da metáfora do professor enquanto técnico, que tem origem na conceção da atividade profissional (Schön, 1983).

No âmbito da descentralização curricular, podemos também entender a diferenciação e a diversificação curriculares. Na verdade, ambos os conceitos operativos têm sido entendidos numa perspetiva mais macro, o que significa que é o Estado a definir as vias educativas alternativas e quem segue essas vias. Num plano mais reduzido, cabe ao professor identificar as diversas formas de aprender que os alunos manifestam numa sala de aula para possibilitar distintos percursos que garantam o mesmo fim.

O que temos assistido, nomeadamente na Europa, é à definição de políticas educativas que, apesar de pretenderem distribuir as categorias educativas da elite, aprofundam a exclusão uma vez que as estratégias educativas mobilizadas se baseiam numa gramática escolar exclusivista, como as disciplinas tradicionais ou os exames académicos (Goodson, 2006).

A autonomia curricular deve, deste modo, constituir um mecanismo de mudança educativa resultante de uma real participação dos diferentes atores com o objetivo de resolver problemas comuns, não esquecendo a dimensão nacional da educação. Esta assume particular importância relativamente aos professores uma vez que possibilita que os mesmos se apropriem de diferentes formas de discurso educativo oficial. Para além de constituir uma matriz de construção da cidadania, a autonomia curricular dignifica o seu papel de ator social, na medida em que se assume como um padrão de um determinado projeto de identidade sociocultural, marcando definitivamente a crise e resposta dos professores de acordo com as exigências que presentemente lhes são impostas, o que, segundo Morgado (2000b), possibilita ao professor proceder a uma reflexão crítica permanente sobre as suas próprias práticas.

Neste sentido, Pacheco (1999) concebe a autonomia do professor a três níveis: autonomia de orientação, a partir de referenciais que lhe são impostos, tendo autonomia de processo, embora parta de referentes estabelecidos pela administração; a autonomia relativa, uma vez que as suas práticas são definidas normativamente, mas o professor procede à sua reconstrução processual, como no caso da avaliação; e a autonomia da negação, reconhecida no plano das ideias, mas negada

no contexto das escolas, tendo em conta as suas condições de trabalho. Isto leva-nos a concluir que o professor se encontra acorrentado perante a gramática da escola, contrariando os princípios da própria descentralização (Morgado, 2000b).

Na linha de Crozier, Barroso (1996a) apresenta o conceito de autonomia decretada uma vez que a retórica oficial apenas atribui ao processo de autonomia curricular do professor um estigma de relatividade e de ambiguidade. Efetivamente, a autonomia curricular deveria constituir um processo de construção social, resultado da desconstrução de um modelo centralista de forma que a gramática da escola se fosse alterando de forma gradual e sólida. Assim, enquanto resultado de um processo implicado que envolve todos os atores educativos, a autonomia pressupõe uma estreita relação entre o modelo de descentralização e a conceção de currículo como prática deliberativa (Morgado, 2000b).

Deste modo, Morgado (2000b) propõe-nos um quadro análise da autonomia curricular, no qual se apresentam dois grandes modelos: um centralista-prescritivo e outro descentralista-deliberativo (p.29). O primeiro quadro aponta quer para uma autonomia decretada, em que cabe ao Estado conceber e implementar a autonomia curricular, sendo o professor um mero executor, quer para uma autonomia negada, aceite no plano concetual e inviabilizada na prática.

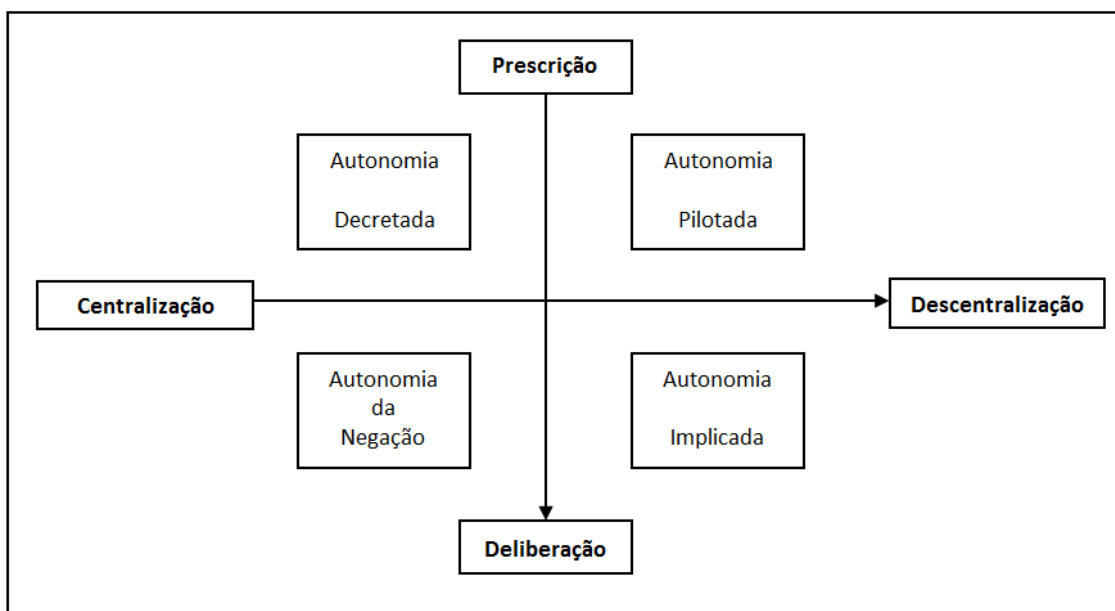


Figura 1 - Quadros de autonomia curricular (Morgado, 2000b: 29)

A Figura 1 remete-nos igualmente quer para uma autonomia pilotada, em que se assume a descentralização e autonomia como um processo pilotado à distância sob normas e padrões

predeterminados, e a autonomia implicada, como resultado de um processo construído colegialmente, estando, por isso, nele implicados todos os atores educativos.

Na verdade, ao assumir o currículo como um processo deliberativo, colegial e participativo, é forçoso que a construção das práticas curriculares advenha da autonomia curricular do professor. No entanto, e na opinião de Morgado (2000b), o que acontece em Portugal é que elas revelam a fragilização do poder do Estado ao nível das políticas curriculares, apontando para um processo de religitimação das próprias práticas. Também Pacheco (2000b) defende que o que tem acontecido nas políticas educativas portuguesas é que o Estado descentraliza no plano teórico, discursivo portanto, para recentralizar na prática. Os territórios locais curriculares obtêm uma autonomia na interpretação do currículo em função de projetos curriculares controlados centralmente pela administração. Assim, e de acordo com Apple (1998), é em épocas de grande estabilidade económica, política e cultural que o currículo tem condições para ser mais autónomo.

2.4. Pertinência e Relevância do Conhecimento Curricular

Um estado que se está a tornar servo do mercado e uma economia baseada no consumo estabelecem uma relação completamente diferente com o sistema educativo. [...] Num ambiente em que o mercado é cada vez mais a força social, cultural e económica dominante, uma questão antiga necessita obrigatoriamente de ser novamente e urgentemente colocada: para que serve o currículo e para que serve esta disciplina? (Kress, 2006: 162).

Discutir a pertinência e a relevância do conhecimento curricular, o escolar, também se avizinha como uma tarefa árdua, tendo em conta que estes complexos conceitos reúnem pouco consenso, por um lado, e, por outro lado, são conceitos difusos e confusos, para além de voláteis, o que significa que aquilo que se entende como relevante e pertinente em termos educativos pode ter diversas significados e pode sofrer alterações conjuntamente com a sucessão de ciclos de políticas.

No entanto, ao iniciar esta discussão, não podemos ignorar que a educação em geral, e a educação superior em particular, “desempenham um papel vital na condução da coesão social e do crescimento económico” (James *et al.*, 2008) e é precisamente a sua capacidade de melhorar a coesão social que corresponde à pertinência social (López, Naidorf & Teodoro, 2014).

O conceito de pertinência surge pela primeira vez relacionado com a educação superior, de acordo com Naidorf (2011), em documentos da UNESCO em 1995, definida como a capacidade da educação superior em responder a necessidades ou problemas sociais, em consonância com a proposta de um Modo 2 de produção de conhecimento a partir do contexto de aplicação. Defende-se nestes

documentos que a pertinência da educação superior deve ser avaliada de acordo com a sua adequação entre o que a sociedade espera das instituições e o que elas fazem.

Tal como defendem López, Naidorf e Teodoro (2014), também neste trabalho argumentamos da necessidade de discutir este conceito tendo em consideração que as várias dimensões da justiça social afetam a educação e interferem nas suas funções enquanto instituição social.

De acordo com Rawls (1971), justiça é sinónimo de imparcialidade, assumida como conceção pública para garantir a existência da ordem social. Defende igualmente que o princípio utilitário da justiça é injusto, pelo que deve haver uma distribuição equitativa e apropriada de direitos e deveres, numa posição original para que a imparcialidade seja assegurada.

Neste sentido, e baseados em Rawls, Dworkin e Fraser, López, Naidorf e Teodoro (2014) propõem-nos uma teoria de justiça social que considera quer a redistribuição, quer o reconhecimento, das desigualdades e diferenças, centrada na educação superior como um bem público, tal como apresentamos no Quadro 3.

Educação Superior como um Bem Público	
Pertinência da Educação Superior baseada na Justiça Social	Justiça Distributiva a) Recursos financeiros, sociais e culturais b) Igualdade no acesso c) Igualdade na permanência d) Igualdade na saída e) Igualdade no resultado
	Justiça de Reconhecimento a) Flexibilidade curricular b) Transferência de conhecimento c) Investigação e extensão d) Inclusão e) Colaboração entre universidades (indígenas, etc.)
	Justiça Cognitiva Reconhecimento e inclusão do conhecimento local (linguagens, hábitos, códigos culturais não dominantes)
	Ligações Institucionais a) Fortalecimento Institucional b) Trabalho em rede c) Cooperação

Quadro 3 - Justiça Social na Educação Superior (López, Naidorf & Teodoro, 2014)

Não sendo possível aprofundar todos os temas que são abordados nesta proposta, é de todo pertinente abordar neste trabalho questões relacionadas com a justiça distributiva, no que respeita às políticas de igualdade de acesso e de sucesso; questões relacionadas com a justiça de reconhecimento, no que respeita às políticas de flexibilidade curricular e de inclusão; e questões

relacionadas com a justiça cognitiva, no âmbito da diversidade epistemológica nas políticas curriculares e na prática educativa.

Esta teoria inclui a dimensão da responsabilidade social da educação que se relaciona com a produção de conhecimento socialmente significativo, a formação de profissionais com consciência cidadã, bem como com a contribuição para a cultura e transformação da realidade (López, Naidorf e Teodoro, 2014). Por outro lado, pode igualmente ser considerada a dimensão da vinculação social, no sentido de ampliar e consolidar as relações recíprocas entre a escola e o meio local, quer ao nível curricular, quer ao nível institucional.

Naidorf (2011) conclui que o conceito de pertinência social tem assumido na prática um caráter heterónimo e exógeno à academia. Ao nível da educação não superior é possível identificar igualmente uma vinculação do conhecimento à sua pragmaticidade e utilidade social, onde emergem as dimensões locais e a função instrumental da educação, a que não é estranha a conceção curricular baseada em competências.

Relativamente ao conceito de relevância, podemos abordá-lo sob duas perspetivas: o que importa ser ensinado e a quem importa o que é ensinado, sem esquecer de quem é o conhecimento que importa ser ensinado. Isto é, aquilo que é relevante é-o sempre para alguém de acordo com aquilo que o enforma. Significa dizermos que o conhecimento curricular relevante tem sido selecionado de acordo com dois objetivos primordiais e cujo peso varia em diferentes épocas: para responder ao mundo do trabalho, por um lado, e para construir a cidadania, por outro. O conhecimento eleito é, desta forma, um conhecimento maioritariamente especializado, científico, que tem procurado responder aos dois desígnios que enformam a educação, em geral, e o currículo, em particular.

Quanto aos destinatários deste conhecimento, sabemos que em Portugal eles se têm transformado e o público escolar é atualmente bem diverso e diferente daquele que existia há quarenta anos atrás. Bernstein (1977) identifica a classe média como aquela que assume o conhecimento como veículo de mobilidade social, sendo, por isso, a classe social a quem a educação mais interessa e quem tem dominado as decisões educativas, nomeadamente as curriculares, em Portugal.

De acordo com o mesmo autor, subjacente ao desenvolvimento de uma nova forma de Estado, assente numa identidade europeia, está o conceito de *nova classe média*, regida por uma solidariedade orgânica personalizada assente na posse e controlo de formas especializadas dominantes de comunicação. No entanto, e entendendo a classe média como não sendo unitária, o autor distingue dois tipos: a *antiga*, que vem do século XIX e cujos bens de riqueza se concentravam

na propriedade; e a *nova*, situada no século XX, oriunda do capitalismo, e cujo investimento se situa ao nível do capital cultural e escolar como estratégia de classe. É esta nova classe média que se constituiu como base sociológica do fordismo, keynesianismo e do Estado-Providência.

As famílias da *antiga classe média* tendem a ser posicionais, isto é, adotam procedimentos fortes, diferenciação dos membros e têm uma estrutura de autoridade com definições claras e não ambíguas. Pelo contrário, as famílias da nova classe média tendem a ser centradas na pessoa, adotando procedimentos fracos e flexíveis.

A distinção entre estes dois tipos sociais não indica transformação do sistema de classe, mas sim conflito entre duas formas de controlo social que têm expressão quer no sistema educativo, quer nas formas pedagógicas. Assim, na *antiga classe média* as crianças são socializadas “em forte classificação e enquadramento onde as mensagens são transmitidas tácita e criticamente condensadas. Na *nova classe média* as crianças são socializadas em classificação e enquadramento fracos que promovem maior ambiguidade” (Power & Whitty, 2002: 599-600).

De acordo com Bernstein (1977), na *nova classe média* contemporânea (1970s) “há, na socialização dos seus jovens, uma aguda contradição entre uma identidade pessoal subjectiva e uma identidade privatizada objectiva; entre a libertação da pessoa e a hierarquia de classe” (p. 136).

Estes procedimentos espelham claramente aquilo que Bernstein também designou de *pedagogia visível* e *pedagogia invisível*³⁷, respetivamente. Efetivamente, o mandato que esta classe foi endereçando à escola reflete a tensão entre a promoção de uma pedagogia invisível no ensino básico e, à medida que a prioridade se tornava a entrada no mercado de trabalho, uma pedagogia explícita de transmissão. Segundo Magalhães e Stoer (2002b), esta tensão tem vindo a agudizar-se a favor da segunda perspetiva, ou seja, em favor de uma pedagogia visível reconfigurada, e pode ser comprovada com os discursos obsessivos sobre a excelência académica, oriundos dos fazedores de opinião, intelectuais algo desiludidos com o desenvolvimento da democracia portuguesa e intelectuais conservadores, que lançaram um enorme combate contra a descida do nível académico e cultural das nossas escolas.

Esta perspetiva é classificada, de acordo com Magalhães e Stoer (2002b), como um “mandato meritocrático renovado” (p. 27), que tem como sustentáculo sociológico principal o

³⁷ A distinção entre pedagogia visível e pedagogia invisível encontra-se no trabalho de Bernstein (1977) e diz respeito à maior ou menor distância entre conteúdos disciplinares e ao maior ou menor grau de transmissibilidade presente no processo pedagógico. Ou seja, uma pedagogia é tanto mais visível quanto mais fortes forem as fronteiras entre as disciplinas e quanto mais transmissível for a pedagogia utilizada.

reposicionamento da classe média nos novos mercados de trabalho estruturados pelas formas emergentes de produção, distribuição e consumo e pelas novas formas de circulação do capital. Na verdade, o capitalismo flexível (Harvey, 1989) introduziu, a partir da década de 1980, um mercado de trabalho assente na dissolução das profissões em competências, que são as únicas suscetíveis de uso flexível. Estas alterações conduziram a uma reconfiguração das estratégias políticas da nova classe média, que tem como objetivo dominar o mercado de trabalho baseado no “trabalho programável” (Castells, 1996)³⁸. Assim, concluem Magalhães e Stoer (2002b: 29) que “o que parece distinguir a renovação deste mandato é a ressignificação daquilo que por «educação» se parece entender”, uma ressignificação do conhecimento, do seu papel no processo educativo e da própria educação escolar.

Efetivamente, a renovação do mandato meritocrático nasce da necessidade da nova classe média em se adaptar ao novo mercado de trabalho, que se caracteriza pela centralidade da empregabilidade, definida por Lyotard (1989) como um conjunto de competências que proporcionam performance económica, ou seja, a obtenção do máximo *output* com o mínimo de *input*. Assim, quer ao nível político, quer ao nível pedagógico, a *performance*, isto é, o processo escolar visto essencialmente como produto, surge como um conceito chave desta nova classe média. A performance pedagógica é, então, fundada no domínio dos conteúdos curriculares e da necessidade de avaliação. Esta última surge mesmo como medida político-pedagógica que levará o sistema educativo a um desempenho eficaz, enquanto formador.

Nesta perspetiva, o conhecimento é recontextualizado, deixando de estar ao serviço da formação do indivíduo enquanto tal e surge como algo que flui através dele, munindo-o de capacidades de resposta, mas não interferindo na sua formação enquanto tal. Isto conduz quer à performance transmissiva do professor, quer à performance reprodutiva do aluno (Magalhães & Stoer, 2002a).

Esta tensão e oposição entre performance e pedagogia reflete duas conceções diferentes de desenvolvimento da escola de massas: de um lado, a chave para o sucesso no mercado de trabalho com base em competências está na escolaridade meritocrática baseada no desempenho; por outro lado, "a ideia de que a consolidação da escola de massas depende de uma pedagogia participativa e emancipatória, resultando numa escola autenticamente democrática " (Magalhães & Stoer, 2003: 45).

³⁸ Castells (1998: 361) estabelece uma distinção entre “trabalho genérico” e “trabalho programável”, afirmando que “a qualidade crítica na diferenciação entre dois tipos de trabalho é a educação e a capacidade de aceder a níveis elevados de educação; quer dizer, a incorporação de conhecimento e informação”.

Estes autores defendem que não há *performance* sem pedagogia e pedagogia sem *performance*. O que significa que há uma falsa dicotomia entre *performance* e pedagogia, pois o primeiro conceito pode conter um conteúdo pedagógico. Quando pensamos em objetivos educacionais, como autodesenvolvimento e transformação do sujeito, podemos também pensar na educação como sucesso no mercado de trabalho. Portanto, não nos referimos a desempenho como a maximização dos resultados, mas a desempenho como sendo crítico, "onde os domínios do conhecimento, do eu e do mundo são apropriados por habilidades de pensamento crítico como um processo de se chegar a um 'diálogo crítico' "(Barnett, 1997: 66-68). A excelência académica é, por isso, vista como uma relação entre o mercado de trabalho e a escola, entre as necessidades da produção mundial e especificidades do processo educativo, colocando o acento na aprendizagem (Magalhães & Stoer, 2002a).

Esta abordagem aponta para um conceito de desempenho que harmonize uma pedagogia baseada na aprendizagem com uma pedagogia baseada no ensino, porque "mesmo os processos de ensino mais diretamente transmissivos exigem recontextualização pedagógica" (Magalhães & Stoer, 2003: 46).

Em Portugal, e de acordo com os mesmos autores, sobretudo a partir de 1995, altura em que as políticas educativas implementadas visavam ampliar e aumentar a permanência dos alunos na escola, a classe média viu a sua estratégia de promoção e mobilidade social ameaçada. A diversidade de alunos desafiou as qualificações dos professores, provenientes ou pertencentes a esta classe, e colocou em causa a imagem que tinham de si próprios enquanto profissionais. Grande parte do 'stress' e mal-estar docente deve-se ao facto de "os professores assumirem o mandato da nova classe média para a educação como se se tratasse de um narrativa universal" (Magalhães & Stoer, 2002a: 88), centrando os seus discursos na performance e eficiência didática, encarando-as como a solução e salvação para a educação, como para a própria profissão.

Esta ameaça tem conduzido ao desenvolvimento de novas formas de distinção (Bourdieu, 2007), tendo em conta que esta classe tem procurado encontrar novos mecanismos que lhe permitam a mobilidade social não só através dos conteúdos e da organização curricular, mas também através da seleção de escolas e, mais tarde, de universidades e cursos, que sejam uma garantia de obtenção dos seus objetivos.

2.5. Conhecimento curricular como espaço de justiça cognitiva

Segundo Santos (2007), não há justiça social sem justiça cognitiva, o que significa afirmar que para uma efetiva distribuição social concorre o diálogo e equilíbrio entre o conhecimento científico e os conhecimentos inscritos nas práticas sociais. No contexto de uma sociedade da informação ou do conhecimento, esta orientação torna-se mais premente uma vez que o que está em causa é o controlo dos meios de produção do conhecimento.

Na base desta justiça cognitiva encontra-se o que Santos (2003, 2004) designa por ecologia do saber, que corresponde a um novo equilíbrio, uma nova relação entre conhecimento científico e conhecimentos populares, que terá de assentar num diálogo permanente.

Neste contexto, a discussão de conceitos como equidade e igualdade, ou inclusão e exclusão, assume, do ponto de vista do conhecimento curricular, bastante pertinência tendo em conta que se podem identificar como os instrumentos políticos passíveis de ser usados na construção ou não da justiça social e cognitiva. A sua variação semântica ao longo das últimas quatro décadas, bem como as suas implicações relativamente ao seu significado, objetivos e assunções nas políticas educativas constituem importância acrescida na análise da construção do conhecimento curricular.

No âmbito dos debates sobre justiça distributiva surgem os conceitos de igualdade e equidade, tendo em conta que esta está preocupada com a distribuição de bens e condições que afetam o bem estar dos indivíduos (Deutsch, 1975).

Muitas vezes indevidamente utilizados como sinónimos, podemos considerar que enquanto igualdade remete para uma avaliação quantitativa e se baseia no reconhecimento de que qualquer pessoa deve ter os mesmos direitos e oportunidades, independentemente da sua raça, credo, género ou condição social, equidade implica também uma avaliação moral e ética, apontando para a procura de uma justiça que promova a igualdade, dando tratamento especial a quem está em desvantagem ou é discriminado (Bronfenbrenner, 1979; Espinoza, 2007). Por seu lado, Corson (2001) argumenta que a equidade se associa a justiça na provisão da educação ou outros benefícios e considera as circunstâncias individuais, enquanto a igualdade está frequentemente associada ao mesmo tratamento, defendendo a igualdade natural ou fundamental para todas as pessoas. Gewirtz et al. (1995) definem igualdade como uma questão da educação baseada nos factos e equidade como uma questão da educação baseada nos valores.

O conceito de igualdade aparece muitas vezes ligado aos ideais da Revolução Francesa de liberdade, igualdade e fraternidade, embora ao longo da história muitos tenham sido os autores que atentaram

neste conceito (por exemplo, Aristóteles, Platão e S. Tomás de Aquino) estando intimamente associado ao ideal democrático de justiça social e exigindo a igualdade de resultados (Strike, 1985).

No entanto, este conceito tem estado envolto de controvérsia no seio da investigação, podendo ser pelo menos identificadas duas correntes. Na perspetiva funcionalista, a igualdade é encarada como algo natural, inevitável e benéfico para a sociedade, funcionando a escola enquanto mecanismo de seleção. Na perspetiva crítica, a desigualdade é assumida enquanto uma doença a ser superada, funcionando a escola como mecanismo de mobilidade social e económica.

Farrel (1999), que considera válidas ambas as perspetivas, aponta para a distinção de quatro dimensões que compõem a igualdade:

- a igualdade de acesso, entendida enquanto a probabilidade de crianças de diferentes grupos sociais entrarem no sistema educativo;
- a igualdade de permanência, que se refere à probabilidade de crianças de diferentes grupos sociais permanecerem no sistema educativo até ao final de um ciclo completo;
- a igualdade de sucesso educativo, garantindo que crianças de grupos sociais diferentes fazem as mesmas aprendizagens nos mesmos níveis;
- igualdade de resultados, referindo-se à probabilidade de crianças de diversos grupos sociais terem vidas subsequentes relativamente similares e como resultado da educação escolar.

Grisay (1984) discute quatro princípios da igualdade educativa: princípio da igualdade natural, princípio da igualdade de acesso, princípio da igualdade de tratamento e princípio pós-moderno.

No entanto, a operacionalização do conceito de igualdade é muitas vezes incompatível, de acordo com alguns autores (Fantini, 1989; Passow, 1984), com o conceito de excelência, entendido enquanto exclusividade, seletividade ou unicidade. Para outros autores, como Strike (1985) ou Magalhães & Stoer (2002a), é possível harmonizá-los e compatibilizá-los, tendo em conta que excelência é entendida relativamente a um standard definido independentemente dos resultados dos outros, que não estão em competição, logo pode ser alcançada por todos.

Coleman (1968) define cinco tipos de desigualdades: diferenças nas comunidades nas entradas para a escola; composição racial da escola; características intangíveis variadas da escola; consequências da escola para os indivíduos com background e capacidades/ habilidades iguais; consequências da escola para os indivíduos com background e capacidades/ habilidades desiguais.

Sabemos que muitos investigadores definiram os fatores geradores de desigualdades na educação, que incluem oportunidades de realização educativa (Breen & Jonsson, 2005), cultura (Bourdieu, 1977), deficiências (Carrier, 1986), género (Stromquist, 2005), globalização (Carnoy, 1999; Rambla, 2006), neoliberalismo (Apple, 2001, 2005), economia política (Collins, 2004; Holsinger, 2005), políticas (Dale, 1989), pobreza (Narayan, 2000), raça ou etnicidade (Ogbu, 1988, religião (Driessen, 2002) ou testes standardizados (Freeman, 2004), entre outros. A conclusão de Holsinger e Jacob (2008) aponta para a explicação das desigualdades locais, nacionais ou regionais através da combinação de vários fatores.

Por outro lado, Benadusi (2001) elaborou uma revisão sobre o conceito de equidade e encontrou cinco abordagens: a funcionalista, baseada na teoria liberal de igualdade de oportunidades de Rawls; a teoria da reprodução cultural, que implica a inexistência de qualquer tipo de desigualdade entre grupos; a do relativismo cultural, em que equidade significa igualdade e independência recíproca entre diversas culturas; a do pluralismo cultural, em que o conceito significa o respeito pelas diferenças culturais; a do individualismo metodológico, em que o conceito de equidade está também baseado na teoria liberal de igualdade de oportunidades ou livre escolha; e, por fim, a da investigação internacional comparada em igualdade de oportunidades, na qual o conceito assume a inexistência de desigualdades entre grupos.

Na verdade, o conceito de equidade surge, para alguns autores (e.g. Rawls, 1971; Strike, 1979) associado à teoria do capital humano, baseado em princípios utilitários, o que significa que obriga a uma competição justa, mas tolera e até reclama resultados desiguais. Em algumas situações, equidade pode remeter para uma distribuição em partes iguais, embora noutros casos possa significar uma distribuição de acordo com as necessidades, esforço dispendido, capacidade de pagamento, resultados atingidos (Blanchard, 1986) ou recursos e oportunidades disponíveis. Efetivamente, como sublinha Rawls (1971), equidade nem sempre significa maior igualdade, muito pelo contrário, quanto maior equidade, menor igualdade.

Para Paquette (1998), equidade significa justiça em ambos os sentidos: "dar a cada um de acordo com o bem comum (equidade horizontal) e dar a cada um de acordo com a necessidade e o mérito (equidade vertical)" (p. 41).

Espinoza (2007) argumenta que o conceito de equidade está ancorado nas conceções individuais de justiça, que se baseia no princípio de que a justiça acontece nas relações sociais quando as recompensas, castigos e recursos são alocados na mesma proporção da contribuição de cada um. O mesmo autor aponta, no entanto, para problemas neste conceito tendo em conta que não só

assume o conceito de justiça de forma unidirecional, como também apenas considera a justiça de distribuição e ignora a justiça do processo.

Neste sentido, Espinoza (2007) apresenta um modelo de análise sobre igualdade/ equidade, onde distingue os conceitos e suas diferentes dimensões, bem como os relaciona com dimensões do processo educativo, os recursos (financeiros, culturais e sociais), o acesso, a permanência, o sucesso educativo e os resultados. As dimensões consideradas, quer ao nível individual, quer ao nível de grupo, são as seguintes: igualdade de oportunidades, igualdade para todos e igualdade em média nos grupos sociais, equidade para iguais necessidades, equidade para iguais capacidades e equidade para igual sucesso. Este modelo mostra sobretudo que as políticas educativas desenvolvidas dependem da relação entre as dimensões dos conceitos de equidade e igualdade, por um lado, e as dimensões associadas ao sistema educativo, por outro. A orientação e a ligação aos diferentes níveis do processo educativo determina as políticas a serem empreendidas.

O autor reforça igualmente a existência de forte divergência não só em relação ao conceito de igualdade de oportunidades educativas, mas também em relação à sua aplicação. Esta divergência decorre do equívoco entre igualdade em educação, que significa igualdade de recursos, acesso, sucesso e resultados, e igualdade de oportunidades para a educação, que sublinha a autodeterminação, a ação ou decisão na ausência de restrições, o que pode ou não resultar em igualdade de acesso, permanência ou sucesso em educação. De uma forma geral, a igualdade de oportunidades implica a livre escolha, isto é, a tomada de decisões sem que existam quaisquer tipos de restrições, o que determina os resultados.

Por outro lado, o conceito de igualdade de oportunidades também nos remete para a possibilidade de todos os indivíduos atingirem os fins desejáveis, o que também implica que, independentemente do seu grupo social e do uso dessa oportunidade, todas as pessoas deveriam usufruir dos mesmos recursos culturais, sociais e financeiros, bem como de um acesso aberto ao sistema educativo.

Em termos históricos, o foco na igualdade de oportunidades tem estado associado aos esforços para identificar as causas das desigualdades, relativamente a classe, raça e género, e promover soluções, tendo conduzido ao desenvolvimento de diversas políticas educativas nas últimas décadas.

De acordo com Paquette (1998: 41), "a equidade tem sido um pilar da política educacional desde o início dos sistemas de ensino de massa com financiamento público durante o século XIX". Na verdade, a promoção e manutenção da equidade e coesão social tornou-se um dos principais

desafios das políticas do novo milénio, que se manifesta não só através das políticas nacionais, mas também através das organizações internacionais que constroem agendas políticas (CE, 2001; OCDE, 1996; UNESCO, 1996). No centro destas agendas está a educação como a base da harmonia social, particularmente com as políticas para promover a inclusão social através da educação e formação para a empregabilidade e integração no mercado de trabalho (Green, Preston & Janmaat., 2006).

Green et al (2006) consideram que a educação tem um efeito importante sobre a coesão social, mas apenas dentro de certos contextos e em conjunto com políticas apropriadas em outras áreas. De fato, para estes autores, a educação afeta a coesão social através da socialização e distribuição de competências e os sistemas de educação de massas não são apenas desejáveis para a coesão social, mas fundamentais para reduzir e eliminar a desigualdade educacional, uma das preocupações das reformas educacionais na segunda metade do século XX, devido às suas implicações para a sociedade.

Uma das conclusões do estudo apontado é que o aumento da igualdade educativa tem mais efeitos positivos na competitividade da economia nacional e na coesão social do que as abordagens neoliberais. Enquanto se demonstra que a marquetização neoliberal, a diferenciação educativa e as políticas baseadas em escolhas em educação têm um impacto negativo e enquanto se considera que estas pressões são emergentes em todo o globo, as análises mostram que, apesar disso, o modelo social democrata nórdico e a estratégia do estado desenvolvimentista do Este Asiático são os que melhor atingem os objetivos da competitividade económica e da coesão social.

No entanto, Dubet et al. (2010), que define a coesão social como os valores, a cultura e o conjunto de atitudes que move os indivíduos a cooperar de uma forma solidária (p.50), distingue coesão social de integração social e concluem que nem sempre são coincidentes. Por outro lado, a análise dos fatores de impacto na coesão social leva os investigadores a concluir que apenas 47% da coesão social é explicada pelas características dos sistemas educativos.

Não apenas devido a estes resultados, mas também baseado na crítica ao conceito de capital social de Somers (2005, 2008), Mendes (2011) propõe os conceitos de sociedade civil e de solidariedade entre desconhecidos, a partir de Shu (2010), que, conjuntamente com o conceito de igualdade mais relevante para uma cidadania democrática, serão a base de construção de um paradigma alternativo na educação, entendida enquanto liberdade.

No seio das organizações internacionais, podemos destacar a OCDE que, influenciada por estudos que mostravam um erro na diferenciação dos alunos no final do primeiro ciclo escolar baseada nas

identificação das suas habilidades (Husén, 1948; 1950; 1953), organiza uma conferência na Suécia, em 1961, onde concretizou uma profunda revisão sobre o conceito de equidade e conduziu muitos países a alterar os seus processos de seletividade, contribuindo igualmente para a fundação das escolas compreensivas (Postlethwaite, 1993).

Na verdade, a OCDE foi uma das primeiras organizações a despertar para a ideia de que a aprendizagem e a educação devem ser encaradas como um esforço contínuo. A organização promoveu desde muito cedo a educação e formação, dentro de um modelo de capital humano, como um investimento nacional (Papadopoulos, 1994), tendo crescido como um *expert* em educação nas décadas de 1970 e 1980 e conduzido a uma progressiva standardização das políticas em educação ao longo da vida pelo mundo, facilitando a transferência e o empréstimo de políticas (Steiner-Khamisi, 2006).

Efetivamente, a consciência da relevância do tema da equidade na educação levou o departamento da OCDE sobre a *Políticas Educativas e Formação* a publicar um relatório intitulado *No more failures. Ten Steps to Equity in Education* (2007), apresentando como argumento fundamental que "a equidade na educação é um objectivo fundamental dos sistemas de ensino e que precisa de ser abordada em três frentes: o modelo de sistemas de ensino, as práticas de ensino e a obtenção de recursos" (Field *et al.*, 2007, 3) .

Neste relatório da OCDE, equidade significa justiça que "implica que as circunstâncias pessoais e sociais, tais como género, situação socioeconómica ou origem étnica não devem ser obstáculos ao sucesso educativo", mas também inclusão, o que "implica um padrão mínimo de educação para todos" (p. 29).

O discurso semântico produzido pela OCDE, em torno das questões de equidade e inclusão, deve ser entendido no contexto da sua ampla agenda para a educação e em subordinação aos ditames do crescimento económico. A este respeito, Papadopoulos (1994) argumenta que, até ao final dos anos 1980 e início dos 1990, os temas da justiça social e igualdade se mantiveram, basicamente, afastados das agendas desta organização. Além disso, Henry et al. (2001) mostram que, durante os anos 1990, a questão da equidade continua a ser importante, mas foi separada de questões relacionadas com o tema da redistribuição e rearticulação social e ligada a questões relacionadas com a competitividade e a produtividade no contexto da lógica da mercadorização e gestão da educação, transformando os cidadãos em consumidores.

Rizvi e Lingard (2006) vão mais longe ao apontar que a agenda da equidade (*fairness*) tem sido usurpada pela agenda da eficiência. Na análise destes autores sobre a tensão entre equidade e eficiência, eles argumentam que "(...) a proposta de incluir indicadores de desempenho de equidade nas avaliações do país não foi tomado, nem tão pouco a proposta de incorporar conhecimento sobre equidade diretamente nos vários comités da OCDE a trabalhar reformas estruturais "(p.70).

A análise crítica das políticas veiculadas nos documentos da OCDE sobre educação ao longo da vida empreendida por Walker (2009), baseada no liberalismo inclusivo³⁹ (Craig & Porter, 2003; Porter & Craig, 2004), mostra que a OCDE se foca simultaneamente no conceito de inclusão através da educação ao longo da vida e posiciona-se a si mesma como a tentativa de esculpir um caminho entre o estado de bem-estar keynesiano e o neoliberalismo de Friedman. Estes documentos da OCDE também mostram que a construção do cidadão digno e meritório assenta no imperativo moral de se envolver a aprender a ajudar o crescimento do seu país em termos de Produto Interno Bruto. A racionalidade política do neoliberalismo parece permanecer intacta através da promoção da autogestão e cidadania ativa através da educação ao longo da vida: ser participante ou estar incluído parece ser fundamentalmente promovido como uma obrigação moral em vez de uma oportunidade.

Por outro lado, os segundo e terceiro objetivos dos *Objetivos do Milénio para o Desenvolvimento* (MDG), das Nações Unidas, são dedicados aos resultados educativos e à equidade a um nível global. Os MDG foram estabelecidos para contribuir para a compreensão da igualdade educacional numa escala global e fornecer um *benchmark* para os *standards* educativos. No entanto, tendo em conta que o mundo está organizado em torno da economia baseada no conhecimento, os sistemas educativos do passado não são suficientes para colmatar as necessidades especiais ou as demandas do emprego de hoje e do futuro (Holsinger & Jacob, 2008).

No *United Nations Development Programme* (UNDP) (2005), mas também no BM (2006), defende-se que a distribuição de igualdade de oportunidades é o elemento chave para o desenvolvimento, para o que concorre a distribuição de atributos sociais (ex. educação e saúde).

O Instituto de Estatística da UNESCO publicou recentemente um livro em que compara a equidade na educação entre dezasseis maiores países do mundo (Sherman & Poirier, 2007). Embora este livro

³⁹ O liberalismo inclusivo é um conceito desenvolvido por Craig e Porter (2003) para originalmente se referirem à mudança nas políticas do Banco Mundial no início do século XXI de um "franco ajustamento estrutural neoliberal para uma redução da pobreza e mais inclusiva e uma boa agenda de governação" (Craig & Porter, 2006: 1). Uma doutrina política que pretende estabelecer um equilíbrio entre o estado social e o mercado. É uma doutrina próxima da Terceira Via, proposta por Giddens (1999, 2000, 2003).

se foque apenas no acesso à educação formal e na alocação de recursos à educação como definições operativas de equidade nos países estudados, demonstra a urgência da análise da desigualdade na educação por e para educadores, investigadores e políticos.

Da mesma forma, o BM lançou em 2006 o relatório intitulado *Equidade e Desenvolvimento*, no âmbito do *Relatório de Desenvolvimento Mundial* editado desde 1978 e no qual é analisado o desenvolvimento global, tendo a economia uma presença fundamental. Neste relatório, o BM clarifica que entende equidade como igualdade de oportunidades para todos os indivíduos para que construam a sua vida de acordo com as suas escolhas e sejam poupados a extrema privação nos resultados (p.2), o que deriva, por exemplo, do trabalho de Rawls (1971) ou de Sen (1992).

Não podemos ignorar o contributo que foi dado através da declaração de Salamanca (1994), no seio da ONU, em que se reconhece a igualdade de oportunidades para as pessoas com necessidades educativas especiais, no âmbito da educação para todos.

Também a UE começou a revelar as suas preocupações relativamente às garantias de equidade nos sistemas educativos, nomeadamente a partir da *Declaração de Lisboa* (2000), assente fundamentalmente em inquietações de âmbito económico.

No entanto, Paquette (1998) argumenta que esse conceito controverso tem sido utilizado em políticas mais como uma prioridade nominal ou simbólica educativa e não como uma verdadeira prioridade educacional. Esta afirmação emerge de uma incerteza pós-estruturalista e da sociedade individualista neoconservadora que reclama a excelência académica, o elitismo e a competitividade económica, segundo a qual estes valores estão a enfraquecer devido à perda de qualidade da educação quando a equidade é colocada em primeiro lugar.

Magalhães e Stoer (2003) afirmam que houve uma clara mudança de mandato educacional no pós-fordista tempo, que introduziu no mercado de trabalho o regime de acumulação flexível (Harvey, 1989), a fragmentação do trabalho e a reestruturação das profissões. Os efeitos resultaram numa nova cultura de aprendizagem, com base em competências transferíveis e na afirmação da excelência académica.

Queremos, no entanto, sublinhar que a montante de todas as questões debatidas sobre igualdade ou equidade se encontra o currículo, ele próprio marcado por uma natureza exclusivista (Goodson, 2006) dado o seu carácter prescritivo, inventado para o controlo e gestão do trabalho do professor e um poderoso aliado das relações sociais de poder que se nele se reproduzem. Este autor sublinha que algumas políticas nacionais, apesar de construídas com base numa distribuição mais ampla de

categorias educativas de elite, provocarão mais exclusão, ao invés de inclusão social, porque as estratégias educativas utilizadas são elaboradas sob bases muito bem definidas de exclusão, como as disciplinas tradicionais ou exames académicos, parte de uma "gramática da escola" excludente.

Salientamos que o conceito de inclusão não se refere apenas a necessidades educativas especiais, tendo em conta que este é um conceito que se encontra ligado aos processos democráticos e necessita de estar ligado a uma variedade de identidades. Deste modo, uma escola inclusiva é aquela que inclui todas as diferenças, sejam elas quais forem, não sendo consideradas menores ou inferiores à hegemonia, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade diversa mas socialmente coerente.

Corbett (1999) afirma que a consecução de um efetivo progresso em direção à inclusão só pode ser conseguida se atingir as culturas mais profundas dentro das escolas e não apenas através de políticas ou desenvolvimentos curriculares. Isto significa provocar mudanças no currículo oculto de conhecimentos assumidos, sistemas de valores fundamentais, rituais ou rotinas que formam a vida das instituições.

No entanto, as respostas à exclusão educativa e, por consequência, social têm sido elaboradas sob o desígnio da inclusão, recorrendo a mecanismos de diferenciação curricular como a principal chave para alcançar a igualdade real na educação, como forma de promover a igualdade social e educacional, como o caminho para reduzir a exclusão social e educacional, como estratégia para promover a real inclusão. Como afirma Roldão (1999c: 39):

Para garantir uma maior equidade social é obrigatório diferenciar o currículo para trazer todos os resultados de aprendizagem desejados, uma vez que o contrário - manter um padrão de igualdade de tratamento para públicos diversos - não fez mais do que perigosa e injustamente enfatizar os desequilíbrios sociais mais graves.

Roldão destaca a necessidade de uma diferenciação curricular que promova um aumento real do nível de aprendizagem para todos os alunos, explorando o potencial educativo de cada aluno. Referimo-nos a uma diferenciação curricular inclusiva, em que Rodrigues (2003: 92) declara:

A diferenciação curricular que se procura na inclusão é a que tem lugar num meio em que não separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogéneo.

Assumimos aqui a diferenciação curricular enquanto um combinado de ações curriculares a diversos níveis – políticas, gestão e organização curricular na escola e práticas docentes – intencionalmente

conduzidas para promover o sucesso educativo do público escolar, tendo em consideração a sua diversidade (Roldão, 2003a).

A organização da escola foi feita para responder ao mais antigo princípio da escolaridade: "ensinar a muitos alunos como se fosse um só" (Barroso, 1995). Assim, os elementos desta "gramática da escola", como a homogeneidade, a padronização e a segmentação não são compatíveis com a lógica de diferenciação, de dar a cada um de acordo com suas necessidades.

Historicamente, este conceito tem sido alterado de acordo com as mudanças dos objetivos sociais e políticos, mas a escola de massas transformou-o porque "a diferenciação de massas" tornou-se dominante e tornou a escola pública mais complexa (Roldão, 2003a).

De acordo com Sousa (2007), uma abordagem curricular estratificada, o que significa que diferentes tipos de alunos são expostos a diferentes tipos de currículo - alguns socialmente mais valorizados do que outros - tem prevalecido nas políticas e nas práticas, bem como a lógica de assimilação caracterizada pela adaptação dos alunos à escola e do currículo. Como Goodson (1995) aponta, a diferenciação curricular no Reino Unido tem sempre reproduzido as desigualdades sociais, ou através de diferentes formas de estudo (extensão temporal, a natureza curricular e classes sociais a que se destinam) ou através da especialização em diferentes escolas (escolas elitistas) ou com a criação de escolas inclusivas, que continuam a assumir a mesma lógica de estratificação.

Como veremos, a diferenciação curricular tem sido historicamente construída em Portugal como um mecanismo pelo qual os estudantes são enviados para diferentes formas de escolaridade que diferem quanto ao prestígio social. Após o movimento de unificação na escola que aconteceu na sequência da democratização política, em 1974, alguns processos curriculares de macrodiferenciação foram definidos, mas também podemos observar a existência de práticas de grupo de nível.

"A diferenciação curricular foi historicamente estruturada segundo uma lógica não inclusiva, mas não mas não está condenada a seguir essa lógica para sempre" (Sousa, 2007: 118). Na verdade, a construção de uma diferenciação curricular inclusiva implica a assunção de formas alternativas de tratamento da diferença na escola. Isso implica uma mudança de paradigma que permite lidar com a diferença, sem estratificar quem é diferente, o que significa que tem que haver uma adaptação da escola às necessidades do aluno (Sousa, 2007).

2.6. Conhecimento Profissional, Cultura e Profissionalidade Docente

O Conhecimento Profissional

Apesar dos inúmeros estudos nesta área, principalmente após os anos 1990 (Alarcão, 1996, 2001; Borges & Tardiff, 2001; Nunes, 2001; Sá-Chaves & Alarcão, 2000; Schon, 1983, 1987, 1992; Shulman, 1994; Tardiff, 2004; Tochon, 2004), bem como dos vários estudos em que foi tentada a sua classificação (Stenhouse, 1975; Brown & McIntyre, 1993), o conhecimento profissional docente é também ele um conceito ambíguo, controverso e complexo, por isso, não congregador de um consenso, o que pode ter duas explicações. A primeira decorre dos próprios conceitos de educação, currículo e professor, uma vez que as suas implicações são decisivas na construção do que se entende por conhecimento profissional. Por outro lado, e este fator encontra-se a montante do anterior, a definição epistemológica de educação, como campo e objeto de conhecimento científico, assume-se como a origem desta complexidade, tendo em conta que ela própria é oriunda de uma pluralidade fundadora que apenas recentemente se afirmou em diversas áreas de conhecimento educacional (Estrela, 1999).

É evidente que esta pluralidade e complexidade conduziu ao estabelecimento de várias dicotomias na sua abordagem, fruto das variadas correntes de pesquisa que têm sido desenvolvidas, como por exemplo as dicotomias teoria/ prática, conhecimento fundamental/conhecimento aplicado, ciência/técnica ou saberes/ métodos.

Temos procurado transmitir a nossa relutância em proceder a análises polarizadas, isto é, em observar a educação e o currículo no âmbito de abordagens baseadas em contrários, em extremos. Pelo contrário, entendemos que as análises dialéticas, contínuas e contextualizadas são as mais profícuas no sentido em que os dados revelados permitem uma compreensão mais holística e real dos fenómenos.

Nóvoa (1995) define o triângulo do conhecimento a partir de três grandes tipos de saberes: o saber da experiência, dos professores, o saber da pedagogia, dos especialistas em ciências da educação, e o saber das disciplinas, dos especialistas nas diversas áreas do conhecimento. Na mesma linha, Roldão (2005a) estabelece uma distinção entre saber educativo, correspondente ao saber prático e baseado na ação, e saber educacional, o investigativo e científico, advogando que, enquanto pertencentes ao campo sócio-prático, se encontram interligados e sem fronteiras claras entre si, como exemplifica com o desenvolvimento da metodologia de investigação-ação. No entanto, e apesar da relação epistemológica entre ambos, no plano da produção do conhecimento, bem como do seu uso,

encontram-se em polos antagónicos, com uma interação de natureza contraditória, por vezes paradoxal.

Historicamente, o conhecimento profissional pode relacionar-se com a construção de um corpo de saberes e técnicas, que assenta principalmente num saber técnico, quase sempre produzido no exterior do mundo docente, e numa relação ambígua que os docentes detêm como o saber pedagógico, que, por um lado, lhes é exclusivo, e, por outro lado, não os define hierarquicamente. A estas duas dimensões soma-se o conjunto de normas e de valores que constituem o sistema ético e normativo docente, originariamente de cariz religioso. Se observarmos o currículo da formação de professores, veremos que o corpus do conhecimento deste grupo profissional alternou entre três vértices - o metodológico, o disciplinar e o científico – que se têm dicotomizado e refletido essas polarizações nas próprias ciências da educação (Nóvoa, 1999).

O estudo de Fontoura (1992) aponta precisamente para uma incerteza epistemológica e metodológica, que provoca uma enorme ansiedade nos professores de História, uma vez que se verificava um fosso entre a história que os professores aprenderam e a disciplina que lhes era pedido que ensinassem.

O estudo etnográfico de Caria (1997, 1999, 2002) sobre a cultura profissional dos professores numa escola preparatória identifica uma oposição entre o discurso docente bastante produtivo e a passividade da sua prática, nomeadamente no que concerne ao currículo relativamente ao qual se mostravam bastante críticos, embora não desenvolvessem práticas diferenciadas de ensino-aprendizagem. Neste estudo, o autor reconhece uma diversidade de culturas curriculares dos professores de Matemática, que representam a forma como os professores contextualizam o conhecimento disciplinar, e conclui da existência de um *ethos* do grupo profissional baseado num conhecimento tácito e procedimental. Assim, o autor distinguiu quatro culturas curriculares:

- Cultura da execução – o cumprimento do programa é mais importante do que a ligação do conhecimento a situações reais;
- Cultura da execução mitigada;
- Cultura instrumental – tentativa dos professores transformarem a matemática num recurso que pode ser utilizado pelos alunos;
- Cultura de conflito – conflitos entre exigências institucionais, como a lecionação de todo o programa, e ensinar os alunos a compreender.

O mesmo autor (Caria, 2008) apresenta-nos mais recentemente um estudo em que revisita as conclusões da investigação etnográfica que realizou com professores entre 1992 e 1996, atualizando a sua leitura. Assim, o autor considera que os professores constroem uma cultura profissional assente no saber-estar e não no saber-ser, que faz parte de um poder periférico baseado num *ethos* da negação. Isto significa que os professores assumem um poder que não pretende construir uma identidade discursiva para competir pelo poder institucional da escola, antes um poder que diariamente pode refrear ou promover o poder da instituição. Neste contexto, o grupo de professores torna-se engenhoso na criação de consensos num ambiente marcadamente heterogéneo, conseguindo conjugar no mesmo local a “inovação educativa, informal e interativa”, com o “conservadorismo, formal e institucional” (p.124). Neste sentido, “o conteúdo de qualquer política é formatado, no caso dos professores, por um uso que serve a expressão de um poder periférico e não por um uso que sirva a afirmação ou participação no poder político da Escola” (p.125-126).

Relativamente ao uso do conhecimento por parte dos professores, Caria considera que

A cultura do professor, ao fazer uma interpretação do seu papel insitucional e ao desenvolver uma identificação com o conteúdo da atividade institucional que lhe é próprio, fá-lo de uma forma que não depende do conteúdo das políticas, mas sim do uso que é dado ao conhecimento face ao poder que se tem ou se julga ter na instituição (2008, p.126).

No âmbito da designada *epistemologia da prática*, Schon (1983, 1987, 1992) apresenta-nos o conceito de *profissional reflexivo*, que remete para o processo de construção do conhecimento profissional em diversas áreas de trabalho, sublinhado a imperatividade dialética entre conhecimento teórico e conhecimento prático. Assim, o *professor reflexivo*, habilidade desenvolvida através da prática docente, é aquele que investe na reflexão, sobre e após a prática como processo de mediação, que não se confina ao espaço de sala de aula. Pelo contrário, a ultrapassa e conduz a uma prática profissional crítica, analítica e teórica produtora de conhecimento profissional, na qual são recriados os seus diversos conhecimentos fundadores através da interação entre o conhecimento, as pessoas e o contexto.

No mesmo sentido, Giroux (1990) defende que os professores podem assumir-se como intelectuais transformativos, ou seja, exercer uma atividade que implica uma forma de pensamento com ecos ao nível das mudanças sociais, já que são eles os responsáveis pela formação de estudantes como cidadãos reflexivos, críticos e ativos. Para que os professores se comprometam com esta mudança, este autor afirma ser necessário desenvolver uma perspetiva teórica que identifique a natureza da crise educativa e gere novas práticas de trabalho e de formação de professores e, por outro lado, que

articule os aspetos político e pedagógico de forma a tornar o ensino mais político e a política mais pedagógica. Ao considerar esta função social da instituição escolar e dos professores, Giroux (1990) afirma-se frontalmente contra as ideologias tecnocráticas e instrumentais que circunscrevem o ensino aos aspetos normativos e técnicos e entendem os alunos como recetores passivos e acríticos dos saberes instrumentais que lhes são fornecidos.

Roldão (2008) assume igualmente a defesa de um profissional que ultrapasse a dicotomia teoria/prática, integrando “uma inteligência pedagógica, multidimensional e estratégica, com capacidade reflexiva e autorreguladora” (p. 16). Esta perspetiva define o conhecimento profissional interligado com a função social dos professores, entendidos enquanto profissionais do desenvolvimento humano que promovem a mediação entre os alunos, o conhecimento e a sociedade, em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional e ética.

Por seu lado, Shulman (1994) apresenta uma taxonomia relativamente ao conhecimento profissional baseada em diferentes tipos de conhecimento requeridos para o ensino, tendo em conta que os professores devem não só saber como ensinar, mas também o quê e porquê. Assim, o autor distinguiu quatro tipos de conhecimento profissional dos professores: o conhecimento de conteúdos, que se refere à quantidade e organização do conhecimento pelo professor, o que implica diferentes estruturas de conteúdo em áreas de conhecimento diversas; conhecimento pedagógico genérico, que corresponde aos princípios, organização e estratégias de gestão da sala de aula que ultrapassam a disciplina em si; o conhecimento curricular, identificado com os materiais e programas específicos da disciplina; por último, o conhecimento pedagógico do conteúdo, correspondendo às formas de representar e formular a disciplina que a torna compreensível aos outros, isto é, ao amálgama de conteúdo e pedagogia específico dos professores. Shulman estabelece igualmente uma correspondência entre os três últimos tipos de conhecimento e as dimensões de conhecimento dos alunos, o conhecimento dos contextos educativos e o conhecimento dos valores e finalidades educativas.

No entanto, a investigação tem procurado identificar um novo tipo de conhecimento identitário da profissão docente, que pode passar por “promover o saber como instrumento” e organizar o conhecimento atual (Giordan, 1991: 10), ou assentar na promoção de um investimento teórico da *praxis* e a importância dos julgamentos práticos (*phronesis*) na ação docente (Grundy, 1987), ou ainda promover a teorização do *tato pedagógico* (Manen, 1995).

Por seu lado, Goodson (2008b) discute as razões pelas quais uma epistemologia exclusivamente teórica do conhecimento profissional é perigosa e conduz a uma separação entre comunidades

científica e profissional, assim como uma epistemologia excessivamente baseada na prática isola e limita os docentes em termos de contacto com o corpus teórico, para além de poder contribuir para a construção de um perfil mais utilitário de formação de professores.

Assim, o autor defende um paradigma de equilíbrio entre duas comunidades, que assuma a educação como mais do que uma questão prática, antes como pessoal e política, tendo em conta que aquilo que os professores são dentro da sala de aula ultrapassa os atos técnicos pois é uma consequência, em primeiro lugar, do que o professor é na sua vida. Na verdade, o desenvolvimento pessoal deve estar ligado ao desenvolvimento profissional, tendo em conta que o segundo não se concretiza sem o primeiro.

Por outro lado, é na construção profissional que se manifestam as opções de vida do eu, as suas políticas de vida, visíveis também ao nível do conhecimento profissional, do seu conteúdo e do seu processo de construção. É no trabalho diário que os professores manifestam aquilo que o autor designa por políticas prefigurativas, que assentam em princípios ideológicos, representam os valores e princípios que cada um defende e manifestam-se na ação, em fazer no desenvolvimento profissional aquilo em que cada um acredita. A invenção de novas estratégias para conseguir desenvolver as políticas de cada um, correspondentes ao como fazer e envolvendo leituras dos ciclos sociais, equivale ao que o autor designa por políticas estratégicas (Goodson, 2003; Feldeman & Palamidessi, 2000).

Esse equilíbrio poderá ser conseguido através de estudos sobre a vida e trabalho do professor (Goodson & Sikes, 2001), tendo em conta que são propostas relacionadas com a praxis docente, com as missões e vidas dos professores, que ligam a teoria à prática.

Assumimos a posição de Goodson (2008b) quando afirma que as perceções e projeções que fazemos de nós próprios estão intimamente ligadas às formas de conhecimento que produzimos e utilizamos. Isto significa que o conhecimento dos professores não pode ser dissociado das pessoas que são e que pensam ser e é essa perspetiva holística que deve ser adotada na análise do seu conhecimento profissional, possibilitando ultrapassar as dicotomias antes apontadas. Pelo contrário, permite a construção de um quadro analítico integrado, “uma história da ação integrada na teoria do contexto” (Stenhouse, 1976: 7), em que teoria e prática dialogam, em que se constroem pontes entre o conhecimento científico e o conhecimento social.

Segundo Stenhouse (1987), a relação íntima entre teoria e prática, bem como o equilíbrio entre ação, reflexão e pensamento são determinantes para a construção de uma profissionalidade docente com

consequências na melhoria educativa e assente no desenvolvimento curricular. Atualmente, não é possível conceber a teoria como fonte de prescrições para a prática, nem a prática pode ser considerada como fonte para teorias, sendo necessários paradigmas que forneçam visões integradas e permitam a construção de novos saberes sobre a prática curricular.

Situar aquele que conhece o mundo quotidiano e constituir a nossa inquirição com base na problemática que decorre do modo como esse mundo está realmente organizado enquanto processo social permite-nos apreender, numa determinada relação, os níveis sociológicos “micro” e “macro” (Smith, 1987: 99).

Para além de ultrapassar a dicotomia teoria/ prática, este conhecimento vai igualmente possibilitar a dessacralização do pessoal, bem como evitar a concretização da educação num processo meramente técnico definido externamente aos docentes.

Parece pertinente integrar nesta discussão o conceito de *transições ecológicas*, de Bronfenbrenner e Morris (1998), tendo em conta a descrição do processo que alguém faz quando realiza uma atividade nova, desempenha um novo papel e interage com outros atores sociais, em contextos integrados noutros contextos mais amplos. Alarcão e Sá Chaves argumentam que

a ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional do professor implica o estudo [...] da interacção mútua e progressiva entre, por um lado, um indivíduo activo em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram” (1994: 210).

Neste sentido, parece-nos que o paradigma que assume o conhecimento profissional docente como aquele que é composto não apenas pelo conhecimento teórico e prático, mas também pelo conhecimento que designamos por conhecimento social, pode ser aquele que permitirá estabelecer pontes dialéticas fundadoras de um conhecimento integrado. Partindo da conceção de Bernstein (1971), o conhecimento profissional pode ser entendido como aquele que contém os três vértices do triângulo do conhecimento formal – currículo, pedagogia e avaliação -, a que acresce o designado conhecimento social, significando o conhecimento que o professor possui que é migrado para o campo curricular, no sentido em que é mobilizado nas práticas curriculares. Esta proposta não pretende separar as componentes do conhecimento profissional, pelo contrário, tem como objetivo que este conhecimento seja analisado de uma forma holística, apesar das suas origens diversas.

É interessante notar que Roldão (2008), num projeto sobre a supervisão num contexto de desenvolvimento profissional dos professores, conclui que o envolvimento pessoal é central no desenvolvimento da profissionalidade, sustentado na partilha de experiências e conhecimentos, que terá início no próprio professor.

Em conclusão, podemos dizer que em Portugal se observa uma desvalorização e crítica relativa ao conhecimento em educação, sobretudo oriundas dos *opinion makers*, mas igualmente, de acordo com Roldão (2005a), fruto de um atraso do processo de construção epistemológica do campo.

Cultura, Cultura Escolar e Cultura de Escola

Tendo em consideração a amplitude e a consequente dificuldade de definição do conceito de cultura, Williams (1992) propõe que cultura se entenda como um sistema de significações, partilhado e praticado, presente sobretudo em instituições sociais culturais, de que fazem parte as escolas. Estas instituições, para além de partilharem a cultura social, contemplam valores e práticas em que assenta a sua organização e funcionamento, compostos por inúmeros elementos constituidores da cultura escolar, tais como: o papel dos professores e alunos, os modos de comunicação, as formas de distribuição do espaço, as práticas diárias, os comportamentos dos sujeitos, bem como as concepções e modos de organização curricular (Viñao Frago, 2000).

A perspetiva de mudança no sistema educativo implica o entendimento da cultura enquanto prática social e da escola enquanto espaço de confrontação de culturas e de produção de conhecimento (Stoer & Araújo, 1992). Assim, as escolas não são consideradas como simples extensões do local de trabalho, antes entendidas, segundo Giroux (1990), como esferas públicas democráticas, não podendo, pois, a vida escolar ser concetualizada como um sistema único e monolítico, mas como um espaço cultural caracterizado pela contestação, luta e resistência (Giroux & Maclaren, 1990).

Chervel (1998) considera fundamental o conceito de cultura escolar, utilizado numa perspetiva histórica e que tem sido reelaborado por diversos autores, partindo do texto fundador de Dominique Julia (1995). No entanto, este conceito contém em si uma ambiguidade de princípio: trata-se de uma parte da cultura global que é difundida pela escola às gerações mais jovens ou trata-se de uma cultura especificamente escolar?

Barroso (2005) identifica três abordagens que não devemos descurar ao analisar este conceito. A primeira, a perspetiva funcionalista, entende a cultura escolar como a Cultura (no sentido mais geral) difundida através da escola, que fica à margem da sua produção. A perspetiva estruturalista entende-a como “a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas” (p. 42), aproximando-se do conceito de Tyack e Tobin (1994) de “gramática de escola”, que corresponde aos elementos que estruturam esta instituição e perduram no tempo (salas de aula, atividades e práticas pedagógicas, transmissão do conhecimento

e da cultura aos alunos). De acordo com a abordagem interacionista, a cultura escolar corresponde à cultura organizacional da escola, a cultura que é produzida pelos atores em cada escola particular.

É possível afirmar que a escola e o sistema educativo são compostos por uma cultura própria, que reflete todo um conjunto de práticas, valores e crenças, partilhados por todos aqueles que interagem no seu âmbito.

O que nos parece interessante, e que pretendemos analisar na nossa pesquisa, é este pluralismo teórico proposto por Barroso (2005) no estudo da cultura escolar, apresentando uma triangulação entre normas, estruturas e atores como compostos dessa cultura, o que obriga à análise de três planos: o macro, meso e micro.

Finnan e Levin (2000) encontram a cultura a três níveis: o social, o local e o pessoal. Relativamente ao primeiro, a cultura fornece significado e uma teia de entendimento de maneira diferente a diversos grupos de pessoas. A cultura local é desenvolvida por pessoas que partilham a mesma área geográfica, religião, etnia, ocupação ou local de trabalho, como por exemplo uma escola. Ao nível pessoal, a cultura existe dentro e entre as pessoas e fornece uma estrutura de sentido do mundo, moldando as nossas interações com as pessoas dentro dessa mesma estrutura. Assim, o termo cultura escolar pode ser entendido como aquilo que é único em cada escola, ou seja, uma cultura a nível local. Podemos, então, falar em cultura de escola como aquela que é construída pelas experiências únicas dos seus atores e que explica a razão por que uma escola é diferente de outra.

Por outro lado, os mesmos autores apontam para a contradição imanente na cultura, que se refere ao facto de ser simultaneamente conservadora e propícia à mudança. Ao nível social, a cultura é mais resistente à mudança, mais conservadora, o que é visível na sua gramática que se mantém inalterada desde o início do século XX. Contrariamente ao que acontece com a cultura educativa, a cultura escolar está em constante mudança uma vez que incorpora constantemente novas pessoas, novos discursos e novos mandatos oriundos quer da comunidade, quer das instâncias superiores.

No entanto, Finnan e Levin (2000) salientam que a cultura escolar pode apresentar grande estabilidade durante os tempos, mesmo quando novas pessoas se juntam a ela e outras a abandonam. A estabilidade e a natureza conservadora da cultura escolar advêm de uma vasta estrutura de ideias, crenças, valores e práticas que protegem a escola da mudança, servindo nestes casos como uma barreira para a sua transformação. Apesar disso, a cultura escolar pode ser utilizada como veículo para realizar e sustentar a mudança quando as escolas sofrem pressões e têm as ferramentas apropriadas para transformar a sua cultura.

Apesar das diferenças que as tornam únicas, a maioria das escolas manifesta muitas semelhanças, apresenta uma gramática que é igual baseada no princípio da homogeneidade (das normas, espaços, tempos, alunos, professores, saberes e processos de inculcação). Por exemplo, a organização da escola assenta no princípio da classe, enquanto grupo de alunos que recebe simultaneamente o mesmo ensino (Barroso, 2004).

No entanto, um conjunto de fatores, como um melhor conhecimento sobre sociologia das organizações, o desenvolvimento do conceito de cultura organizacional, o crescente interesse pela instituição escolar e pelo nível meso de intervenção, bem como as progressivas mudanças ao nível do sistema educativo (nomeadamente ao nível da autonomia das escolas), têm proporcionado uma maior concentração de interesse ao nível da escola, enquanto unidade única de análise, transformando os processos de mudança e de inovação educacional na capacidade de compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade (Nóvoa, 1995).

Barroso (2004) sublinha ainda que se assistiu à passagem de um sistema escolar para um sistema de escolas e, conseqüentemente, de políticas educativas nacionais para políticas locais, o que confere uma maior visibilidade social à escola enquanto organização, contribuindo para o desenvolvimento de estudos sobre culturas organizacionais da escola.

Neste sentido, Finnan e Levin (2000) argumentam que é necessário aos atores de cada escola tomar consciência da cultura da instituição a que pertencem de forma a adquirirem as ferramentas que lhes permitam mudar essa cultura e melhorar a aprendizagem dos alunos. Hargreaves (1996) sublinha a centralidade da cultura das escolas nos processos de mudança, estabelecendo uma distinção entre forma e conteúdo. Assim, cultura refere-se a atitudes, crenças, valores e formas de vida efetivas que os membros de uma organização possuem em comum, enquanto forma descreve os padrões de relação e modos de associação entre membros de uma cultura.

Bernstein (1971) distingue dentro da cultura de escola dois complexos de comportamento: a ordem expressiva, referente à conduta e ao caráter, e a ordem instrumental, referente às competências e conhecimentos. Estas ordens variam na sua força relativa e podem ser mais abertas ou fechadas, conduzindo ao desenvolvimento de culturas de escola mais diferenciadas ou mais estratificadas, respetivamente.

Na verdade, o interesse por abordagens centradas na cultura de escola como organização, entendida enquanto o conjunto de carateres e fatores distintivos que tornam uma organização particular (Rebelo, Gomes & Cardoso, 2001), permitiu o recurso a modelos de análise assentes em conceitos

políticos e simbólicos, como poder, disputa ideológica, conflito, interesses, controlo ou regulação, que têm conduzido a uma compreensão mais real da construção das estruturas da organização escolar (Nóvoa, 1995).

Como exemplo de diferentes culturas de escolas, e porque será uma questão bastante pertinente no nosso estudo, referimos o estudo elaborado por Azevedo (2000) sobre o ensino secundário na Europa, no qual o autor traça uma distinção entre as lógicas predominantes no ensino básico e no ensino secundário. Assim, no primeiro predomina uma lógica organizacional centrada numa socialização comum a todos os cidadãos, onde as normas de inclusão e integração são dominantes. No ensino secundário predomina uma lógica de diferenciação e selecção para os diferentes papéis sociais.

Desta forma, não é possível olhar a escola como uma “mera coleção de actores e práticas” pois ela perderia “unidade e dimensão organizacional referenciável” (Lima, 1996: 31). É fundamental conhecer melhor a escola enquanto organização e o seu papel na concretização das inovações (Estrela, 1995), não a tratando como uma empresa ou colonizando as culturas existentes na escola, na medida em que se proceda à sua manipulação de acordo com interesses que não são assumidos democraticamente (Fernandes, 2000).

Vale a pena referenciar o estudo de Barroso (1995) sobre os relatórios dos reitores dos liceus em Portugal entre 1836 e 1960, tendo em conta que, num contexto sociopolítico marcado pela normatividade e homogeneidade, se verificaram ressignificações e práticas específicas, adequadas aos contextos em que ocorriam, o que provocou desvios no modelo organizacional e administrativo, ou a relativização da influência centralizadora de uma administração burocrática, autoritária e fortemente ideologizada.

Exige-se, assim, que se ultrapasse a visão da “escola enquanto universo fechado” e sujeito a todos os determinismos, “que reduzem as dimensões organizacionais e condenam os actores à reprodução e adaptação, capitulando perante a imposição externa”, para passar a considerá-la igualmente uma instituição capaz de se auto-organizar, de produzir regras e tomar decisões, “expressão possível da atualização de estratégias e de usos de margens de autonomia dos actores” (Lima, 1996: 31). Assumir a escola de acordo com esta visão é entendê-la enquanto ‘escola inteligente’, no sentido de que aprende, facilita a aprendizagem dos seus membros e continuamente se transforma. Este conceito tem subjacentes as ideias de que os membros de uma escola aprendem individual e coletivamente de forma a construírem mudanças e de que a escola, como organização, não é estanque e se encontra em permanente mudança (Leite, 2002b).

Deste modo, e apesar de se ter verificado uma apropriação da investigação sobre a cultura escolar pela área da História da Educação, como consequência da sua proximidade com a narrativa histórica, bem como relativamente às metodologias utilizadas, parece-nos pertinente afirmar que a investigação sobre os conceitos relacionados com a cultura escolar e organizacional contribui decisivamente para o estudo da história do currículo, uma vez que a análise da construção do conhecimento sobre a escola, das suas práticas e processos educativos, inclui, sem dúvida, o conhecimento curricular que se desenvolve num espaço específico de produção, organização e distribuição do conhecimento.

A Profissionalidade Docente

A identidade da profissionalidade docente não é um assunto que apenas diz respeito aos professores. Ela é crucial para todos aqueles que procuram uma maior compreensão dos sistemas educativos nacionais, quer estes estejam inseridos em regimes democráticos, quer em regimes totalitários (Lawn, 2000). Isto porque a identidade docente “reflete a «comunidade imaginada»⁴⁰ da nação, em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objectivos económicos ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado” (Lawn, 2000:70). Cuche (1999) afirma que com a edificação do Estado-Nação, a identidade tornou-se uma questão de Estado, passando este, por sua vez, a ser responsável pela gestão das identidades profissionais. Neste contexto, o envolvimento do Estado neste processo de (re)configuração identitária faz-se através dos regulamentos e serviços oficiais, encontros e discursos políticos, programas de formação e intervenção nos media que, no seu conjunto e em simultâneo, produzem uma identidade que explica e constrói um dado sistema (Lawn, 2000). Deste ponto de vista, a identidade docente é fabricada pelo Estado através do discurso como forma de moldar e gerir os professores.

Associando esta «fabricação» da identidade do docente por parte do Estado a fatores conjunturais, Teodoro (2006) afirma que, em relação ao período de governação socialista (2005-2009), a esses fatores foi associado um estilo de governação de afirmação e determinação através da constituição de inimigos – professores e sindicatos – como principais responsáveis pela falta de competitividade do sistema educativo português.

No entanto, a identidade profissional docente não pode ser encarada com sendo produzida unilateralmente pelo Estado, pois isso seria reduzir o papel dos professores a uma atitude meramente passiva na (re)produção dos seus percursos pessoais, profissionais ou outros. As

⁴⁰ Conceito introduzido por Benedict Anderson (1991).

concretizações contemporâneas⁴¹ do conceito identidade ajudam-nos a superar esta unilateralidade, uma vez que concebem a identidade como sendo uma construção social complexa, dinâmica e relacional. Isto é, a produção da identidade faz-se “num modo de relação que opõe um grupo aos outros grupos com os quais está em contacto” (Cuche, 1999:182). Ou, como defende Walker (2005), o conceito de identidade pode ser entendido como a criação de um autoconceito, em parte construído pelo próprio e em parte pela sociedade, sempre em resposta às limitações do que é aceitável, quer seja abraçado ou resistido, como um projeto pessoal e social de interbloqueio sob condições discursivas particulares de possibilidade.

Neste sentido, a apreensão do fenómeno identitário deverá ser realizado nos modos de relação entre os distintos grupos, não de modo a inventariar um conjunto de traços culturais distintos mas, como propõe Cuche, de modo a “localizarmos entre esses traços aqueles que os membros do grupo utilizam para afirmarem e manterem uma distinção cultural” (1999: 182). Facilmente depreendemos que nesta conceção os professores também estão implicados na fabricação da sua própria identidade contribuindo de modo ativo na sua (re)configuração.

Estes dois pontos de vista, um que concebe a identidade como sendo fabricada pelo outro, representado aqui como sendo o Estado, e outro que concebe a identidade como sendo produzida pelos próprios professores, não são exclusivos entre si, ambos representam as “duas faces de uma mesma moeda”. Como afirmam Dubar (1997) e Santos (1994), não se pode distinguir *identidade individual* e *identidade coletiva*, distinguindo-se estes dois autores apenas na forma como concebem essa interligação. Assim, enquanto Dubar utiliza o conceito de *dualidade*⁴², na qual, por um lado, encontramos a *identidade para si* e, por outro, a *identidade para o outro*, Santos utiliza o conceito de *tensão*, onde de um lado está a tensão entre a *subjetividade individual* e a *subjetividade coletiva* e, do outro lado, está a tensão entre a *conceção concreta e contextual da subjetividade* e uma *conceção abstrata* sem tempo nem espaços definidos.

Podemos então dizer que, segundo estas duas conceções, a identidade não é atribuída mas sim construída, na medida em que a divisão do Eu como expressão subjetiva da *dualidade social* ou das *tensões*, para utilizar os conceitos destes dois autores, aparece através dos mecanismos de identificação, que utilizam as categorias socialmente disponíveis, tais como a classe profissional dos

⁴¹ Conceção relacional e situacional por oposição às conceções objetivista subjetivista da identidade. Conceção relacional e situacional teve como pioneiro Fredrik Barth. Para uma melhor compreensão destas perspetivas ver Cuche, 1999.

⁴² Esta dualidade é inseparável e problemática: “Inseparável porque a identidade para si é correlativa do Outro e do seu reconhecimento: eu só sei quem sou através do olhar do outro. Problemática porque a existência do outro nunca é directamente vivida por si de tal forma que nos apoiamos nas nossas comunicações para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui (...) e portanto, para forjarmos uma identidade para nós próprios” (Dubar, 1997: 104).

professores, porque “é, efectivamente, pela e na actividade com outros, implicando um sentido, um objectivo e/ou uma justificação, uma necessidade (...), que o indivíduo é identificado e é conduzido a aceitar ou recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições” (Dubar, 1997: 106).

Assim sendo, e na esteira de Dubar (1997), as identidades constroem-se, desconstroem-se e reconstroem-se tendo por base dois processos identitários heterógeneos que este autor designa de *trajetórias vividas* e *identidades virtuais*. O primeiro processo diz respeito ao modo como os indivíduos interpretam os acontecimentos da sua biografia pessoal e o segundo ao modo como as identidades são atribuídas pelos agentes e pelas instituições que interagem e estão implicadas com o indivíduo (Dubar, 1997).

Por outro lado, a identidade é composta por múltiplas camadas e há identidades individuais ao invés de identidades singulares. É moldada pelo eu e por pressões endógenas como um sistema de escolhas fluidas e negociadas que são promovidas em parte pelo eu, mas também impostas. Bauman (2004) defende que o grau de controlo sobre a identidade está relacionado com os recursos que são detidos pelo indivíduo, incluindo o seu estatuto, mas também os seus recursos financeiros para criar uma identidade diferente através da adoção simbólica de um estilo de vida particular ou a definição do local de trabalho. Os que têm menos recursos, sejam financeiros, culturais ou sociais, têm menos capacidade para resistir em termos identitários ao facto de serem outros a defini-la e menos capacidade de minimizar as consequências negativas ou limitativas das imposições.

Enquanto profissionais da educação, os professores sofrem implicações na sua profissionalidade decorrentes da resignificação do conhecimento e da dissolução da sua profissão em competências, como também enquanto agentes do controlo simbólico, que Bernstein (2001) classifica de reprodutores, tendo em conta que também eles recorrem às mesmas estratégias de classe que os pais dos seus alunos, por exemplo, na seleção da escola, da turma, do próprio curso, da universidade e na exigência dos exames nacionais, bem como dos *rankings*.

Na verdade, esta identidade dual pode provocar alguma contradição na (re)construção da sua profissionalidade, tendo em conta que utilizam estratégias de classe que lhes permitem manter o estatuto social que detêm, em simultâneo com o desenvolvimento da sua própria profissão, que também sofre uma abordagem dual: por um lado, centram o seu discurso na performance e eficiência, mas, por outro lado, sentem dificuldade em lidar com as novas competências que lhes são atribuídas e com a desagregação de que estão a ser alvo.

Por razões históricas da construção da sua profissionalidade, os professores têm tido um papel que se enquadra mais no perfil do “professor consumidor de currículo”, feito à sua medida e que apenas

é executado e aplicado, não havendo qualquer reflexão ou introdução de mudanças, do que o de um “professor-implementador activo”, que introduz adaptações adequadas às características dos grupos e contextos locais, ou de um “professor-configurador” desse currículo, em que é o próprio que reconstrói e reelabora o currículo nacional de acordo com o contexto em que está inserido (Ben-Peretz, 1988: 214-248).

Goodson e Hargreaves (1996) identificaram cinco tipos de profissionalismo docente: o clássico, o flexível, o prático, o alargado e o complexo. Este último corresponde a uma previsão dos autores relativamente ao tipo de profissionalismo que emergiria no século XXI, caracterizado por ser pós-moderno e baseado fundamentalmente num conjunto de características como “a criação e reconhecimento de tarefas de elevada *complexidade*, com níveis de *status* e de recompensa adequados às mesmas (p.21), que conduziria a um conceito mais personalizado de profissionalismo.

Para poder ensinar e participar na educação de diferentes crianças e jovens é necessário aos professores uma atitude interveniente e que reflita a substituição de uma *mentalidade tecnicista* por uma *mentalidade curricular* (Zabalza, 1987), em que a primeira traduz uma visão fragmentária e limitada do ato educativo, enquanto a segunda significa uma visão holística do sistema, integrando as opções que o orientam, o modelo veiculado e as ações realizadas.

Como temos vindo a demonstrar, nos últimos tempos têm-se desenvolvido movimentos que consideram os professores como investigadores, práticos-reflexivos ou agentes da inovação, o que permite, no exercício destes papéis, a construção de uma profissionalidade docente. Na verdade, Popkewitz (1994) previne que a retórica do profissionalismo tem constituído um argumento usado tanto pelos liberais como pelos conservadores.

Quando nos referimos ao papel dos professores no currículo como via de construção da sua profissionalidade, entendemo-los para além de difusores de um conhecimento acumulável, fundamentalmente como atores ativos na formação de novas conceções da vida e do mundo. Ancoramo-nos, por isso, na ideia de Nóvoa (1992) quando afirma que “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (p. 24). Interessam-nos, desta forma, processos estruturados de acordo com abordagens curriculares críticas-reflexivas e o envolvimento em projetos de investigação que perspetivem os professores “na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente” (p. 24).

Entendendo que a ação dos professores é fundamental na implementação e gestão de inovações, consideramos importante analisar, no quadro das teorias curriculares, o papel, ou papéis, que atribuem aos professores os intervenientes nas reformas curriculares em análise, bem como os que na realidade por eles são assumidos nas suas práticas. De acordo com os papéis atribuídos aos professores referidos por Ben-Peretz (1988), no tocante ao currículo, podemos considerar três situações:

- Currículos oficiais prescritos para serem implementados sem que ocorram alterações significativas ao modelo definido pelo macrossistema, e que, portanto, se estruturam de forma a que os professores tenham um papel neutro;
- Currículos oficiais que permitem na sua implementação algumas adaptações face às especificidades educativas e onde é atribuído aos professores um papel mais ativo;
- Currículos que se constroem a partir das ações projetadas e desenvolvidas pelo/a professor/a, que é reconhecido/a como o/a protagonista na tomada de decisões.

Na opinião de Leite (2002a), os currículos reais são bastante influenciados pelos professores, acontecendo, nalguns casos, um afastamento profundo relativamente às intenções orientadoras do currículo oficial, o que significa que os professores não são completamente passivos e neutros face à sua prática diária, desenvolvendo mecanismos de ação crítica questionadores das normas da lógica e do discurso institucional.

Tendo em conta que a corrente reconstrucionista se orienta por princípios de emancipação política e de intervenção na sociedade, os professores são vistos como profissionais reflexivos que partem da compreensão dos contextos onde se situam e onde o ensino tem lugar para levarem a cabo práticas facilitadoras de desenvolvimento autónomo, libertador e crítico daqueles a quem ensinam. Estabelecendo um equilíbrio entre as necessidades sociais e as necessidades individuais, os professores assumem o papel de agentes educativos que contribuem para o desenvolvimento de cada pessoa, através de uma formação que privilegia o contexto social. Neste enquadramento são fundamentais os projetos curriculares de escola e a formação de professores.

Por outro lado, assistimos hoje à construção de uma cultura de avaliação dos professores, baseada nos valores da performatividade, eficácia e eficiência, que provocará, a seu tempo, uma reconstrução da sua identidade profissional. Esta performatividade, uma tecnologia política de reforma da educação, à qual se juntam o mercado e a capacidade de gestão, é entendida como “uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo,

atrito e mudança” (Ball, 2002: 4). Estas tecnologias são entendidas pelo autor como “a distribuição calculada de técnicas e artefactos para organizar forças e capacidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder” (p. 6), que contemplam dentro de si novos valores, novas formas de interação e novas identidades. São estas novas tecnologias políticas que vêm substituir as velhas em que assentou a construção da ainda, embora em mudança, identidade dos professores: o profissionalismo e a burocracia (relação com o Estado).

Lumby (2009) considera que a performatividade pode ser entendida em simultâneo como a expressão da persistência e fundação das desigualdades humanas, onde os que dominam prescrevem e proscovem, e como um veículo de supervisão das relações entre grupos com mais ou menos poder, o que implica uma relação com os conceitos de diversidade e identidade, que é ela própria performance.

Se a performatividade provoca mudanças em valores e cultura, então o impacto não será apenas na identidade das pessoas como um grupo indiferenciado, havendo um impacto na diversidade das pessoas e constituindo um elemento a moldar quem é definido como outro e o relativo valor dos indivíduos e grupos (Lumby, 2009). Ball (2003: 224) coloca a hipótese de que o impacto do ambiente performativo está implicado na sustentabilidade da exclusão das pessoas que não apresentam os significados corretos.

Neste sentido, Teodoro (2003) propõe dois novos entendimentos para o ofício de professor: o professor como militante da justiça social e o professor como pesquisador de sala de aula. O primeiro entendimento encontra-se na linha de Freire (1997), segundo o qual não se pode ser professor se não se quiser bem aos alunos, o que desenvolve no profissional a capacidade de ler o mundo, compreender e trabalhar com a diversidade com o objetivo de construir projetos de cidadania democrática. O segundo entendimento assenta na desconstrução do conceito de professor enquanto tradutor e transmissor de saberes instituídos e construídos por outros, assumindo-se, antes, como um pesquisador de sala de aula, com capacidade para conhecer os seus alunos, elaborar estratégias de diferenciação pedagógica, trabalhar em equipa, produzir inovação e mediar o contacto crítico dos seus alunos com o conhecimento.

A proposta de Goodson (Feldman & Palamidessi, 2000) vai também neste sentido ao entender a profissionalidade docente com forte ênfase nas competências sociais, para além das técnicas, para o que concorre a consciência de uma missão social.

A partir do momento em que se situam as questões do sucesso/ insucesso escolares não em termos de deficiência cultural, mas sim de diferença cultural, ou seja, em que as culturas não dominantes são percecionadas como uma cultura “outra” que se encontra em rutura por referência à cultura dominante (Forquin, 1989: 141), deixa de fazer sentido a ideia de um currículo uniforme construído e desenvolvido para um tipo único de aluno. Por isso, torna-se necessária uma constante inovação curricular onde os/as professores/as assumam papéis ativos no currículo e vão, assim, construindo a sua profissionalidade docente.

2.7. O Conhecimento Curricular na Investigação Portuguesa

A investigação em Portugal pode caracterizar-se por uma hibridização epistemológica, que não se circunscreve ao âmbito da investigação no campo do currículo e do conhecimento curricular, mas pode ser observada na investigação em educação em geral.

Tal como Fernandes (2011), também Pacheco (2007) afirma que a investigação curricular apresenta uma forte relação com o ciclo político no qual as reformas e alterações curriculares são empreendidas, tendo em conta que em Portugal esta é uma área muito sujeita a alterações porque entendida enquanto campo de decisão política mais próximo da administração central do que dos seus profissionais.

Neste contexto, a investigação produzida tem-se centrado fundamentalmente nos contextos de decisão da administração central numa perspetiva de verificação de graus de conformidade, ou de representações sobre a mudança projetada, ou ainda a indagação sobre a relação entre o prescrito e as práticas profissionais. As temáticas dominantes focam-se na organização curricular, na relação entre currículo e formação de professores, na avaliação e na relação entre currículo e autonomia/reforma (Pacheco, 2007: 99).

A perspetiva e voz dominante tem sido a dos professores, tendo em conta que as investigações se têm centrado nos processos de organização do currículo e não nos processos de aprendizagem ou nos seus conteúdos. Na linha do quadro analítico proposto por Ball (2006), a investigação em currículo tem-se centrado no contexto da prática dos professores, nomeadamente no que respeita às suas representações, estabelecendo uma relação com o contexto de produção da decisão política. Pacheco (2007) afirma mesmo que a investigação sobre o currículo em Portugal carece de estudos sobre os contextos de influência e produção do texto político e esta ausência está intimamente relacionada com a conceção de currículo ainda dominante no país, uma conceção tecnocrática e centralista, ainda que com diversas e diferentes políticas.

No âmbito do contexto da decisão curricular, encontramos três temáticas dominantes: currículo nacional, programas/ orientações curriculares e manuais escolares. Em relação à primeira temática, a investigação está numa fase emergente, que se prende com o próprio conceito de currículo nacional, que aparece nos textos apenas no final da década de 1990 e relativamente ao qual os professores têm dificuldade em identificar uma vez que se encontra disperso em planos, programas, manuais e avaliação (Pacheco *et al.*, 1996; Morgado, 1998, 2003); Machado, 2006). Alonso (1999) reconhece a ausência de uma matriz curricular, bem como de um quadro teórico que oriente o processo ensino-aprendizagem.

A introdução do conceito de competência, sobretudo a partir de 2001, conduziu à existência de duas lógicas curriculares: aquela que procura introduzir a inovação nas práticas curriculares do ensino básico (Alves, 2004; Roldão, 2003b; Sousa, 2004;) e aquela que a considera o prolongamento da pedagogia por objetivos (Pacheco, 2005b; Alves, Estêvão & Morgado, 2005).

Em relação à organização curricular dos ensinos básico e secundário, as pesquisas têm apresentado os seguintes focos:

- planos curriculares (Ferreira, 1997; 1998);
- currículo integrado no 1º ciclo (Dinis, 2002; Ferreira, 2004; Gaspar, 2003;), diversidade curricular (Matos, 2004) e o projeto educativo (Alves, 2003; Pereira, 2006; Pereira & Pacheco, 2005);
- articulação entre o 1º e o 2º ciclo (Marques, 2002; Marques & Costa, 2004), entre o 3º ciclo e secundário (André, 2003);
- áreas curriculares não disciplinares, quer a Área-Escola (AE), quer a Área de Projeto (AP), no que respeita às estratégias de diversificação curricular (Roldão, 2003a; Pereira, 2005), ao seu aparecimento em contexto escolar (Rodrigues, 1994), quer ainda às estratégias da sua implementação (Capelas, 2004), reconhecendo-se a propensão para a disciplinarização destas áreas.

Também a avaliação do ensino básico tem sido objeto de estudo, destacando-se a sua contextualização internacional e análise da ação governativa (Afonso, 1998; Alves, 2001; Vieira, 2006), bem como a relação com diversas áreas disciplinares ou disciplinas (Vale, 2006; Rosmaninho, 2002; Cardoso, 1993; Santos, 1994).

Identificamos, igualmente, diversos estudos sobre diversidade cultural (Leite, 1998; Sousa, 2004), bem como sobre a inclusão/ exclusão (Pimentel, 2005; Viegas, 2004). As políticas que consagram os

currículos funcionais e os currículos alternativos (Santos, 1999; Pacheco *et al.*, 2000) e as medidas de apoio pedagógico acrescido (Gouveia, 2004; Saiago, 2000) são objeto de estudo no âmbito da diversificação dos planos curriculares a partir do currículo nacional.

A investigação sobre a relação educação/ meios de comunicação é ainda muito incipiente (Silva, 2004; António, 2013), tendo em conta que, dado a existência de mediatização nos momentos de reforma, o pendor conservador sobre a educação é realçado e o seu efeito é identificável ao nível da produção do texto político. Pacheco (2007: 110) afirma que “a comunicação social tem um peso fundamental nas imagens sociais que são construídas em períodos de mudança de governação, geralmente associadas a reformas e revisões curriculares”.

Podemos afirmar que a investigação sobre a relação entre educação e autarquias é praticamente inexistente (Baixinho, 2010; Fraga, 2013) marcada pela conceção centralista do sistema educativo.

Ao nível da gestão curricular, a investigação tem-se centrado na autonomia da escola (Machado, 2006; Pereira, 2006; Morgado, 2003; Pacheco, 2002a, 2006; Pacheco e Pereira, 2006; Canário, 2005; Pacheco & Vieira, 2006), nos projetos educativos e curriculares (Morgado & Martins, 2006; Pacheco, 2002c; Leite, 2005; Roldão, 2005b; Fontoura, 2000; Ramalho, 1994; Barroso, 1998; Freitas; Pacheco & Morgado, 2003), na gestão do currículo, quer ao nível do 1º ciclo dado que a gestão das 25 horas letivas foi da responsabilidade de cada docente até ao ano letivo 2006/2007 (Fernandes, Martins & Mendes, 1997), quer no âmbito dos órgãos das escolas responsáveis pela gestão curricular (Freitas, Silva & Santos, 1998; Dácio, 1994) e na escola enquanto organização (Rodrigues e Sá-Chaves, 2004; Costa, Ventura & Dias, 2002).

O que realçamos a partir da investigação acima identificada é uma conceção técnica do currículo, que se reflete na construção e legitimação de uma identidade profissional dos professores também técnica, bem como o carácter retórico dos instrumentos de desenvolvimento curricular que foram sendo introduzidos, nem sempre bem aceites pelos docentes que os entendem como documentos de ritualização escolar, de carácter formal, sem a eficácia pretendida, sem apropriação por parte daqueles que trabalham nas escolas. Por outro lado, é pertinente realçar que a organização escolar tem revelado debilidades ao nível da liderança curricular, nomeadamente ao manter uma mesma estrutura, apesar das mudanças introduzidas.

Ao nível da realização do currículo observamos uma ênfase nas questões normativas, nomeadamente nos processos de organização e práticas de gestão ao nível das escolas e não ao nível da sala de aula (Pacheco, 2006). Verificamos a existência de investigação sobre a planificação

em contextos de estágio (Pacheco, 1990; Peralta, 2000; Rosa, 2005) e simultaneamente uma lacuna na pesquisa sobre as disciplinas, bem como sobre o conhecimento escolar e dos conteúdos programáticos numa perspetiva curricular.

Ao nível das estratégias curriculares, a atenção tem estado centrada na dimensão cognitiva das aprendizagens (Morais, 2004; Pinto, 2000), na relação ensino/ aprendizagem (Veiga Simão, 1992) e na integração curricular (Veiga Simão, 2002). A investigação sobre a avaliação das aprendizagens tem privilegiado a perspetiva dos professores relativamente às aprendizagens dos alunos (Serpa, 2005; Alves, 2004; Barreira, 2003; Alves, 2001) com foco na avaliação formativa (Ferreira, 2004; Braga, 1999), nos exames (Cardoso, 1993; Tomé, 2005), os critérios (Alves, 2004; Pacheco, 1998, 2002b; Rodrigues, 1998) e os normativos (Jorge, 1994).

Uma das conclusões a realçar dos estudos sobre avaliação de aprendizagens é o facto de as práticas não corresponderem às conceções e discursos enunciados, ficando bastante aquém do enunciado, para o que contribui a crescente importância e peso dos *rankings* e, conseqüentemente, dos exames nacionais, que condicionam de forma definitiva as práticas docentes. Em consequência, é a avaliação sumativa que impera, não havendo uma relação entre avaliação e aprendizagem (Barreira & Pinto, 2006), bem como entre resultados escolares e práticas de aprendizagem, tendo em conta que a avaliação é assumida como um processo individual descontextualizado (Barreira, 2003).

No entanto, desde os finais da década de 1980 que assistimos a um interesse crescente pelos professores e pelo seu trabalho, sobretudo nos últimos quinze anos, justificado, por um lado, pelas mudanças imprimidas na legislação educativa nacional, que vão assumindo a escola como centro do sucesso escolar e da promoção de igualdade de oportunidades e, por outro lado, pelas alterações teórico-metodológicas introduzidas na investigação.

Por razões que se prendem com o objeto de estudo desta pesquisa, referir-nos-emos em particular aos estudos efetuados no âmbito do conhecimento profissional dos professores, salientando apenas as diversas temáticas implicadas nestes estudos. Assim, vários têm sido os estudos sobre as tendências demográficas, a origem social da classe docente (Braga da Cruz *et al.*, 1988), o género (Benavente, 1990), as condições de trabalho (Formosinho, Ferreira & Ferreira, 1998; Pinto, 2000), as experiências subjetivas do trabalho (Benavente, 1990; Gonçalves, 1992; Moreno, 1998; Mota-Cardoso *et al.*, 2002; Loureiro, 1997; Carvalho, 1992; Alves, 1997), o equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal (Cavaco, 1993; Correia & Matos, 2001), os primeiros anos de vida profissional (Braga, 2001; Cavaco, 1990) e o desenvolvimento profissional ao longo do tempo (Gonçalves, 1992; Loureiro, 1997).

Interessa-nos neste momento, partindo de Lima (2008), analisar de forma mais próxima os estudos realizados no âmbito das culturas e identidade profissional dos professores relacionados com o conhecimento profissional e com o currículo escolar. Os estudos de Cavaco (1990, 1993) mostram que os professores são implementadores de programas e planos de estudo de forma acrítica e repetida.

Para além do estudo de Caria (1997) que já referimos, o estudo de Caetano (1998) sobre situações dilemáticas experienciadas por docentes também nos parece relevante, tendo em conta que demonstra que as decisões tomadas foram fruto de processos intuitivos, com recurso a procedimentos não reflexivos. No entanto, uma grande parte dos dilemas não foi resolvida, o que não impediu os docentes de continuar a tomar decisões.

Encontramos, no âmbito da História, um conjunto de estudos que abordam a construção do conhecimento profissional pelos professores desta disciplina (Santos, 2000; Magalhães, 2002), em particular a relação entre as concepções de História e as concepções do ensino da História enquanto disciplina escolar. O segundo estudo mencionado revela que os docentes concebem a História como uma disciplina metodologicamente rigorosa, baseada no acesso a fontes primárias, enquanto condição para a produção de conhecimento científico. Por outro lado, os professores de uma faixa etária superior aos 50 anos não revelam preocupação em relacionar o ensino da disciplina à construção da cidadania em contexto de sala de aula, mas também se verifica uma apropriação retórica por parte da generalidade dos docentes face à centralização do ensino no aluno e à diversificação metodológica no processo de ensino-aprendizagem.

É interessante notar o estudo de Correia e Matos (2001) sobre as formas e significados que o individualismo dos professores pode assumir, concluindo acerca da existência de quatro *ideologias profissionais defensivas*, caracterizadas enquanto *novas formas de individualismo profissional*, distinto do *individualismo profissional clássico*.

As reações dos professores às reformas educativas, nomeadamente em relação ao currículo, têm sido estudadas em pesquisas diversas, tais como Brazão e Sanches (1997), em que procuraram analisar a institucionalização numa escola secundária do novo currículo introduzido nas escolas portuguesas na segunda metade da década de 1980, tendo concluído que as práticas dos professores na Área-Escola, por exemplo, eram mitigadas pelo “poder hegemónico das disciplinas” (p.81). Por outro lado, as autoras também identificaram uma cultura defensiva dos docentes, que acentuavam o pendor conservador das suas práticas devido à influência negativa de aspetos institucionais, organizacionais e curriculares da vida escolar.

Morgado (1999) analisou a gestão do currículo no sentido de compreender a perceção dos professores face à autonomia que lhes era conferida na legislação, tendo encontrado uma perceção restrita de escola e uma dependência das diretivas do Ministério da Educação, o que mostra a perspetiva normativa da gestão curricular que é assumida pelos docentes.

Relativamente a estudos mais específicos, Branco e Figueiredo (1992) interessam-se pela Área-Escola e verificam que se tratou, na escola onde realizaram o seu estudo, de uma imposição hierárquica, que não mereceu prioridade da parte dos docentes que investiram pouco nesta área. Por seu lado, Caria (1995) realizou um estudo etnográfico também sobre esta área curricular não disciplinar (ACND), tendo concluído que é através das práticas e conceções pedagógicas que os professores atribuem significado prático à Área-Escola, disciplinarizando, contudo, esta área, tendo em conta que a estruturação das suas atividades é realizada de acordo com aquelas que são desenvolvidas na sala de aula.

Por outro lado, Branquinho e Sanches (2000) analisaram o desenvolvimento de currículos alternativos numa escola, tendo verificado que estes currículos contribuíram para a renovação da escola e integração exitosa de alunos em risco de abandono.

A temática da construção da identidade docente tem sido pouco profícua, podendo ser destacadas as investigações de Benavente (1990), Sanches (1987, 1990), Fontoura (1992) Almiro (1992), Lopes e Ribeiro (2000), Lopes (2001, 2002), Lima (2000) e Caria (2000). Apesar de diversas abordagens e pontos de vista, os estudos manifestam uma tendência para abordagens psicossociológicas, sociológicas e estruturais, bem como para abordagens etnográficas que permitem o alargamento do estudo desta temática, bem como uma compreensão mais real e global, integradora dos vários contextos e dimensões que fazem parte da identidade docente.

Porém, à medida que se consolida um sistema educativo que homogeneiza, unifica e hierarquiza o corpo profissional, os professores assumem novas dimensões profissionais de agentes culturais e políticos. Neste âmbito, a nova profissionalidade docente deve assentar em regras éticas que regulem as relações com todos os atores educativos, que hoje constituem um grupo mais alargado, bem como assegurar a qualidade na prestação de um serviço público.

Capítulo 3 – Conhecimento e Mudança(s) Educativas

Introdução

Desenvolveu-se no século XIX, primeiro na Europa e depois alargada a todos os países do sistema mundial moderno, “uma gramática da escola que tem procurado responder ao desafio de ensinar a muitos como se fosse um só, transformando a escola num elemento central de homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional e de afirmação do Estado-nação” (Teodoro, 2003: 7).

De acordo com a análise feita por Habermas (1997) sobre o capitalismo contemporâneo, a escola vive uma dupla crise: de regulação, porque não cumpre eficazmente o seu papel de integração social; e de emancipação, porque não produz a mobilidade social esperada por algumas camadas sociais.

Os processos de mudança em educação não podem existir fora da dinâmica dos movimentos sociais (Giroux & McLaren, 1990) ou, segundo Legrand (1977: 248), “não há reforma do sistema educativo independentemente de um projecto de sociedade”.

Observam-se nas sociedades em geral, e na portuguesa em particular, muitas mudanças nos últimos anos, mas os nossos conceitos ultrapassados (Crozier, 1992) impedem-nos muitas vezes de assumir uma realidade totalmente diferente. A escola também sofreu muitas mudanças, estando hoje confrontada com novos desafios aos quais tem tido grande dificuldade em responder. Em Portugal, e devido à sua condição semiperiférica, o sistema escolar está marcado pela simultaneidade da crise e consolidação da escola de massas (Stoer, 2002), pelo que as estratégias de mudança deverão assentar na procura da transformação desta caixa negra (Derouet, 1992).

Concebendo-se a escola como uma instituição social, falar dos processos de mudança em educação é falar em mudanças sociais, onde se podem destacar dimensões como a natureza dinâmica dos processos; a sua dimensão diacrónica; a ocorrência ou possibilidade de ocorrência de transformações nas estruturas e nas práticas sociais e a acção intencional dos atores (Silva, 1994).

No entanto, Fullan (1992a) chama a atenção para a complexidade dos processos de mudança uma vez que se verifica uma multiplicidade de forças que neles intervêm, bem como o número indeterminado de interações possíveis entre as variáveis envolvidas, o que torna impossível prever o seu desenvolvimento.

Neste contexto, Benavente (1990: 300) assinala que

das mudanças políticas às mudanças de práticas, há mediações de ordem diversa; o universo escolar tem uma espessura que vai das características da instituição

burocrática que é a escola até aos universos simbólicos das professoras. Desconstruir estas mediações, facilitar processos de mudança individuais e de grupo inseridos no espaço institucional, é um desafio que diz respeito a todos os que se interessam pela democratização das instituições e das suas práticas.

Neste capítulo abordamos os conceitos de mudança, bem como os seus níveis, funções e contextos, não esquecendo os agentes e os padrões que se têm observado nas transformações que vêm ocorrendo no seio da educação.

3.1. Conceitos, Funções e Limites das Reformas Educativas

No campo da educação, as mudanças em concreto são designadas por denominações múltiplas, não havendo consenso na sua utilização devido à polissemia e ambiguidade que carregam consigo. São utilizados os termos mudança, inovação e reforma, por vezes até como sinónimos. No entanto, não é linear que todos os autores os utilizem com a mesma aceção.

O termo reforma é objeto de diversas definições, chegando mesmo a cruzar-se com inovação. A tendência dominante parece ser a de que estão em causa mudanças radicais, em grande escala, resultado de opções políticas, com caráter imperativo, de que são incumbidos autoridades ou órgãos legislativos nacionais (Canário, 1994; Fullan, 1991). O sociólogo Enguita (1990) prefere o termo reforma quando refere mudanças em aspetos gerais da estrutura e organização escolar e o termo inovação para mudanças relativas aos conteúdos da aprendizagem e aos métodos de ensino. Assim, a reforma implica mudanças ao nível macro e a inovação mudanças ao nível micro, podendo ocorrer uma sem a outra.

O termo mudança é o usado mais frequentemente e refere-se a mudanças deliberadas, que são objeto de intencionalidade, de planificação, metodicamente desenvolvidas, assumindo o caráter de programas de ação (Fullan, 1992a). Este é um dos autores que refere o caráter vago, ambíguo e perigoso do termo inovação, mas, de acordo com a definição clássica, “a inovação é uma melhoria mensurável, deliberada, durável e pouco susceptível de produzir-se com frequência” (Huberman, 1973: 15). Este autor considera a inovação como algo que implica mudanças benéficas para todos, embora nem todas as inovações tenham o mesmo destino. As inovações são mais fáceis quando a sua qualidade pode ser provada e quanto mais baixos forem os custos.

A falta de consenso sobre o que é a reforma educativa levou Popkewitz (1988) a afirmar que nos discursos contemporâneos raramente são distinguidos os significados de mudança e reforma. Entendendo frequentemente a primeira como sinónimo de alterações no sistema educativo que facilmente podem ser quantificadas, não nos apercebemos que uma mudança é sempre mais do que

um acontecimento transitório que implica alterações profundas decorrentes da “interacção de elementos da estrutura social e de formas de consciência”. Por outro lado, o mesmo autor acrescenta que a reforma é um “conceito normativo que remete para compromissos particulares com as dinâmicas da vida contemporânea” tornando-se, frequentemente, um “apelo à inovação”, com “implicações simbólicas”, que a transformam na “prática social de um ritual e uma retórica” que faz os cidadãos acreditar que as instituições estão, como é esperado, “a responder às pressões da modernização” e a criar condições para o progresso social e económico (p. 82). Assim, o discurso sobre a reforma assume o objetivo de provocar na opinião pública e nos atores diretamente envolvidos neste processo a imagem de uma instituição que responde às potencialidades de modernização, legitimando novas relações de poder (Teodoro, 2001b).

Efetivamente, as reformas podem estar mais relacionadas com processos de legitimação das sociedades contemporâneas do que com a vida quotidiana das escolas⁴³. Nem todas as reformas são iguais: umas têm grandes apoios políticos, outras surgem quase como órfãs políticas (Tyack & Cuban, 1995). Mesmo nos casos das primeiras, há algumas que não conduziram a mudanças significativas nas instituições educativas, tendo mesmo levado ao reforço do seu imobilismo e rigidez (Tedesco, 1993).

Em termos históricos, podemos observar uma convergência entre a formação do moderno Estado Providência e a reforma como o seu projeto principal de desenvolvimento. Assumida como uma política racional de intervenção, a reforma é um elemento fundamental da regulação, do controlo e do governo do Estado, o que justifica a assunção de reforma como melhoria, de mudança como progresso, o que tem gerado, não raras vezes, um desejo reformista educativo desenfreado (Teodoro, 2001b).

Tyack e Cuban (1995) sublinham, contudo, que as reformas educacionais se realizam por ciclos, em que processos são repetidos e problemáticas são retomadas, mas devem ser inseridos numa interação entre tendências da instituição escolar, processos de transição na sociedade e discurso político:

Os ciclos de reforma, a nível do discurso e da acção, resultam, acreditamos, de conflitos de valores e de interesses que são intrínsecos à escola pública. A retórica da reforma reflecte as tensões entre as políticas democráticas, com a sua insistência no acesso e na igualdade, e a estrutura de oportunidades numa economia de mercado competitiva (p. 58-59).

⁴³ Stoer (1986) realçou a eventual relação entre legitimação do Estado e função das reformas educativas a propósito da reforma de Veiga Simão.

Na verdade, a ênfase em determinadas dimensões da educação altera-se em função da prevalência de forças divergentes no interior do Estado.

Por outro lado, as reformas podem ser interpretadas como respostas pragmáticas às tendências de crise da escola pública, envolvendo um discurso cujo objetivo principal é gerir a própria crise (Afonso, 1998).

De acordo com Cuban (1990), algumas reformas são sistematicamente propostas por um de três motivos: ou as reformas falham porque não conseguem resolver o problema a que se propuseram, ou o problema que é definido como importante para ser resolvido não é o problema que precisa de ser resolvido, ou os problemas são dilemas persistentes que envolvem escolhas difíceis em relação a valores que podem estar em conflito. No entanto, também sabemos que algumas reformas não produzem os efeitos esperados, outras produzem efeitos contrários aos esperados ou recriam o desequilíbrio que queriam alterar. Alguns estudos têm demonstrado igualmente que não existe uma coincidência entre o que é regulamentado e o que é praticado, o que provoca uma falha nas reformas. Em vez das escolas serem apresentadas como “organizações burocráticas”, deveriam sê-lo enquanto “sistemas debilmente articulados” ou como “anarquias organizadas” para que o que ocorre no seu quotidiano ganhe mais sentido (Afonso, 1998).

Teodoro (1994; 1997) analisa criticamente o percurso da reforma educativa, que se iniciou em 1986 com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), identificando dois paradoxos: um, extrínseco ao sistema educativo, prende-se com o lugar da educação enquanto política pública num Estado heterogéneo de forte orientação neoliberal; outro, intrínseco ao sistema, refere-se à participação dos atores num processo de mudança, com principal destaque para os professores. Segundo este autor, o primeiro paradoxo decorre do facto de a educação ser encarada como uma enorme empresa prestadora de serviços, onde o aluno assume a condição de cliente que paga os serviços que utiliza. Isto é,

a desestatização do ensino e a contenção de despesas públicas com a educação levam a retrocessos na democratização da escola pública, considerado um espaço de cidadania insubstituível no usufruto do direito à educação, logo do propósito de fazer a reforma educativa (Teodoro, 1997: 23).

O segundo paradoxo refere-se à participação dos atores, em especial dos professores, constatando-se que continuou a insistir-se nas reformas instituídas, impostas pela administração, apesar do discurso político anunciar uma relação mais próxima entre a própria administração e as escolas com o intuito de alterar a tradição centralista e burocrática do Estado português.

A este propósito, Nóvoa (1992: 57) refere que “a reforma educativa pode ser vista como um esforço do Estado para adquirir uma maior legitimidade, nomeadamente na definição dos conteúdos curriculares, na configuração dos modelos de direcção das escolas e no controlo da profissão docente”.

3.2. O Paradigma da Inovação

Canário (1992) considera uma outra perspetiva relativamente aos processos de mudança educativa, assumindo que a lógica da reforma (mudanças impostas pela administração à periferia) cede, a pouco e pouco, o lugar a uma lógica de inovação, isto é, mudanças instituintes, produzidas nos contextos organizacionais, a partir da ação e interação dos respetivos atores sociais. Este autor defende que os conceitos dominantes não são hoje reforma e sistema educativo, mas sim inovação e estabelecimento de ensino, argumentando que se trata

de algo mais profundo do que uma mera evolução do léxico, correspondendo a uma perspectiva qualitativamente diferente de encarar os processos de mudança no campo escolar. Mais do que mudar a educação, o verdadeiro problema consiste em saber como mudar os estabelecimentos de ensino. Mais do que gerir um sistema escolar, importa saber como gerir um sistema de escolas, potenciando a sua diversidade e criatividade (Canário, 1992: 9).

Gonzalez Gonzalez e Escudero Muñoz (1987) assumem o conceito de inovação associado às “dinâmicas explícitas que pretendem alterar as ideias, concepções, metas, conteúdos e práticas escolares, numa direcção renovadora da existente” (p. 16) e distinguem-no da mudança, concebido como um processo delineado deliberadamente para introduzir melhorias. A inovação educativa é, então, entendida como um processo de definição, construção e participação social (Escudero Muñoz, 1988: 86), produzido não num deserto de significados, antes expandido e concretizado em culturas escolares com o objetivo de transpor a “espessa capa de significados que se encontram na cultura actual dos grupos educativos e estabelecer novos significados” (Félix Angulo, 1994: 359).

Esta perspetiva implica, de acordo com Canário (1992), um aumento de complexidade interna do estabelecimento de ensino e uma mudança de paradigma organizacional, rompendo-se definitivamente com o paradigma taylorista. Este carácter multidimensional da inovação e a sua vertente processual materializa-se, igualmente, nos distintos papéis que os professores assumem em cada paradigma curricular, dos quais apresentamos uma breve descrição.

Escudero Muñoz e Gonzalez Gonzalez (1984) identificaram inicialmente três paradigmas para interpretar a inovação curricular: o paradigma *técnico-burocrático*, o paradigma *técnico-científico* e o

paradigma *sócio-político*. Num trabalho posterior (1987), apresentaram como tipologia os enfoques *técnico-científico*, *cultural* e *sócio-político*.

Assim, a primeira abordagem, o paradigma *técnico-burocrático*, sublinha os aspetos tecnológicos com o objetivo de responder às necessidades mais próximas do tecido social e aos seus pedidos estruturados, correspondendo ao “tipo de necessidades sociais que, de acordo com o sistema social de funcionamento institucional e de distribuição de funções, é previsto ser cumprido pela instituição educativa” (Escudero Muñoz & Gonzalez Gonzalez, 1984: 60).

O paradigma *técnico-científico* considera “um desenvolvimento teórico e tecnológico maior do que o da perspectiva anterior” (Escudero Muñoz & Gonzalez Gonzalez, 1984: 64).

O paradigma *cultural* assenta na crítica à linearidade das abordagens anteriores, para além de considerar que é imperativo implicar os professores enquanto agentes da inovação na análise deste processo.

As visões próprias que os professores têm da mudança, assim como os seus padrões de actuação disponíveis nos seus repertórios profissionais (...) exercerão uma função mediadora entre as inovações que se lhes oferecem e as práticas educativas que realizam de facto nas suas aulas com os seus alunos (Gonzalez Gonzalez & Escudero Muñoz, 1987: 56).

Esta perspetiva concebe a inovação na sua complexidade, quer a nível institucional quer pessoal, o que significa atender às características que transformam a escola numa organização com cultura própria nas estruturas de pensamento e de ação dos professores (Leite, 2002a).

O paradigma *sócio-político* de análise da inovação curricular proporciona uma leitura da mudança educativa assente no princípio de que só um conhecimento das intenções prévias permite alcançar o significado do que vai ocorrendo. De acordo com os mesmos autores,

o paradigma sócio-político, em princípio, poderia ser considerado como um enfoque compreensivo, global e estrutural da inovação, pelo que renuncia a reduzi-la a um conjunto de procedimentos técnicos, mais ou menos justificados teoricamente, para a melhoria do sistema escolar (Escudero Muñoz & Gonzalez Gonzalez, 1984: 77).

Na sequência das características apresentadas para cada uma destas abordagens de inovação curricular, Leite (2002a) propõe a seguinte distinção relativamente aos papéis dos professores:

- A perspetiva técnico-burocrática pondera especialmente a descoberta de novos métodos de ensino, bem como a produção de materiais promotores de uma aprendizagem mais fácil. De acordo com House, “as melhoras dão-se mais nos métodos e nos materiais do que no professor” (1981: 21), considerando o professor como um técnico consumidor dos novos

produtos, relativamente aos quais adota uma postura passiva ou investe apenas nos meios para os aplicar;

- A perspetiva técnico-científica assume um professor com características semelhantes à perspetiva anterior, apenas com uma dimensão formativa que lhe proporciona um conhecimento mais profundo dos objetivos pretendidos e dos meios para os alcançar, impondo um grande investimento na aprendizagem. Nesta postura são, por isso, importantes, para além dos resultados a alcançar, os processos desenvolvidos e organizados segundo a lógica da estrutura tradicionalmente atribuída às diferentes ciências;
- A perspetiva cultural entende a escola como uma organização com cultura própria, sendo o professor um ator curricular central no processo de inovação, que é desenvolvida, por um lado, através de uma continuidade dialógica elaborada tendo em conta os significados dos diferentes atores e as suas implicações na prática e, por outro, concretizada através de estratégias promotoras de mudanças continuadas e reflexivas, focadas na escola. Aqui a inovação assume uma dimensão pessoal e uma dimensão assente na autonomia da atividade educativa e na diversidade dos processos de tomada de decisão;
- A interpretação sociopolítica centra-se fundamentalmente nos procedimentos de atuação dos diferentes atores sociais, tendo em conta que considera, por um lado, que eles são mediatizados pelo jogo de intenções e visões característicos de diferentes subculturas e, por outro lado, que as mudanças são fruto de processos de negociação, desenvolvidos através de conflitos e compromissos entre grupos com interesses diversos. Assim, a análise dos processos de mudança assenta numa perspetiva holística e contextualizada em aspetos sociais, culturais e económicos, pressupondo que os professores não sejam apenas informados acerca do currículo escolar, mas sim implicados na sua negociação.

Ao atribuir uma enorme importância ao papel dos professores na mudança, a equipa educativa em que se inserem, entendida enquanto grupos de professores, órgãos de gestão das escolas e mesmo serviços externos de apoio à acção educativa, não pode ser ignorada. “Inovar em educação requer articular devidamente uma série de processos e estabelecer com cuidado uma estrutura de diversos papéis complementares”, afirma Escudero Muñoz (1988: 87). Neste sentido, subjacente a um projeto de mudança educativa deve estar um debate participado, incluindo todo o “corpo social” e “uma fundamentação reflexiva, crítica e deliberada sobre o que mudar, em que direcção, como fazê-lo e com que política de recursos” (Escudero Muñoz, 1988: 86). Esta é a perspetiva em que se situa o conceito de construção do “investigador colectivo”, entendido “enquanto sujeito transindividual e como um corpo colectivo animado por um projecto comum mas plural” (Leite & Pacheco, 1995: 587).

Conforme Nóvoa (1993:35) afirma,

é curioso observar que o discurso da Reforma Educativa, apelando para conceitos e teorias recentes reproduz uma velha concepção da profissão docente (...) Podemos dizer que os professores continuam a ser vistos como agentes e não como atores e construtores de conhecimento.

3.3. Níveis, Estratégias e Contextos de Mudança

Além das dificuldades de definição e utilização do vocabulário concreto relacionado com as questões da mudança, podem igualmente ser identificados diferentes níveis de consecução da mudança em si mesma. A ocorrência ou a possibilidade de ocorrência de maior ou menor número de transformações está intimamente associada à maior ou menor rutura que é estabelecida entre o que permanece e o que muda, não havendo descontinuidade absoluta entre “pequenas” e “grandes mudanças” (Fullan, 1992a; Silva, 1994).

Assim, perspetivada em função da maior ou menor profundidade que caracteriza a mudança que está em causa, podemos falar, na linha de autores como Cuban (1992), Fullan (1992a) e Benavente (1987), em mudanças de primeiro e segundo grau, qualitativamente bastante diferentes. As mudanças de primeiro grau são aquelas que visam a melhoria do sistema existente, sem pôr em causa a sua lógica e continuidade e sem alterar as questões nucleares que caracterizam o sistema, limitando-se a aspetos secundários ou superficiais. As mudanças de segundo grau incidem, por seu lado, em profundidade sobre aspetos nucleares e fundamentais da lógica que caracteriza o sistema.

No entanto, e para além das características da escola enquanto instituição social, as pessoas estão sempre presentes quando há mudança social, com mais ou menos consciência do seu poder de influência. Daí que, para a concretização de mudanças na educação, seja fundamental, como já referimos, não esquecer as pessoas enquanto seres individuais, com vontades, desejos e convicções próprias, pois serão elas que, numa escola, viabilizarão ou não, fomentarão ou não as alterações que se pretendem. São as pessoas que mudam as instituições pois elas não mudam sozinhas (Fullan, 1992a).

Diversos autores (e.g., Barroso, 1995; Fullan, 1992a; Nóvoa, 1992) defendem que, para garantir o sucesso da mudança, é necessário fazer da escola e dos seus atores participantes ativos na mesma, o que vem ao encontro das críticas a mudanças de cima para baixo, do centro para a periferia, que têm privilegiado a adoção de modelos que esquecem o contexto. Assim, uma estratégia de mudança

assente no local pressupõe uma política da condição docente conducente a uma nova autonomia dos professores, em que a escola seja a sua territorialidade dominante (Nóvoa, 1991).

Atendendo à existência de três níveis de incidência da mudança (o macro, o meso e o micro), as escolas têm-se revelado organizações particularmente apetrechadas para resistirem à mudança e assimilarem, sem se descaracterizarem, as mudanças que se pretendem introduzir (Cuban, 1992). Neste sentido, Huberman (1973) identifica os fatores que explicam a “lentidão da escola relativamente à mudança”, entre os quais se destacam: dada a natureza da instituição e do seu trabalho, a escola permite pouca experimentação devido ao valor e à eficácia da estabilidade; a desconfiança dos professores quando as decisões são tomadas por outros e eles não participam desde o início e quando diferentes mudanças se vão sucedendo sem que haja tempo para fazer uma correta avaliação das alterações introduzidas anteriormente; ausência de “agentes de transformação”; distância entre teoria e prática; grande invisibilidade profissional, que permite que o docente domine e oriente o espaço de sala de aula como entender; multiplicidade de objetivos e de mandatos em relação à escola; a pressão para a uniformização, pois a escola foi criada para ensinar a todos como se fosse a um só; não há recompensa para os inovadores, pelo contrário nalgumas escolas assistimos até a algum desprezo pelo trabalho que fazem.

Se uma instituição foi criada para fazer durar, é natural que tente resistir a todos os processos de alteração que se pretendam levar a cabo no seu interior. No entanto, quer as instituições, quer as organizações não são estáticas, também mudam por autorregulação. Uma escola é tanto mais favorável à mudança quanto mais tolerância se verificar, mais flexibilidade, mais partilha de poder e boas redes de comunicação entre os seus membros (Benavente, 1987).

Huberman (1973) considera, ainda, três tipos de mudança: material, concetual e de relações e de papéis, sendo que a segunda é a mais difícil de se verificar.

Outro aspeto fundamental na concretização de mudanças efetivas são as estratégias de mudança na instituição escolar, que devem respeitar a natureza e a exigência dos próprios processos de mudança. O primeiro aspeto relacionado com os processos de mudança é o facto de todos os níveis sociais e todos os protagonistas terem poder, pois deve evitar-se entender poder apenas como o poder de decisão, o formal e estatutário. Existem, na realidade, outras fontes de poder, porque, se assim não fosse, não seria possível explicar que as mudanças decididas a nível ministerial não produzam efeitos visíveis nas práticas docentes (Benavente, 1987).

Por outro lado, Goodson (2008b) alerta-nos para o facto de que os movimentos a favor da mudança incluem elementos progressistas e inclusivos, o que justifica a necessidade de investigar as circunstâncias históricas das forças da mudança antes de considerarmos o seu potencial como progressista ou regressivo.

Reconhecendo a mudança como um continuum, um processo, não um acontecimento (Fullan, 1992b), é necessária uma análise longitudinal e socio-histórica dos processos de mudança ao longo do tempo, focalizando este fenómeno enquanto processo eminentemente sociopolítico.

Além disso, Goodson (2008a, 2008b) recomenda-nos um olhar mais atento relativamente aos contextos da mudança, realizando uma pesquisa sobre os tempos e os espaços em que a mudança é promovida, alimentada, consolidada e continuada. Encarando a mudança enquanto condição e não enquanto produto, é pertinente recorrer ao trabalho histórico da escola francesa dos *Annales* para análise das “conjunturas” históricas de transformação.

Quando entendemos a mudança enquanto condição, percebemos que ela integra, em boa parte, uma exortação e uma expectativa global, gerada multinacionalmente e, depois, perseguida ao nível local e pessoal (Goodson, 2008b: 119).

Recorremos, neste estudo, a uma abordagem específica do estudo do tempo histórico, adotada a partir da metodologia *annaliste* para a compreensão da mudança histórica (Ladurie, 1975; Goodson & Anstead, 1998). Num sentido geral, a Escola *annaliste* desenvolve uma combinação de história e sociologia. Em França o seu representante é Fernand Braudel (1972) e em Inglaterra essa abordagem foi desenvolvida por Peter Burke, no livro *History & Social Theory* (1993).

De acordo com Febvre (1925), e tal como consideram os *annalistes*, o tempo tem uma importância vital na pesquisa social: a história “não pensa apenas em termos humanos. O seu ambiente natural é a duração” (p.32). A duração pode ser dividida em segmentos diferentes: de mudança de curto prazo – que os *annalistes* chamam *eventements* – concentram-se em eventos individuais que ocorrem de forma regular e que são de curta duração. As mudanças de médio prazo são designadas de *conjunctures* e representam mudanças de duração substancial. Essas ocorrências têm um ritmo contínuo e difícil de reverter e nelas podemos incluir, por exemplo, o estabelecimento da *gramática da escola*. Por isso, e a este respeito, Tyack e Tobin (1994) previnem que “a menos que os reformadores comecem a lidar com a ‘gramática do ensino’ histórico, os seus esforços para dar início a uma mudança curricular serão sempre frustrados” (p. 453-480).

Por fim, as estabilidades e continuidades de longo prazo são definidas por períodos *de longue durée* e correspondem a mudanças do tipo da Reforma ou da Primeira Revolução Industrial. O que estes

analistas também identificam é a maior força das mudanças nos períodos em que há uma coexistência das várias camadas do tempo histórico, o que podemos identificar, não livre de discussão e discordância, aquando do estabelecimento da *gramática da escola* ou aquando do alcance do ponto mais alto da economia keynesiana, com consequências ao nível da democratização da educação e da inovação curricular. De igual forma, é pertinente refletir sobre a tendência de uma maior padronização e centralização dos currículos, centrados em regimes de prestação de contas e exames, em consequência do estabelecimento dos princípios do mercado na educação, no sentido de aferir se um novo ciclo conjuntural se está a constituir.

Nesta investigação, a análise é elaborada ao nível das *conjuntures*, sendo combinada com o trabalho de Nikolai Kondratiev, especialista em história económica, que definiu “ciclos importantes da conjuntura” (1923, p. 524). Este autor descobriu que, acima das oscilações de curto prazo dos ciclos económicos de expansão e retração, de altas e baixas ondas, estavam ondas mais longas. De um modo geral, Kondratiev destaca as conjunturas de ondas longas de 30 a 40 anos de duração. Essas ondas longas eram sobrepostas aos ciclos económicos de curto prazo com os quais estamos familiarizados e na linguagem quotidiana chamamos de períodos de “crescimento” e de “recessão”. O quadro explicativo de Kondratiev para esses ciclos de ondas longas, semelhantes às *conjuncture* dos *annalistes*, concentrava-se no ciclo vital de sistemas tecnológicos, caracterizados por Freeman e Louçã (2001: p. 146).

Em conclusão, não é fácil encontrar consensos em problemáticas como a das reformas educativas ou as reformas curriculares. Apesar disso, para que haja mudança é necessário que uma série de fatores se conjuguem de modo a torná-la possível: haver vontade política, verificar-se o conhecimento da realidade e do que se pretende, existirem os meios e os instrumentos que a possibilitem e, por fim, haver vontade e predisposição dos atores que diariamente podem renovar o currículo: os professores.

3.4. Processos e Agentes de Mudança

A obra dos historiadores tem procurado mostrar a profunda inércia contextual nos modelos de mudança e continuidade tanto em ciclos de reforma longos, quanto em ciclos de reforma breves. Quer nas iniciativas de mudança, quer nas teorias, este tipo de complexidade e contradição foi ignorado ou refutado com bastante frequência. Além disso, a nossa dimensão longitudinal necessita de ir além dos padrões internos de persistência e evolução organizacional para estudar a interação entre esses modelos internos e os movimentos externos. Os movimentos externos que se

enquadram nas estruturas económicas e em “consistências externas” (Meyer & Rowan, 1978) e que impõem limites sobre as possibilidades de mudança e reforma educacional. A teoria da mudança que se concentra apenas nos movimentos internos em cada escola ignora as mudanças amplas no contexto externo e económico que estabelece parâmetros e possibilidades para a mudança interna.

Por outro lado, a globalização e os seus processos mudaram a velocidade e a natureza da mudança educativa de uma forma que as condições para a mesma foram profundamente transformadas e nos conduzem a outras teorias analíticas. Por conseguinte, tomamos a mudança como um processo, não como um acontecimento (Fullan & Park, 1981), como um processo sociopolítico, e procuramos padrões de mudança socio-históricos.

Goodson (2008a) demonstra-nos que a mudança pode ser estudada como ondas em que um período mais reacionário, de dominação, no qual os interesses dos grupos dominantes estabelecem uma estrutura, sucede a um período mais democrático e inclusivo, de mediação entre os diversos interesses e poderes sociais.

É neste contexto de aceleração e condensação do tempo e do espaço que partimos da proposta de Goodson e Hargreaves (1996) que reconhecem a existência de três tipos de agentes de mudança – internos, externos e pessoais – e analisam a forma como estes se têm articulado ao longo da história da mudança educativa. Os agentes internos são definidos pelos autores como aqueles que trabalham nas escolas, procurando dar início e promover as transformações, agindo num quadro de apoio exterior. A mudança externa é uma mudança de cima-para-baixo uma vez que acontece nas mudanças ao currículo nacional. A mudança pessoal está relacionada com crenças e missões pessoais que os indivíduos trazem ao próprio processo de mudança. Deste modo, os autores concluíram que a mudança educativa pode ser analisada usando três padrões:

- Padrões internos de mudança, usados nas décadas de 1970 e 1980, em que os educadores eram responsáveis pela invenção e promoção de novas disciplinas e o seu estabelecimento com legitimação externa era realizado através da legislação e da mitologização, envolvendo o desenvolvimento de um amplo leque de atividades com os limites que podem ser uma ameaça à retórica e ao apoio estabelecidos. Conforme aponta Goodson (2003), mudança em educação neste período foi definida, provocada e promovida internamente, ganhando posteriormente apoio externo de forma a garantir a sua instituição e legislação.
- Padrões externos de mudança, desenvolvidos desde a década de 1990, em que a mudança é inventada e promovida dentro de organismos externos, como grupos empresariais e *think-*

tanks, e os agentes internos estão apenas a reagir, tornando-se conservadores, resistentes e relutantes. A legislação é o instrumento que leva as escolas a seguir mudanças ordenadas externamente, que são finalmente estabelecidas quando a retórica é tomada como assente;

- Padrões de mudança de integração são os futuros padrões de mudança que Goodson (2008a) propõe, em que o interno, o externo e o pessoal são combinados, considerados e negociados, mas a ideia principal é que a missão de mudança se localiza essencialmente nas mãos de agentes escolares internos e fortemente ligada aos seus próprios projetos e preocupações pessoais.

Por outro lado, é visível que a posicionalidade destes agentes determina o processo de mudança em curso, tendo Goodson (1995) desenvolvido um modelo de mudança curricular que explica a definição de disciplinas nas escolas secundárias, mas pode ser alargado a todas as mudanças educativas. De acordo com este modelo, na década de 1970 a mudança é gerada no interior das instituições, o que é representativo deste período histórico, e caracteriza-se por quatro diferentes estádios:

- A invenção ou formulação da mudança, que podia surgir em vários lugares ao mesmo tempo, durante um determinado período, mas apenas algumas das formulações eram adotadas (Bucher & Strauss, 1976);
- A promoção ou implementação da mudança ocorria nos currículos escolares onde os grupos de professores adotavam novas disciplinas, que eram promovidas, não só como conteúdo intelectual, mas também como meio de estabelecer uma nova identidade intelectual e uma nova função ocupacional (Ben-David & Collins, 1966). A mudança surge da perceção que as pessoas têm das possibilidades de melhorias básicas na sua função ou no seu estatuto ocupacional;
- A legislação ou estabelecimento da política de mudança aumenta o alcance e o impacto da mudança. Embora as mudanças fossem formuladas e implementadas por grupos de agentes internos, o seu estabelecimento e patrocínio exigiam o apoio de agentes ou de políticas externas (Meyer & Roman, 1977). Assim, a legislação que regulamenta a mudança está associada ao desenvolvimento e manutenção desta retórica ou discursos legitimadores;
- A mitologização ou mudança permanente oficializa a mudança em questão. A partir do momento em que o apoio externo foi obtido para uma determinada categoria de mudança, é possível adotar uma ampla disparidade de atividades, correspondendo os seus limites às atividades que ameaçam a retórica legitimadora e o apoio dos agentes. Este processo

representa o deferimento de uma licença com o apoio absoluto da força da lei e do “estabelecimento”.

Nas décadas de 1980 e 1990, e face a uma crise de posicionalidade dos agentes internos, bem como ao envolvimento cada vez maior e mais profundo das agências governamentais e do mundo empresarial nas questões educativas, o poder e força posicional da mudança são transferidos para grupos externos, conduzindo os agentes internos à limitação de reagir à mudança. Nesta fase, os estímulos e desejos pessoais e institucionais que sustentam as iniciativas de mudança foram maioritariamente afastados dos agentes de mudança interna.

Na primeira fase, em que a mudança correspondia a uma “missão” internamente definida por muitos professores e as relações externas eram desenvolvidas posteriormente, encontravam-se nestes profissionais um sentido de desígnio e ânimo, aliados a uma vontade favorável (Hargreaves & Fullan, 1998). Embora as reformas educativas mais amplas (Fullan, 2000) tenham a capacidade de se comprometer com uma generalização mais intensa ou um alcance maior na sua implementação, só raramente esclarecem como reformas aparentemente comuns são refratadas em cada contexto escolar, pelos vários microclimas, pelas várias culturas das escolas e pelas várias convicções pessoais e missões dos professores, por vezes de resistência, o que provoca problemas quer de sustentabilidade, quer de generalização (Goodson, 2008a).

Perante as novas condições e posições de poder, o autor reviu o seu quadro analítico e atualizou o seu modelo de mudança, apresentando a seguinte formulação:

- As formulações da mudança são agora debatidas numa multiplicidade de arenas externas, incluindo grupos empresariais, grupos de especialistas, *opinion makers* e grupos de pais, sendo muitas vezes identificadas com movimentos mundiais, cuja origem pode ser o BM, FMI ou a OCDE, estimuladas por uma convicção na mercadorização da educação e no fornecimento de serviços educativos aos “pais consumidores” que podem escolher e negociar livremente. (Kenway, 1993; Robertson, 1998; Whitty, 1997);
- A promoção da mudança é administrada de uma forma semelhante por grupos externos com diversos graus de envolvimento interno. De acordo com Reid (1984: 68), as forças e estruturas externas surgem também como concetoras e transmissoras dos conteúdos, papéis e atividades, aos quais a prática docente se procura aliar para conseguir apoio e legitimidade;
- A legislação da mudança faculta o enquadramento legal para que as escolas possam acompanhar as mudanças ordenadas externamente, que conduzirá a novas pedagogias, mas

permitirá simultaneamente que os professores desenvolvam respostas particulares. De uma forma global, todo o trabalho da escola, referente a avaliação e currículo, está ancorado nessa legislação, restando, no entanto, algum espaço de autonomia profissional proporcionador de novas mudanças;

- O estabelecimento da mudança concretiza-se através de instrumentos de regulação, como a avaliação das escolas e dos professores, no sentido de aferir do seu grau de cumprimento relativamente ao currículo exigido, bem como do seu grau de resposta às escolhas e exigências dos consumidores (Hargreaves, Earl, Moore & Manning, 2001).

Como resultado da crise de posicionalidade dos agentes internos, estes têm sentido uma forte impotência e uma profunda desmotivação, o que tem provocado graves problemas nas reformas empreendidas, de modo que as tem tornado mais simbólicas do que substantivas. Nesta medida, Goodson (2008a) propõe um modelo de teoria e prática da mudança que possa explorar todas as áreas de integração, os setores internos, externos e pessoais, tendo em conta que os dois modelos anteriores esqueceram o eixo da personalidade da mudança que é determinante e prioritário para que a mudança institucional se concretize.

- Ter como missão a institucionalização, no sentido em que, apesar de aceitar as forças externas e a sua negociação com os agentes internos, o centro são os últimos e os seus projetos e interesses pessoais que se caracterizam por intencionalidade, ânimo, investimento e propriedade;
- É fundamental que processos de micropolítica se foquem em novas práticas institucionalizadas que, sendo processos complexos, devem ser renegociados internamente de acordo com cada cultura de escola;
- O propósito de desenvolver um trabalho de memória através de uma consciência comunitária é fundamental uma vez que as representações sobre a escola, as disciplinas ou o processo de ensino-aprendizagem existem em todos os agentes e são muitas vezes obstáculo às novas reformas. A criação desta consciência comunitária assenta no envolvimento e compromisso de todos na definição das reformas;
- O movimento de generalização pretende identificar as forças de mudança com os movimentos sociais, de modo que a sua capacidade de sustentar e difundir as missões de mudança por todos os setores (externos, internos e pessoais) seja propagada.

De acordo com Goodson (2008b), desenvolver histórias sociais da mudança educacional e, até certo ponto, também da teoria da mudança, alerta-nos para alguns perigos na medida em que as próprias

“condições de mudança” se alteram. A mudança e a reforma devem ser equacionadas como movimentos em duas direções, a escola e o seu contexto, de dentro para fora e vice-versa, refletindo-se na importância das crenças pessoais e missões internas dos professores. A mudança educativa tem mais sucesso quando a reforma entende o compromisso pessoal dos professores como sendo quer uma influência para a reforma, quer um objeto necessário para a mesma. E esse compromisso pessoal e político, decisivos para o compromisso profissional, só será possível se se registar uma transformação do seu *habitus*⁴⁴, o que, constituindo uma complexa amálgama do passado e do presente dependente do capital de cada um, implica o desenvolvimento do capital narrativo, aquele que se poderá afirmar perante os códigos e valores anteriormente adquiridos.

3.5. A Crise da Escola ou a Escola em Crise?

Defrontamo-nos, ao longo das últimas décadas do século passado e como já fizemos referência, com uma aguda crise da escola, em particular, e da educação, em geral, que é simultânea a outros dois acontecimentos: particularmente em Portugal, simultânea à sua massificação e, no mundo em geral, ao incremento do interesse e investimento nesta instituição social.

A crise a que nos referimos pode ter, na verdade, duas leituras, duas perspetivas ou abordagens quanto à identificação das suas causas, embora tenha, com toda a segurança, duas leituras no que respeita às suas consequências. Isto é, por um lado, a esquerda política identifica a crise da escola com a falta de mobilidade social que ela tem causado, ou a indiferença social ou, ainda, os baixos níveis de emprego e, por outro lado, a direita política identifica-a com a falta de resultados escolares.

Quanto às causas, podemos efetivamente identificar dois paradigmas analíticos, que convergem um com o pensamento e organização do mundo anglo-saxónico e, outro, com o mundo anglófono. O primeiro paradigma situa a crise da escola ao nível da sua gramática, dos seus elementos estruturantes que se têm mantido quase inalterados, enquanto o segundo paradigma se centra sobretudo na crise de imaginação da escola, na falta de pensamento crítico que permita pensar uma outra escola.

⁴⁴ De acordo com Bourdieu (1979: vii), *habitus* refere-se a um sistema de disposições duráveis e transponíveis que funcionam como geradoras da base de práticas estruturadas e objetivamente unificadas. O conceito caracteriza os padrões recorrentes de perspetivas de classe social – crenças, valores, condutas, discurso, indumentárias – que são inculcadas através pelas experiências diárias dentro da família, do grupo de pares e da escola. Implicando ações não pensadas, o *habitus* opera abaixo do nível da consciência ou do cálculo, sublinhando, condicionando e orientando as práticas de cada indivíduo, tendo em conta que lhe proporciona o sentido de como agir ou responder em cada situação diária (Bourdieu, 1990, 76). No entanto, o *habitus* predispõe os atores para fazer determinadas coisas, orienta as suas ações e inclinações, sem as determinar.

Numa análise diacrónica às mudanças educativas (Canário, 2005, 2008; Morgado, 2010) podemos identificar quatro fases distintas em que a educação se tem desenvolvido. A primeira, uma fase de procura de estabilidade e que se prolongou até meados do século XX, corresponde ao que Canário (2005) designa por “escola das certezas” (p. 67), uma instituição de referência na cultura e na construção da identidade nacional, fortemente legitimada socialmente e com decisivo contributo para a criação de “uma nova ordem” alicerçada “num novo tipo de laço social”, bem como na produção de mão-de-obra disciplinada.

Na presença de um Estado-Educador, a quem competia prover a educação e regular o seu funcionamento, constituindo-se, por isso, num sistema centralista e uniformizador, a organização da escola tem como centro a classe, onde prevalecem os princípios da homogeneização, hierarquização e balcanização do conhecimento, estando o currículo organizado de forma compartimentada, assente na memorização e padronização, o que promove uma racionalidade administrativa e consolida os princípios de divisão do trabalho dos alunos, a especialização das funções docentes e a formação de uma escola de elite.

A segunda fase, em que a escola é assumida como motor do desenvolvimento económico e que decorre até meados da década de 1970, corresponde a um forte abalo no modelo educativo decorrente da segunda guerra mundial e da consequente recessão económica verificada. Entendida como uma mais-valia face às necessidades de desenvolvimento económico, a educação vai assistir à criação da escola de massas assente em princípios de igualdade e democratização social e escolar.

Este período de crescimento acelerado da oferta educativa, que contribui para a designada fase da “escola das promessas” (Canário, 2005: 78-79), está envolto de um entusiasmo simultâneo à construção do Estado-Providência, um estado desenvolvimentista comprometido com o desenvolvimento, a mobilidade social e a igualdade, que tenta fazer prevalecer o coletivo sobre o individual e controlar o mercado, mas também as forças do campo educativo.

Apesar de durante algum tempo a escola e os professores assistirem à elevação do seu estatuto socioprofissional, o centralismo das políticas educativas levadas a cabo pelos estados foi construindo um sistema bastante uniforme, rígido e burocrático, em que a importância dos resultados prevalece sobre a importância do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, com consequências não só ao nível dos conteúdos, como também ao nível das pedagogias educativas.

As dimensões técnicas e instrumentais predominam no processo educativo sobre as dimensões humanas e sociais, o que se acentuará na fase seguinte. Em termos curriculares, observamos a

hegemonia do currículo nacional prescrito, cada vez mais controlado pela administração central, em que a lógica utilitarista se afirma em relação à lógica do desenvolvimento humano e de construção da cidadania.

A terceira fase, correspondente ao último quartel do século XX, é intitulada por Canário (2005) como a era da “escola das incertezas”, que decorre da erosão e perda de legitimidade do Estado-Providência e emergência de um Estado mínimo ou “modesto”, também designado por “Estado regulador” (Queiroz, 1955). Por outro lado, o desencanto com a escola amplificou-se durante este período, em resultado das mudanças profundas que afetaram os setores económico, político e social.

Adotando uma lógica de mercado (Barroso, 1998), proporcionada por reformas administrativas assentes na descentralização e nova gestão pública, por um lado, e liberalização ou privatização do setor público, por outro, o Estado procurou desenvolver no sistema educativo práticas de autonomia, que, como já vimos, se têm revelado mais retóricas do que propriamente reais, nomeadamente no que respeita ao currículo.

Apesar de constituir um período em que a escola poderia ter existido fundamentalmente enquanto espaço de inovação e criatividade, o que se verifica é que a escola manteve a sua gramática original, assente numa racionalidade tyleriana e em princípios tayloristas, bem como num currículo compartimentado, não obstante as experiências e exemplos que iremos identificar como casos que corroboram a emergência de novas gramáticas escolares.

A quarta e última fase, correspondente à atualidade, pode ser designada como era da “exclusão relativa” (Canário, 2005), tendo em conta que de uma seleção dos “melhores”, que caracterizou a escola (elitista) das “certezas”, se passou para um processo seletivo orientado para a “exclusão” dos piores, por exclusão relativa, o que significa a existência de uma transferência do locus da competição, que deu origem a um “modo de seleção pelo insucesso” e à multiplicação de níveis de seleção, incitadores de “um crescimento geométrico das desigualdades iniciais” (Dubet & Martucelli, 1998, p. 40-41).

Estes processos de seleção e de exclusão relativa assentam na nova ortodoxia (Bolívar, 2007) da standardização, que inclui os exames nacionais, os *rankings* e a prestação de contas, com uma estratégia mercantil que reforça o caráter técnico e executor da profissão docente, cria identidades mercantis e recentraliza os poderes de decisão educativa e curricular (Morgado, 2010).

Como demonstra Canário (2008), a escola sofre atualmente de um defice de legitimidade, que decorre do fosso que se tem agravado entre as expetativas sociais imputadas à escola e as possibilidades da sua realização, o que a incapacita de atribuir um sentido positivo ao trabalho que realiza. São múltiplos os fatores que contribuem para esta realidade, mas destacamos aqueles que se relacionam com os seus principais atores. Por um lado, a recusa em aprender por parte de um público que é obrigado em permanecer na escola, mas para quem a escola não tem qualquer significado. Por outro lado, a transformação do professor em agente que, não podendo desempenhar o seu papel de ator e, conseqüentemente, fazer escolhas, tomar decisões ou assumir os alunos igualmente enquanto atores, está aprisionado pela sua própria prática.

Perante esta realidade, há algumas tentativas de conceber cenários para o futuro, baseados na evolução social das últimas décadas e nas tendências que se desenham. Carneiro (2003) desenvolve uma visão compreensiva sobre a forma como a aprendizagem e a educação podem evoluir nas sociedades contemporâneas, defendendo que estaríamos atualmente numa fase de transição entre a era industrial da laranja mecânica e a era da inexistência de fronteiras entre conhecimento e competências. No entanto, podemos estar a caminhar para um paradigma designado de Sociedade de Aprendizagem, tendo em conta as limitações concetuais e analíticas das dinâmicas sociais.

De acordo com o autor, a Sociedade de Aprendizagem corresponde à materialização do sonho que a UNESCO tem proclamado, no sentido em que a prioridade será a construção do ser humano na sua globalidade, como sujeito de autonomia e dignidade, membro responsável e participativo da comunidade local, bem como portador de um projeto de vida único. Esta é uma sociedade marcada pelos ritmos e formas de aprendizagem, mas também pela procura continuada de conhecimento, na qual a esfera pública se situará entre a escolha individual e as responsabilidades do estado na regulação e garantia de equilíbrio na partilha dos serviços de educação.

Para além de ser um paradigma que rompe com os excessos do estado burocrático, assenta a sua dinâmica ao nível comunitário, bem como ao nível do mercado social de educação, devidamente orientado, regulado, financiado e supervisionado pelo Estado, sendo a sua gestão completamente descentralizada nas suas comunidades. Por outro lado, este paradigma preconiza o abandono de uma aprendizagem única, segmentada e individualmente orientada, exigindo uma inteligência política que comporte uma estratégia clara e definida para a construção de um futuro mobilizador dos atores promotores de comunidades de aprendizagem, bem como construtor de novos líderes e agentes de mudança, de novas práticas de compromissos sociais e de novas formas de avaliação das iniciativas e dos seus progressos.

Young e Muller (2010) desenvolvem igualmente três cenários para o futuro, de acordo com o papel das fronteiras do conhecimento, bem como da sua diferenciação social, apontados como os princípios-chave retirados da sociologia do conhecimento. Relativamente ao primeiro futuro, as fronteiras são dadas e fixas, estando o "futuro" associado a um conceito naturalizado ou "subsociado" do conhecimento. Para os autores, este cenário representa a tentativa de continuidade do sistema elitista, constituindo uma fórmula para as desigualdades e injustiças sociais, o que apenas pode ser ultrapassado com a eliminação dessas fronteiras. Neste cenário, as fontes de inovação são escassas e a educação continua a coexistir com o mundo, assente em relações de poder que estão legitimadas pelo conceito de fronteiras.

O segundo futuro prevê o fim das fronteiras e está associado a um conceito de conhecimento sobressociado, tendo-se desenvolvido numa progressiva oposição ao primeiro cenário e prevendo um enfraquecimento constante dos seus limites, uma diferenciação do conhecimento e das instituições, uma indefinição de setores do mercado de trabalho, bem como uma maior ênfase nos resultados genéricos em vez de *inputs*, como instrumentos de equalização e responsabilidade. O conhecimento é aqui entendido enquanto competências e organizado num currículo baseado em resultados.

Os autores defendem, no entanto, que este não será igualmente um cenário desejável, uma vez que as fronteiras educacionais não podem ser apenas entendidas enquanto construções sociais. Elas são também reais, o que significa que há uma dificuldade em dissolvê-las sem que ocorram graves consequências para os alunos. Por outro lado, os efeitos das opções protagonizadas neste cenário podem ser perniciosas, na perspetiva dos autores, tendo em conta que a invisibilidade dos contornos do conhecimento e da aprendizagem para os alunos e a defesa de um valor especial do conhecimento, da validação de formas culturais como iguais ou a celebração acrítica de formas experimentais de saber podem estar a legitimar uma tendência de estratégias de individualização fomentadoras de uma cultura pública desintegrada.

Neste sentido, consideram que os cenários dos futuros um e dois podem obter os mesmos resultados já que, quer os neoliberais, preocupados com a promoção dos mercados e a escolha individual a qualquer preço, quer os construtivistas sociais radicais, cujo objetivo principal é libertar os alunos do que consideram o autoritarismo da especialização, partilham uma semelhança epistemológica que se traduz numa visão instrumental do conhecimento com as suas consequências relativistas.

Partindo da proposta de uma teoria social do conhecimento, o terceiro futuro assenta na suposição de que há tipos específicos de condições sociais em que o conhecimento poderoso é adquirido e produzido, condições essas que não são dadas, mas sim históricas e objetivas. Este cenário prevê a manutenção das fronteiras anteriores ao seu cruzamento, sendo a relação variável entre ambos a condição para a criação e aquisição de conhecimento. Para os autores, algumas formas de conhecimento tendem para a especialização e outras para variação ou diversificação, o que releva criticamente para o currículo e a educação, de um modo geral. A primeira tendência coloca questões sobre a sequência, ritmo e organização hierárquica, enquanto a segunda coloca questões predominantemente de escolha, do que incluir no currículo e, nos seus extremos, a ausência de qualquer critério objetivo em tudo.

Deste modo, não consideram as disciplinas condenadas à extinção, apesar de admitirem a existência de novas formações disciplinares que se fundam a partir de disciplinas já existentes, tomando primeiro a forma de regiões (Bernstein, 2000) ou agrupamentos de disciplinas. Por isso, entendem que as disciplinas se distinguem quer pela seu avanço concetual, quer pela sua objetividade, incluindo conceitos, conteúdos e as habilidades, cuja importância relativa contribui para a sua diferenciação.

Young e Muller (2010) defendem que é este o cenário que reconhece as características diferenciadoras do conhecimento, o que é fundamental para ultrapassar formatos curriculares fixados apenas no conteúdo (Futuro um) ou nas competências (Futuro dois), bem como para explicitar as três componentes do conhecimento que não podem ser esquecidas no currículo, assumindo definitivamente que o conhecimento poderoso, aquele que é real, deve ser combinado com o conhecimento dos poderosos, o social como real, de forma a permitir um acesso epistemológico equitativo.

Parece-nos igualmente pertinente estabelecer uma ligação entre a crise da escola, e consequentemente do seu currículo, e o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, assumindo que projetar cenários para o futuro da educação, e do currículo em particular, não deverá excluir o seu papel no processo de ensino-aprendizagem. É hoje comumente aceite que o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação tem tido um duplo efeito na educação e, em particular, no currículo. Dizemos duplo tendo em conta que questionam o modelo escolar ainda hegemónico e, simultaneamente, permitem imaginá-lo e conceber-lhe outras formas.

As ferramentas Web podem ser concebidas como instrumentos potenciadores de metodologias facilitadoras da aprendizagem. Na verdade, a evolução da Web 1.0 para a Web 2.0 advém das múltiplas explorações que foram sendo feitas e assenta, sobretudo, num conceito de conhecimento que foi emergindo e sendo desenvolvido grandemente através da Web. A OCDE (1996) define o conceito de conhecimento como flexível, transferível e construído em rede como aquele que dirigirá toda a sociedade não já da informação, que se desenvolveu fundamentalmente através da Web 1.0, mas do conhecimento (Unesco, 2005).

Para O'Reilly (2005), o momento de viragem assinalado em 2001 corresponde à identificação de uma nova fase da Web, cujas características tinham evoluído e provocado novas práticas e princípios de utilização. Efetivamente, e para além das mudanças do conceito de conhecimento, podemos também identificar outras transformações ao nível das relações que se estabelecem, do conceito de usuário, bem como das competências principais atribuídas à Web 2.0.

Esta nova Web 2.0, tal como assinalado por alguns autores (Costa, 2008; Moura, 2008), provocou a emergência de novas relações não só entre usuários, mas também entre conhecimento e usuários, tendo em conta a promoção de uma interatividade entre a plataforma e aqueles que a usam, mas também entre si. Isto é, os utilizadores deixaram de ter um papel passivo e passaram a participar ativamente na construção do conhecimento veiculado pela Web 2.0, no sentido em que dela fazem parte integrante. Por outro lado, as relações entre usuários também sofrem alterações profundas no sentido em que as hierarquias se esbatem e todos fazem parte de uma comunidade com um estatuto semelhante.

Relativamente às novas competências da Web 2.0, elas decorrem ou surgem paralelamente às transformações apontadas anteriormente, sendo esta plataforma não já encarada como um centro de software, antes como uma prestadora de serviços, assente numa arquitetura participativa que tem como objetivo construir uma inteligência coletiva intensificada pela rede que promove a criação de novas ligações e conexões, logo a construção de um conhecimento global e coletivo, que se torna individual quando é apropriado por cada utilizador. Este novo paradigma, promotor de um maior controlo por parte do utilizador, conteúdos e serviços cada vez mais personalizados, ferramentas gratuitas e abertas (open source), participação e criatividade, contribui definitivamente quer para a democratização da informação e do conhecimento, quer para a construção da cidadania.

Atualmente, e tal como preconizava a OCDE (2004b), a aprendizagem pode fazer-se em qualquer lugar, com qualquer provedor e em qualquer altura, podendo cada um não só aceder a todo o tipo de conhecimento, mas também participar na sua construção. Por outro lado, sabemos que recentes

revoluções foram disseminadas através da plataforma Web 2.0, o que comprova a emergência de uma nova cidadania. No entanto, parece mais adequado designar este novo paradigma de evolução social e não de revolução social, tendo em conta que faz parte de um processo contínuo, próprio de todos os processos sociais, que teve o seu início na década de 1990, com o lançamento da World Wide Web pela Organização Europeia para a Pesquisa Nuclear (CERN).

Em termos educativos, e uma vez que os jovens que ensinamos pertencem já à geração WWW, com tudo o que ela implica, torna-se cada vez mais pertinente a utilização e mobilização de ferramentas Web 2.0, no sentido de criar novos espaços de aprendizagem e de potenciar competências com as quais os jovens praticamente já nascem.

Neste contexto, o m-learning, ou mobile learning, é considerado uma aprendizagem móvel, não só porque é suportada por tecnologias móveis, mas fundamentalmente, e de acordo com Ferreira (2009), porque se constitui como uma aprendizagem através de contextos, resultante das interações das pessoas entre si, com o seu ambiente e com os instrumentos que utilizam diariamente (Figueiredo & Afonso, 2005). Este novo paradigma educacional que se vem afirmando, fruto de geração Google que temos atualmente nas escolas, assenta numa modalidade educativa entendida como extensão do e-learning que, através de dispositivos móveis, promove que a aprendizagem em mobilidade, isto é, que se processa em qualquer hora e em qualquer lugar.

Por outro lado, é hoje consensualmente aceite que telemóveis, PDA's, Tablets, computadores portáteis ou computadores de bolso, provocaram profundas mudanças nos nossos ritmos e hábitos de vida diária, o que forçosamente se reflete na aprendizagem, nomeadamente nos seus contextos, conteúdos e formas. Na verdade, o que estes dispositivos móveis promovem é a aprendizagem informal, que começa a rivalizar com a aprendizagem formal, aquela que é desenvolvida no espaço escolar, sem que a instituição escolar, de uma forma geral, tenha uma reflexão crítica que promova a integração de contextos formais e informais.

No entanto, nos últimos anos temos vindo a assistir a um crescimento do m-learning por todo o mundo, a par da criação de múltiplas escolas em que os conceitos de currículo e aprendizagem são questionados, propondo-se novos designs e organizações⁴⁵. Efetivamente, esta modalidade de aprendizagem vem, no contexto da Web 2.0, questionar conceitos de currículo e aprendizagem naturalizados na educação, contribuindo para mudanças profundas em ambos, nomeadamente a

⁴⁵ Ver, por exemplo, o livro *As Novas Escolas* (2012), da Fundação Francisco Manuel dos Santos, onde se apresenta uma análise de novos modelos de organização de escolas.

passagem do conceito de conhecimento baseado em conteúdos para o conceito de conhecimento baseado em competências, ou a alteração do conceito de aprendizagem centrado no professor, no aluno ou no conhecimento para estar centrado na conversão como processo orientador da mesma.

Em Portugal o crescimento desta modalidade de aprendizagem também é visível, por exemplo através de projetos como o *Geração Móvel*, o *SchoolSenses@Internet* ou o *mLearning* desenvolvidos em contextos educativos e para eles.

Todavia, e tal como alertam João Barroso e Vitor Teodoro⁴⁶, se a utilização das tecnologias se fizer de acordo com a mesma lógica, a que designam de “missa”, não teremos grandes mudanças, operando-se apenas e tão somente alterações de cosmética, em que o essencial não é atingido: a pedagogia. Na verdade, e de acordo com os três cenários traçados por Barroso, a escola poderá seguir o caminho da hiperescolarização, em que as TIC servem apenas para modernizar o existente, provocando pequenas mudanças; o caminho da desescolarização, a desinstitucionalização da educação, sendo as novas tecnologias usadas ao serviço do *homeschooling*; ou o caminho da refundação, que significa uma mudança das práticas pedagógicas, do currículo e do trabalho dos professores, possibilitando as novas tecnologias a massificação das inovações pedagógicas.

Em conclusão, podemos afirmar que, perante a população escolar que temos atualmente e as tecnologias que temos ao nosso dispor, nos parece pertinente explorar variadas modalidades educativas, não só como meio e processo de envolvimento e motivação dos discentes, mas também como instrumento de integração da educação formal e informal. Não nos parece desejável que a escola perpetue o isolamento e resistência à mudança, nomeadamente em relação às modalidades de educação informal, sob pena de ver o seu estatuto cada vez mais diminuído ou ver-se mesmo extinta da educação de novas gerações. Por outro lado, esta modalidade de m-learning é particularmente importante num sistema que se deseja de aprendizagem ao longo da vida. No entanto, concordamos com os autores acima referidos quando alertam para os perigos da mera instrumentalização das novas tecnologias, que podem deixar a sala de aula exatamente na mesma, sem conduzir a uma escola crítica e ativa, promotora de uma aprendizagem interativa centrada na autonomia e individualidade de cada aluno.

Veremos, em seguida, como a problematização sobre a crise da escola tem conduzido ao surgimento de propostas, inclusivamente ao nível curricular, reveladoras de novos modos de pensar a escola, a educação e as suas finalidades.

⁴⁶ Ver artigo do jornal Público, *Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos*, de 3 de setembro de 2013.

Críticas e Propostas

Na verdade, a instituição escolar depara-se atualmente com uma dupla contradição: por um lado, o seu individualismo intelectual que visa idealmente a realização de cada indivíduo; e, por outro lado, a realidade das desigualdades sociais e culturais que bloqueia a aquisição das condições morais e culturais da autonomia individual. Isto significa que se encontra no cruzamento entre o seu individualismo moral, expresso frequentemente em termos políticos (a formação do cidadão), e a sua implicação cada vez mais acentuada nas lógicas de consumo e produção (Caillé, 2006).

Estas contradições e o desígnio de transformar a escola conduziram ao surgimento de diversos movimentos pedagógicos em países europeus, que muitas vezes se influenciaram mutuamente e que ainda hoje perduram, dando a sua contribuição para as mudanças que se têm vindo a tentar operar na gramática da escola. Referimo-nos, nomeadamente, ao *Movimento Freinet*, em França, que em Portugal muito inspirou o *Movimento da Escola Moderna* (MEM), uma associação de professores e outros profissionais que, apesar de constituída em 1965 e reconhecida pela Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna em 1966, apenas formalizou a sua existência em 1976 e publicou o seu primeiro *Boletim Escola Moderna* em 1978.

A pedagogia de Célestin Freinet, professor francês que desenvolveu um método natural de aprendizagem no decurso do seu trabalho como docente do 1º ciclo, iniciado em 1920, é uma pedagogia que tem o aluno no centro, em torno do qual se organizam todas as atividades e aprendizagem, orientadas em função dos seus interesses e necessidades, bem como de forma a promover a articulação do conhecimento das várias áreas disciplinares e disciplinas. Esta pedagogia assenta em técnicas variadas, entre as quais destacamos: a "aula-passeio", fora da sala de aula e que funciona como motivação para os alunos, colocando-os em contacto com a realidade; a produção de textos livres, quando e como a criança quer, a partir dos quais se faz a aprendizagem da leitura e da escrita, segundo o método natural; a imprensa escolar, com entrevistas, pesquisas, vivências, relatos de aulas-passeios e textos livres; a correspondência interescolar; o livro da vida, que serve como um diário da turma; a autoavaliação; e o plano de trabalho autónomo.

Por seu lado, e de acordo com Niza (Nóvoa, Marcelino & Ramos do Ó, 2012), o modelo pedagógico do movimento da escola moderna, apesar de assente na pedagogia Freinet, foi reorientado numa perspetiva cultural e comunicativa, a partir da década de 1980, fundamentalmente de acordo com os contributos de Vigotski e Bruner. Este modelo, designado de sistema de formação cooperada, desenvolve-se em três dimensões: as estruturas de cooperação educativa, através do qual se promove o trabalho de pares ou pequenos grupos, baseado no pressuposto de que cada um dos

membros do grupo só pode atingir o seu objetivo se cada um dos outros o tiver atingido também; os circuitos de informação, que são múltiplos e estimulam o desenvolvimento de diversas formas de representação e construção interativa de conhecimento, conferindo-lhe uma dimensão cultural e solidária; e a participação democrática direta, que promove atitudes, valores e competências sociais democráticas, construídas cooperativamente entre professores e alunos no Conselho de Cooperação Educativa, onde se planifica, analisa, avalia e reflete sobre os processos e resultados, construindo conjuntamente as regras necessárias ao desenvolvimento sociomoral.

Destes pressupostos resulta um modelo pedagógico desenvolvido através de módulos de atividades curriculares de diferenciação pedagógica, assente numa gestão curricular democrática, em que professores e alunos negociam atividades e projetos temáticos a desenvolver de acordo com conteúdos programáticos, tendo por base os interesses e saberes dos estudantes e o contexto cultural das comunidades. Há igualmente espaço para o trabalho coletivo de construção ou reconstrução de conceitos, ou de escrita ou reescrita de textos, bem como para o trabalho autónomo, cuja execução o professor deve acompanhar e evitar a acumulação de dificuldades. Procura-se, assim, respeitar o ritmo e as características de cada estudante e garantir o sucesso de todos, estando todos os alunos implicados no sucesso de cada um, através do apoio prestado pelos que têm mais facilidade àqueles que apresentam mais dificuldades.

Este movimento reforça igualmente a dimensão da profissão docente, encarada como uma profissão social, a qual é reforçada com planos de formação contínua alicerçados num modelo de autoformação cooperada, sendo organizados grupos de trabalho cooperativo onde se reflete sobre as práticas e se partilham experiências. Este modelo é reforçado com os Sábados Pedagógicos, os Encontros de Formação e o Encontro Anual, bem como através da sua revista Escola Moderna e do seu Centro de Recursos.

Com núcleos regionais que cobrem grande parte do país, o MEM foi ao longo das décadas atraindo diversos profissionais da educação, o que permitiu promover diversas experiências pedagógicas e curriculares e, veremos, poderá ter tido influência nas orientações curriculares assumidas, fundamentalmente após a revolução democrática.

Neste mesmo sentido, surgem em Espanha, na década de 1970, os movimentos de renovação pedagógica que, assumindo o compromisso de transformação social, são formados por professores e professoras com particular sensibilidade política e social, isto é, grupos com uma grande consciência social e ética que os levou a renovar a sua prática em função de querer construir uma escola pública, popular, democrática e laica. Por outro lado, estes coletivos preocupavam-se igualmente com a

construção de práticas pedagógicas que dessem protagonismo a todos os setores da Comunidade Escolar, para além de promover um desenvolvimento integral, autónomo, solidário e crítico. Estes movimentos promoveram inúmeras experiências, nomeadamente ao nível da gestão e participação democráticas, do protagonismo do aluno, bem como da busca de um sistema curricular integrado e ascendente. Assim, estes espaços geraram outros espaços de reflexão, intercâmbio e investigação didática, promovendo simultaneamente a sensibilização dos professores para as implicações da sua profissão (Cortés, 2003).

De acordo com Torres Santomé (2000), que foi cofundador de diversos movimentos de renovação pedagógica, como o "Conselho Educativo", em Castela-Leão, e a "Associação Sócio-Pedagógica Galega", ao longo de todo o século XX toda e qualquer inovação educativa foi concretizada por professores que simultaneamente militavam em organizações sociais como partidos políticos, sindicatos, movimentos comunitários ou organizações não governamentais. O autor exemplifica com a consideração da educação pré-escolar desde o primeiro ano de vida, contemplada na lei geral de reforma do sistema educativo, ou com o conceito de educação transversal que, após anos de experiências de trabalho interdisciplinar, foi legitimada na atual legislação.

Neste sentido, e partindo de três problemas evidenciados pela escola, nomeadamente a sua construção histórica, assente num conhecimento cumulativo e revelado, e os seus défices de sentido e de legitimidade social, Canário (2008) propõe como finalidades para a educação a assunção do aluno como produtor de conhecimento e, conseqüentemente, da escola como *locus* dessa produção e a relevância da construção da cidadania em detrimento do pilar material, no sentido de contribuir para a construção de identidades críticas, com capacidade de leitura da realidade circundante e de intervenção democrática. Estas opções implicam necessariamente centrar o trabalho escolar na *transformação do aluno em pessoa* (p. 80), que encara o trabalho escolar como parte da sua construção que inclui outros conhecimentos externos à escola e está inserido num projeto de sociedade coerente.

A proposta de Kress (2006) aponta igualmente para um compromisso que deve ser estabelecido entre a *expertise* da escola e os interesses dos alunos, baseado numa perspetiva de aprendizagem transformativa, na qual a agência dos alunos deve ser central. Esta proposta não abandona o papel social e cultural central da escola, a legitimidade do conhecimento e os valores da comunidade ou a *expertise* dos professores. É uma tentativa de encontrar meios de valorizar todos como recursos necessários e de conceder o reconhecimento apropriado à ação transformadora dos alunos.

Kress (2006) sustenta esta proposta no conceito de aprendizagem, que significa “o compromisso transformativo pelo aprendente para com um aspeto do mundo na base de princípios trazidos por ele para esse compromisso, conduzindo a uma mudança nos recursos conceptuais do aprendente” (p. 169), reconhecendo a sua real agência.

Assim, a escola deve propor o que deve ser aprendido (currículo) e o aluno pode agir sobre esse corpo de conhecimento através de um trabalho de transformação baseado nos seus próprios interesses. Este esquema pode ser útil e servir para imaginar diferentes papéis para a escola e seus recursos, para os professores e para os alunos como agentes dos seus interesses próprios.

O reconhecimento da agência transformativa dos alunos conduz a uma diferente conceção de aprendizagem, de alunos e reconhece o efeito do aluno em aprender o que deve ser aprendido. No entanto, o autor refuta o princípio de que toda a aprendizagem e todo o currículo são personalizados. Pelo contrário, deve assumir um equilíbrio entre os desejos legítimos da comunidade e a agência de alunos, com a devida avaliação de ambos.

Este reconhecimento conduz igualmente a diferentes formas de avaliação, que fornece os meios e a métrica para os processos de policiamento das práticas sociais sobre a aprendizagem. O autor recorre ao conceito de transdução, que corresponde à transformação de uma energia noutra de diferente natureza ou à transferência genética, equivalente a uma mudança semiótica, por exemplo de texto para imagem ou vice-versa. Este conceito difere do conceito de transformação em que não há qualquer mudança no modo semiótico e tem implicações ao nível da avaliação de diferentes formas de conhecimento e aprendizagem, que exigem o seu reconhecimento.

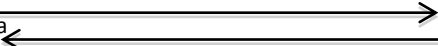
Entendendo a educação como uma função social que se encontra sob fogo cruzado entre dois tipos de sociedade – a conservadora, estável, simples e repetitiva, de um lado, e a instável, inventiva e inovadora, de outro lado - Carneiro (2003) defende que na nova sociedade é necessário que a educação se abra para o futuro que domine o passado e provoque um questionamento constante dos modelos propostos. Com base na memória, a educação deve ser assumida como o reflexo e a projeção da cultura, o que requer um compromisso sumultâneo de cada indivíduo com um projeto de vida que o torne numa pessoa, no seu sentido mais completo, bem como dos grupos sociais e da sociedade em geral, de modo a construir uma cidadania plena.

Neste sentido, o autor parte da proposta da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI, na qual são apresentados os quatro pilares da educação – aprender a ser, aprender a conhecer,

aprender a fazer e aprender a viver com os outros – e acrescenta-lhe um conjunto de aprendizagens teleológicas, organizadas em seis eixos transversais (p.4):

- Aprender a condição humana;
- Aprendizagem da cidadania;
- Aprender um modelo cultural;
- Aprender a processar informação e organizar o conhecimento;
- Aprender a gerir a identidade vocacional;
- Aprender a construir sabedoria.

A partir destes eixos verticais e transversais, Carneiro (2003) apresenta uma matriz, intitulada *Aprender o Significado da Vida* (p.5), onde propõe um sistema integrado e produtivo de jornadas de aprendizagem conseguida através da interseção dos pontos de ambos os eixos.

	Ser	Conhecer	Fazer	Conviver
Condição Humana	Self			Outro
Cidadania	Participação	Direitos e Deveres	Comunidade	Diversidade
Cultura Matricial	Pertença			Diálogo
Informação e Conhecimento	 	Processar		Partilha
Identidade Vocacional		Produção	Empreendimento	Consciência
Construir Sabedoria	Humano	Síntese	Felicidade	Solidariedade

Quadro 4 - Aprender o Significado da Vida (adaptado de Carneiro, 2003: p. 5)

O que o Quadro 4 nos mostra é uma possibilidade de construir o currículo com base numa matriz que não assume as disciplinas como o eixo principal do currículo escolar, apesar de não as excluir. O autor sugere que diversas podem ser as leituras e combinações entre os diferentes eixos que conduzirão a distintas viagens educativas de aprendizagem, devendo, no entanto, ter sempre presente os objetivos de cada ciclo educativo. Ainda que a atual prioridade e foco resida na aprendizagem, Carneiro (2003) considera que não deve haver uma oposição entre aprendizagem e ensino, tendo em conta que a primeira com alguma facilidade se pode confundir com o exercício de preferências individuais, para o que concorre a importância definitiva de ensinar para que uma verdadeira aprendizagem seja real e assente em dimensões relacionais e de comunidade.

Da mesma forma, a investigadora alemã Girmes (2011) propõe um currículo que procure as atividades básicas dos seres humanos, que mapeie o conhecimento do mundo baseado em questões

básicas e relevantes, colocadas não apenas por qualquer aluno, mas também pelas próprias disciplinas, que forneça e dê acesso às respostas, ao conhecimento disponível e que suporte orientações sustentáveis na direção de uma sociedade civil.

As três atividades básicas do ser humano consideradas pela autora são a exploração, ação e reflexão. A cada uma destas atividades estão associadas nove questões básicas, que correspondem a nove áreas do conhecimento e a nove atividades dos aprendentes, como por exemplo: quais são os factos?, que corresponde às Ciências Naturais e à atividade de reconhecer; qual é o problema?, correspondente às Ciências Sociais e à atividade de compreensão; qual é o significado, a estória ou desenvolvimento?, correspondente à Hermenêutica, à Ciência do Individual, à Psicologia, etc....

Assim, este currículo seria orientado para a resolução de problemas e o conhecimento assumido como resposta às questões colocadas, em relação com as atividades propostas, uma vez que são as questões que permitem criar conhecimento, reunido e organizado pelas disciplinas. Os alunos constroem-se quando conseguem encontrar e conciliar os seus próprios mapas através da combinação entre perguntas, áreas de atividade, orientações e conceitos. Podem trabalhar individualmente, de acordo com o seu ritmo e interesses, mas podem fazer diferentes combinações, compreender os mapas dos outros e mesmo pensar em alternativas, tendo em conta que os seus mapas os mantêm orientados.

Embora não desenhe uma proposta curricular particular, Ravitch (2010) apresenta uma crítica acutilante à educação americana e seus resultados na última década, apontando como a vertente mais preocupante o currículo escolar dos alunos do ensino não superior. Na verdade, a historiadora americana, um dos pilares das reformas educativas desenvolvidas na época do Presidente George H. W. Bush (1989-1993), faz uma viagem aos momentos marcantes das reformas educativas nos Estados Unidos da América e reconhece que os princípios que ela própria defendeu não produziram os resultados em que acreditava. Pelo contrário, agudizaram as desigualdades e provocaram o empobrecimento dos alunos ao nível dos conhecimentos, estando hoje menos preparados para enfrentar as dificuldades que se lhes apresentam.

Durante o século XX, nem pais, nem políticos, nem cidadãos estiveram satisfeitos com as escolas e, no final deste século, a escola voltou novamente a estar em foco, agora porque se esperava que fizesse algo que nunca tinha feito antes: educar todos os cidadãos para *standards* elevados. Esta demanda por melhor performance académica levantou argumentos sobre o significado dos standards, como fixá-los e como avaliar se foram ou não atingidos.

Ravitch reconhece que, apesar de evitar entrar em delírios de crenças numa cura para os males da educação nos Estados Unidos, ela própria havia “caído de amores” pelas potencialidades que a prestação de contas, os incentivos e os mercados ofereciam, prometendo acabar com a burocracia, assegurar que as crianças pobres não eram negligenciadas e estreitar o fosso dos resultados entre pobres e ricos, brancos e negros. Os exames deveriam guiar as escolas com baixos rendimentos e a escolha criaria oportunidades para que as crianças pobres pudessem estudar em melhores escolas.

À medida que assistiu à implementação das políticas de escolha e prestação de contas, concluiu que o currículo e a instrução eram muito mais importantes. Verificou que os melhores alunos foram abandonando as escolas dos seus bairros para se concentrarem nas melhores escolas, que a prestação de contas se foi tornando mecânica e até antiética para a boa educação e que os exames se tornaram num fim em si mesmos, a preocupação central nas escolas. Este sistema foi mesmo baixando os resultados escolares, tendo em conta que as escolas tinham objetivos irrealistas a atingir.

De acordo com Ravitch, o mais importante é que as escolas tenham um currículo forte, coerente e explícito, baseado nas artes e ciências, com imensas oportunidades de projetos e atividades em que as crianças possam participar de forma a tornar a aprendizagem ativa. Deve ser assegurado que os alunos obtenham o conhecimento necessário para acompanhar e entender debates políticos, fenómenos científicos e o mundo em que vivem. Por outro lado, é necessário garantir que os alunos estão preparados para as responsabilidades de uma cidadania democrática numa sociedade complexa, bem como que os professores estão bem preparados, não apenas bem treinados.

Considera que o maior desafio atual é criar um renascimento na educação, que vá para além das competências clássicas que têm sido o foco as últimas reformas educativas, da introdução de novas técnicas pedagógicas, novas formas de organização da sala de aula, novas tecnologias, novos testes, novos incentivos ou novas formas de governação de escolas. O foco deve ser na preparação de alunos para preencher a sua vida, para serem cidadãos responsáveis e fazerem boas escolhas para si, para a sua família, comunidade e sociedade.

Ravitch defende que os exames também não podem ser os únicos a decidir o destino de estudantes, professores e diretores de escolas, pois haverá sempre uma pressão para subir os resultados. O fecho de escolas de bairro também não é positivo, uma vez que estas são a âncora das comunidades, com história e tradições. O mercado não pode ser cegamente confiável, considerando que este promove vencedores e perdedores e o grande objetivo da educação deve ser construir sistemas escolares que alimentem a excelência académica em todas as escolas.

Ravitch (2010) conclui que as escolas se devem focar no seu trabalho, que se prende com duas funções: desenvolver literacia e numeracia nos alunos, bem como uma boa compreensão da história, ciências, literatura e línguas estrangeiras. Por outro lado, a escola deve assentar a sua atividade na vertente cívica, ensinando às crianças a importância da honestidade, responsabilidade pessoal, curiosidade intelectual, bondade, empatia e coragem. Deve preparar os alunos para desenvolver uma *inteligência versátil*, que os capacita para aprender novas tarefas e tomar conta das suas vidas e ensiná-los a usar a linguagem simbólica e as ideias abstratas, bem como acerca da cultura e do mundo no qual vivem.

Efetivamente, as escolas não se tornarão obsoletas face às novas tecnologias, tendo em conta que o seu papel como instituições de aprendizagem se centralizou face ao passado. Na verdade, podemos questionar se a tecnologia suplementa a educação. Porém, acreditamos que não pode substituí-la, tendo em conta que mesmo as mais avançadas tecnologias electrónicas são incapazes de transformar os seus mundos da informação em conhecimento maduro, uma forma de transformação intelectual que requer professores com formação e competências.

A emergência de novas gramáticas

Emergem atualmente em várias partes do mundo diversas formas de conceber e organizar o conhecimento. A criação de universidades dos movimentos sociais, como é o exemplo da Universidade da Terra Chiapas Ívan Illich, pertencente à Unitierra, uma comunidade de aprendizagem, estudos, reflexões e ações articuladas com comunidades indígenas, lutas anti-capitalistas e movimentos populares, insere-se numa nova proposta de conceção de educação, muito influenciada pelo filósofo Ívan Illich, onde se pretende subverter a ideia de universidade.

Assim, para “desescolarizar a sociedade”, ao invés de não ir para as escolas, devem criar-se escolas próprias, inclusive com entrega de diplomas que não certificam o número de horas-classe, antes as competências específicas apreciadas pelas comunidades e protetoras dos alunos contra a discriminação usual (Esteve, 2004:12). De acordo com Benzaquen (2011), na Unitierra Chiapas o conhecimento produz-se coletivamente com o “Sistema Indígena Intercultural de Educação não-formal”, que é integral, aberto e flexível e cujo centro são as práticas e conhecimentos dos povos indígenas. É um sistema baseado na democracia radical onde o conhecimento se produz “desde abajo con las fuerzas de la sociedad, dando pasos pequeñitos, para recuperar la capacidad de autodeterminación expropiada por esa hipóstasis que es el Estado” (Sánchez Barraza, 2005).

O estudo de Benzaquen (2011) mostra que a Unitierra possui as três características fundamentais de uma instituição universitária: o ensino, a pesquisa e a extensão. A docência aparece de variadas maneiras nas várias atividades, como nas oficinas, nos seminários das quintas-feiras, nos seminários dos sábados, nas conferências, etc. A extensão acontece nos vários momentos de atividades abertas ao público e com a intensa interação que existe com as comunidades. Nesta instituição a busca por transformação social tem a sua inspiração na vinculação com as comunidades indígenas de Chiapas.

Por outro lado, a Unitierra definiu três pilares básicos que correspondem a três princípios pedagógicos que norteiam a sua atividade: o prático, o teórico e o espiritual. O primeiro corresponde ao aprender a fazer ao aprender fazendo, da mesma forma que aprendem os índios. O segundo princípio pedagógico é o aprender a aprender baseado numa dinâmica de autoaprendizagem. E o terceiro princípio corresponde ao aprender a ser mais.

A instituição está organizada em cinco setores: o setor granja integrada, o setor oficinas técnicas, o setor oficinas artesanais, o setor nutrição e saúde e o setor albergue e serviços. Cada setor tem um coordenador, que se reúnem sempre que é necessário. Os setores concretizam-se na vida cotidiana, não sendo hierarquias estabelecidas, mas sim o que é necessário em cada momento específico.

Todos os participantes nesta universidade são entendidos enquanto produtores de conhecimento, de tal forma que as construções foram feitas por participantes da Unitierra, através da “arquitetura vernácula”, uma arquitetura própria da região, com materiais próprios como o adobe e, principalmente, com saberes locais, sem a ajuda de engenheiros ou arquitetos formados em universidades convencionais.

Os participantes nesta instituição são propostos pela sua comunidade de origem e existe um responsável na comunidade que mantém o vínculo entre a comunidade e a universidade, sendo o seu objetivo aprender algo para servir à comunidade de origem e não para servir ao mercado (embora alguns cursantes se integrem ao mercado) e migrar para as grandes cidades. A presença de tzetales, tzotziles, choles, etc..., denota a existência de uma fortíssima diversidade indígena, que acaba por fazer com que os participantes da Unitierra sintam uma grande solidariedade entre si. Os participantes não pagam qualquer valor por frequentar esta instituição, sendo a sua contribuição solicitada através do trabalho diário.

Assim, assiste-se nos espaços da Unitierra a uma defesa pela necessidade de valorizar as raízes, ou seja, buscar a sabedoria dos povos originários, que valorizam o meio ambiente, a espiritualidade e a

emoção. O saber constrói-se entre todos de forma horizontal e sem dependência externa, sendo esta universidade um espaço de emergência emancipatória, na qual ocorre a *ecologia dos saberes*.

Apesar de não alterar ou transformar a gramática escolar, podemos dizer que tem emergido nas últimas décadas um tipo de escola que, não sendo privada, também não é exclusivamente pública, mas cuja essência provoca alterações no seu ethos. Mencionamos aqui as designadas *charter schools* que surgiram nos Estados Unidos no início da década de 1990, após legislação aprovada em 1991, e que se caracterizam por, apesar de não serem não estatais, estão integradas no serviço público de educação, são financiadas com dinheiros públicos e gozam de ampla autonomia curricular, administrativa e pedagógica. São criadas por iniciativa de grupos de pais, professores ou organizações locais que, mediante a realização de um contrato com as autoridades educativas, estabelecem um contrato com o objetivo de realizar um determinado projeto educativo, no qual são definidos em pormenor a missão da escola, o seu programa, as metas que se propõe alcançar, os alunos a que se destina, os métodos de avaliação e os resultados que pretende atingir, bem como o financiamento atribuído e a duração do contrato, que é normalmente entre 3 a 5 anos.

Por outro lado, estas escolas não podem exigir propinas nem selecionar os alunos, quer pelas suas notas, quer pelo rendimento das famílias, tendo autonomia para recrutamento de docentes e estabelecimento de contratos de trabalho, que têm, no entanto, de respeitar as leis públicas. A autonomia conferida a estas escolas traduz-se numa alternativa de oferta educativa para muitos alunos, possibilitando mais escolha aos pais dentro do sistema escolar público e implicando, simultaneamente, uma maior exigência de prestação de contas, quer no plano académico, quer no plano financeiro, uma vez que a noção de “carta” assenta na articulação, por um lado, da autonomia da escola e da liberdade de escolha dos pais, com a responsabilidade pelos resultados que a escola pretende alcançar, por outro lado (Gaspar, 2007).

A criação destas escolas assenta em diversos objetivos: por um lado, permitir a inovação e experimentação nem sempre possível em escolas públicas sob as orientações nacionais; por outro lado, melhorar o rendimento dos alunos, sobretudo dos mais desfavorecidos; por fim, podem ser consideradas um instrumento de pressão sobre as escolas tradicionais que conduzam à melhoria de resultados das últimas.

Quanto aos resultados, o mais recente estudo da Universidade de Stanford (Center for Research on Education Outcomes, 2009) concluiu que das 5 mil *charter schools* existentes nos EUA, apenas 17% teve melhores resultados escolares nos exames do que as escolas públicas; 46% teve resultados semelhantes; e 37% obteve resultados piores. Na verdade, Gaspar (2007) explica que a informação

reunida ao longo dos anos tem permitido estabelecer algumas comparações entre as *charter schools* e as escolas públicas tradicionais, concluindo que as primeiras parecem atender a um número mais elevado de alunos provenientes de grupos étnicos específicos, com menores recursos financeiros e com maiores dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, estes estudos também têm permitido verificar que as *charter schools* podem corresponder às necessidades específicas de alunos ou às escolhas individuais de pais de alunos, que podem atingir resultados positivos no seu percurso escolar, independentemente da raça, classe ou género (Raymond, 2012).

A Suécia e a Nova Zelândia são os países que mais têm investido nas *charter schools*, embora possamos encontrar em vários países europeus um outro tipo de escolas, denominadas as *free schools*. Estas escolas livres, apesar de baseadas nos mesmos princípios, divergem das *charter schools* pois podem selecionar alunos, quando se trata de projetos pedagógicos específicos e conducentes a uma especialização, fixar o calendário escolar e criar o seu plano de estudos. Por outro lado, o acesso não está vedado às confissões religiosas, que optam por um número reduzido de alunos para favorecer a partilha de valores e promover o sentido de pertença a uma comunidade.

No Reino Unido, surgiu a partir de 2010 um modelo de escolas com autonomia, baseadas quer nas *charter schools* americanas, quer nas escolas independentes suecas. Por um lado, foram restauradas as academias e, por outro lado, criadas as escolas livres. Ambas desenvolvem modelos de aprendizagem personalizada e têm autonomia para não seguir o currículo nacional, desde que lecionem as disciplinas de Inglês, Matemática e Ciências, bem como criem condições para o ensino religioso.

As academias *Absolute Return for Kids* (ARK) definem-se pelo apoio e solidariedade social e perseguem a excelência académica através do recrutamento dos melhores professores e de um horário de funcionamento mais alargado, de modo a proporcionar um leque mais vasto de atividades aos alunos, bem como mais tempo aos professores para monitorizar os processos de ensino-aprendizagem. Como exemplo destas academias, a *King Solomon Academy*, localizada em Londres, oferece um currículo escolar em Matemática baseado no currículo de Singapura, internacionalmente reconhecido, 7 horas de inglês semanal (os alunos das escolas tradicionais têm apenas 3 horas em média), tutorias ao sábado para alunos com dificuldades e alargamento do calendário escolar em duas semanas, no final de cada ano letivo (Cristo, 2012).

Por seu lado, a escola livre *West London Free School*, fundada pelo jornalista britânico Toby Young em 2011, caracteriza-se fundamentalmente pelo seu currículo liberal e clássico, com o Latim obrigatório até aos 14 anos, pela abordagem interdisciplinar a temas de estudo, como o Mundo

Antigo ou o Renascimento e pela frequência de clubes de música ou teatro para uma especialização nestas áreas. Apresenta também um horário de funcionamento mais alargado, turmas de pequena dimensão e impõe um forte nível de disciplina e conduta escolar.

As escolas livres, sendo públicas não estatais, procuram oferecer uma alternativa à escola pública regulada e controlada pelos governos, no sentido de promover competitividade, tendo em conta que a liberdade de escolha e a liberdade pedagógica e curricular permitem criar uma verdadeira opção para pais e alunos. São os princípios de liberdade e diversidade que norteiam a constituição destas escolas que, apesar das diferenças entre os diversos países que as criaram, são financiadas pelo estado. Na Holanda, por exemplo, esse financiamento é igual ao que é dado às escolas públicas, mas as escolas independentes são maioritariamente resultado de iniciativas privadas da sociedade civil, como acontece com a rede VBS, uma das associações de escolas independentes neste país. Estas escolas estão assentes em projetos inovadores, quer de educadores tradicionais reformistas, como Montessori, Freinet ou Kees Boeke, quer de empreendedores pedagógicos modernos, na educação bilingue, na educação orientada internacionalmente, em currículos melhorados nas áreas da cultura, TIC e educação especial (Steen, 2012).

Na Suécia, as escolas livres começaram a ser criadas na década de 1990 como um novo modelo de escola pública não estatal, assente quer na autonomia, quer no individualismo, e que pode ser fundada quer por um grupo de pais, quer por uma associação ou empresa. Apesar de várias escolas livres obedecerem à organização curricular nacional, há algumas que rompem definitivamente com a gramática escolar. São disso exemplo a escola do conhecimento (Kunskapsskolan), que se pauta por um ensino personalizado e uma organização curricular flexível e estipulada semanalmente, bem como por um elevado nível de autonomia (Cristo, 2012).

De igual modo, as escolas livres *Vittra Schools* são escolas com um elevado grau de autonomia, que ultrapassam definitivamente a organização turma/classe, apresentando uma proposta curricular personalizada, baseada em espaços de conhecimento que os alunos percorrem de acordo com o seu plano de trabalho. O conhecimento é trabalhado quer individual, quer coletivamente, entendido interdisciplinarmente porque usado para resolver problemas que surgem em projetos de trabalho.

O modelo das *Escolas Aceleradoras* nasceu nos Estados Unidos da América em 1986 como um projeto – *Accelerated Schools Project* (ASP) – concebido por Henry Levin no propósito de dar resposta a duas questões que considerava pertinentes: a falta de sucesso das escolas tradicionais na educação de estudantes em risco (pobres e oriundos de minorias) e o crescimento da proporção destes alunos em escolas públicas. Partindo da evidência que a participação num currículo

académico exigente promove o sucesso educativo (Solorzano & Solorzano, 1995), este modelo abandona quer as abordagens que assentam na remediação, quer as abordagens que assentam no agrupamento de alunos por habilidades, uma vez que ambas têm contribuído para resultados e um crescimento académico a longo prazo baixos, bem como para uma diferenciação de resultados entre grupos raciais ou socioeconómicos.

Esta é uma abordagem que se estabelece a partir de três princípios fundamentais – propósito de unidade, empoderamento e responsabilidade e construção a partir de virtudes – e que envolve nove valores que guiam a mudança cultural nestas escolas, a saber: equidade, participação, comunicação e colaboração, espírito comunitário, reflexão, experimentação, confiança, tomada de risco e escola como o centro de especialização.

Baseado em quatro áreas essenciais – a cultura organizacional, a estrutura de governação, a aprendizagem poderosa e a assistência técnica -, este modelo pretende introduzir mudanças sustentadas a vários níveis, pois só assim é possível obter melhores resultados nas aprendizagens dos alunos. No que concerne ao currículo, a abordagem propõe o modelo construtivista, em que os alunos constroem novos conhecimentos através de experiências concretas, um discurso colaborativo e a reflexão. Desenvolvem igualmente competências para organizar, sintetizar interpretar, explicar e avaliar informação como meio de construir conhecimento novo a partir de experiências anteriores. As experiências de aprendizagem poderosa são aquelas com significado e relevância no trabalho dos alunos, que estão motivados a aprender e contemplam as seguintes componentes: autenticidade, interatividade, são centradas na aprendizagem e são inclusivas e contínuas.

O ambiente em que se desenvolvem estas aprendizagens é altamente colaborativo e de responsabilidade partilhada entre todos os elementos da comunidade escolar, bem como de compromisso e de elevação de expectativas para todos. Neste modelo, o ensino é individual, com um rácio de sete alunos por professor, respeitando o ritmo de cada um, não havendo uma organização por ano escolar, mas por curso e de acordo com a obtenção dos objetivos propostos a cada aluno. Há igualmente uma avaliação diária dos alunos, que recebem o *feedback* das suas aprendizagens a cada dia, e a organização do currículo é feita com base na interdisciplinaridade, o que implica que a integração disciplinar é efetuada de acordo com as necessidades dos alunos.

Apesar de algumas diferenças entre si, uma vez que algumas destas escolas são privadas, outras combinam o financiamento público e o privado, as escolas aceleradoras pretendem desenvolver uma aprendizagem acelerada, baseada em elevadas expectativas para todos, uma vez que todos os alunos são entendidos como alguém com dons próprios que necessitam de ser desenvolvidos.

Num relatório de 2001 (Bloom, Ham, Melton & O'Brien, 2001) concluiu-se que há melhorias dos resultados académicos em grupos majoritários de alunos em risco quando esta abordagem é desenvolvida, tendo havido uma melhoria mais significativa nos testes standardizados após a alteração do currículo e da instrução.

Da mesma forma, a International Baccalaureate, uma fundação internacional para a educação sem fins lucrativos, desenvolveu, desde 1968, quatro programas curriculares para crianças e jovens entre os 3 e os 19 anos, baseados numa abordagem holística e pedagogicamente assente na aprendizagem por investigação. As escolas públicas e privadas de todo o mundo podem aderir a estes programas, que conferem uma certificação, havendo atualmente cerca de 3750 escolas autorizadas em 147 países. Em Portugal registam-se seis escolas privadas, tendo a primeira sido autorizada em 1976.

Na realidade, é a abordagem pedagógica baseada na investigação que permite potencializar uma organização curricular também ela distinta, uma vez que está concretizada de forma a desenvolver o aluno em todas as suas vertentes, integrando o conhecimento das várias áreas disciplinares. Por outro lado, os programas apresentam uma flexibilidade suficiente para integrar os currículos nacionais e locais, não havendo qualquer prejuízo para os alunos.

A partir do mesmo objetivo que norteou o projeto das Escolas Aceleradoras desenvolveram-se, nas décadas de 1960 e 1970, outros dois modelos de ensino-aprendizagem que também se dedicaram ao mesmo público: o Programa Sucesso para Todos (*Success for All Programme- SFAP*), de Bob Slavin, e o Programa de Desenvolvimento da Escola (*School Development Program - SDP*), de James Comer. Focados na obtenção de resultados escolares positivos em alunos em risco, diferencia-os o facto de o programa ASP assentar num currículo enriquecido e acelerado, enquanto o SFAP procura desenvolver práticas cognitivas que melhorem a aprendizagem e o SDP se basear na melhoria do clima de escola.

Com semelhanças ao modelo de escolas aceleradoras, surge em Espanha, no âmbito do Centro de Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, o modelo de comunidades de aprendizagem, também dirigidas a alunos em risco educativo. Estas comunidades assentam no pressuposto de que a transformação educativa só pode ser feita mediante a participação comunitária, provocando a transformação da prática educativa de acordo com os contributos teóricos (interesses, prioridades...) e práticas (recursos, colaborações, presença...) de associações, pais, mães, instituições, professores e alunos.

É igualmente na Catalunha que os Colégios Jesuítas⁴⁷ estão a levar a cabo uma transformação de todo o modelo escolar, uma vez que procederam à eliminação das tradicionais disciplinas, exames e horários, transformando as aulas em espaços de trabalho para desenvolvimento de projetos colaborativos. As barreiras físicas e ocultas foram derrubadas e todos os alunos se encontram no mesmo espaço, trabalhando o conhecimento de forma integrada. Esta é uma mudança que também se está a realizar na Finlândia, que lançou recentemente reformas na organização escolar e curricular e introduziu o designado “ensino por fenómenos”, o que significa que, apesar de não eliminar definitivamente as disciplinas tradicionais, o conhecimento é trabalhado pelos alunos de forma integrada e mais relacionada com a realidade.

Também ao nível da União Europeia, os Ministros da Educação organizaram uma associação denominada *European Schoolnet* e, com o objetivo de motivar as escolas a otimizar a utilização das novas tecnologias, criaram o *Future Classroom Lab*, onde os alunos não se dividem por disciplinas, mas por atividades, uma vez que existem cinco zonas diversas nas quais os alunos desenvolvem a recolha e tratamento da informação, a comunicação, a divulgação e o debate e produção multimédia.

Em Portugal, a conhecida Escola Básica da Ponte, porque baseada no projeto “Fazer a Ponte”, iniciado em 1976, é a escola pública que encontramos no sistema educativo português que tem rompido com a designada gramática da escola, nomeadamente ao nível curricular. Tendo sido a primeira escola a gozar de um contrato de autonomia, em 2005, a escola identifica como objetivo a “formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autónomos, responsáveis e solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade”⁴⁸. Para atingir este objetivo, a escola centra a sua organização no aluno como ser individual, ultrapassando definitivamente a organização do grupo-turma por anos de escolaridade, uma vez que os alunos são organizados em grupos, de acordo com os projetos que querem desenvolver, baseados nos seus interesses e nos planos dos seus orientadores educativos.

Assim, o currículo, contendo a dimensão exterior e a dimensão interior, é entendido numa perspetiva interdisciplinar e holística, baseado na resolução de problemas e organizado em torno de cinco dimensões: linguística, logico-matemática, naturalista, identitária e artística. Esta conceção de

⁴⁷ Para mais informações, consultar as seguintes páginas: <http://www.20minutos.es/noticia/2397606/0/colegios-jesuistas/eliminam/asignaturas-examenes-horarios/>; <http://les3coses.debats.cat/es/expert/xavier-aragay>

⁴⁸ Disponível em http://www.escoladaponte.pt/site/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=279&view=finish&cid=3&catid=3 consultado em 28 de agosto de 2014.

currículo é igualmente promovida por uma arquitetura escolar que, baseada nas designadas escolas P3 do final da década de 1960, potencia a circulação de alunos e orientadores educativos pelos diversos espaços, bem como a organização do trabalho com a metodologia do trabalho de projeto.

A monitorização das aprendizagens dos alunos, os seus processos e percursos, é efetuada de uma forma permanente pelos seus tutores, num trabalho reflexivo constante para que a diversidade de percursos existente não ponha em causa os objetivos e metas definidas no currículo nacional. Isto significa que, apesar da individualização e diversificação, os alunos estão sujeitos aos instrumentos nacionais de avaliação, utilizados aquando de cada avaliação externa no âmbito quer da fundação do contrato de autonomia, quer da sua renovação.

Pode, aliás, dizer-se que esta escola é um exemplo das designadas escolas democráticas de Apple e Beane (2000), caracterizadas por um ambiente transformador, rigoroso e académica e socialmente crítico, baseadas em processos e estruturas democráticas. São escolas em que impera um equilíbrio entre o coletivo, o bem comum, e o individual, assumidas como comunidades de aprendizagem com poder de decisão, na qual todos participam numa base de colaboração e cooperação. O currículo desenvolvido assenta em alicerces democráticos, porque não se limita a selecionar o conhecimento, mas a promover a sua integração no dia-a-dia dos alunos, com um papel ativo de construtores de significados, estando organizado em áreas do conhecimento e proporcionando experiências de aprendizagem que reconstróem o conhecimento dominante e permitem a construção do seu próprio conhecimento.

Vão surgindo no sistema educativo nacional algumas experiências e projetos que, apesar de não modificarem a principal característica da instituição escolar, a turma que designam como “ponto fulcral de integração dos alunos e promoção do processo de aprendizagem” (Santos *et al*, 2009: 58), introduzem nela mecanismos que permitem obter outros resultados no sentido de ultrapassar os níveis de insucesso escolar. Referimo-nos, por exemplo, ao projeto *Escolas de Futuro*, mais conhecido como *Escolas Epis*, um projeto dinamizado pela associação de empresários para a inclusão social e pela McKinsey&Company, a partir do ano de 2007, com a colaboração do Ministério da Educação e o Conselho de Escolas. O projeto iniciou-se com uma investigação sobre as práticas de organização e gestão das escolas nacionais, bem como uma sistematização das boas práticas, que foram publicadas num manual (Santos *et al.*, 2009).

Posteriormente, foi lançado o projeto Escolas de Futuro – boas práticas de gestão nas escolas, ao qual aderiram inicialmente 95 escolas pertencentes a três direções regionais de educação. O objetivo foi, baseado no manual que tinha sido elaborado, promover mudança nas lideranças das escolas,

orientada por uma metodologia de melhoria contínua e acompanhamento próximo. Com base em boas práticas identificadas no manual, este projeto aciona mecanismos, nomeadamente ao nível da prevenção do abandono escolar ou da diminuição do insucesso escolar, que permitem construir uma diferente gestão curricular, embora mantenha as características da gramática escolar hegemónica.

Todos estes exemplos servem para comprovar o argumento de que, por toda a parte, se procura organizar a educação formal com base noutros princípios, que também se estendem ao conhecimento que a escola trabalha, o que mostra que outras organizações estão a surgir para encontrar respostas à atual ineficiência da instituição escolar.

Parte II – A Construção do Conhecimento Curricular em Portugal (1970-2009)

Capítulo 4 – Um Estudo Interdisciplinar

Introdução

As decisões sobre os processos metodológicos não são decisões autónomas e independentes. Dependem da forma como se concebe o próprio objeto da investigação e das características que esse objeto nos apresenta, considerando as circunstâncias e as perspetivas de análise. Variam, igualmente, em função da natureza do problema em estudo.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998) a metodologia é “o prolongamento da problemática e do modelo de análise articulando de forma operacional os marcos, as pistas que serão finalmente retidas para orientar o trabalho de observação e análise” (p.15). Na verdade, a metodologia é uma das componentes centrais em investigação, surgindo como base para alcançar os objetivos de um estudo e sendo entendida como uma estratégia que permite estudar e avaliar as diferentes opções de estudo, identificando implicações e limitações na sua utilização.

Fortin (1999) define metodologia como o conjunto dos métodos e das técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica. Quivy e Campenhoudt (1998) identificam os procedimentos e os métodos, dando maior relevância aos primeiros, definindo que

um procedimento é uma forma de progredir em direcção a um objectivo. Expor o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação. Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados (p.25).

Podemos afirmar que este foi um trabalho em que assumimos um compromisso científico e político em relação à identificação das diversas formas de poder que se manifestaram ao longo da construção do conhecimento curricular em Portugal entre 1970 e 2009. Na verdade, esta investigação pretendeu não só identificar e descrever esses processos, e também ideologias, hegemonias, resistências e desigualdades intrínsecas, mas igualmente os padrões e formas de mudança que se foram delineando ao longo destes quase quarenta anos. Interessou-nos não só as propostas curriculares, mas também a agência, a forma como os atores meso e micro delas se apropriaram e refrataram.

O nosso problema de investigação assentou no pressuposto de que a construção do conhecimento curricular em Portugal entre 1970 e 2009 foi enformada por processos com diferentes referentes teóricos e práticos e apresentou uma forte relação com os contextos económicos, políticos, culturais e sociais de cada ciclo político, nomeadamente no que concerne às dimensões de equidade e

igualdade no conhecimento curricular, à dimensão da cultura, bem como à sua pertinência e relevância.

Neste sentido, procedemos ao reconhecimento dos referentes, teóricos e práticos, das mudanças curriculares ocorridas em Portugal entre 1970, período de governação marcelista, cujo Ministro da Educação, Veiga Simão, apresentou o “Projecto do Sistema Escolar”, que precedeu a Reforma do Ensino Básico e Secundário conhecida como a reforma Veiga Simão, e 2009, período final de governação socialista em que são efetuadas alterações nos programas de Matemática e Português do Ensino Básico, entre outras reformas com implicações ao nível curricular.

Pretendemos, sobretudo, saber: Que conhecimento curricular tem sido construído e o que faz parte desse conhecimento? Quem participou nessa construção e como é que a sua biografia influenciou a construção desse conhecimento? Que processos têm sido usados na construção do conhecimento curricular?

A nossa hipótese de partida é a de que as narrativas construídas trans e supranacionalmente (*Knowledge-Based Economy* e a *Evidence-Based Economy*) podem estar a provocar uma reconfiguração do conhecimento curricular, acelerando o esgotamento da gramática da escola e, consequentemente, do currículo, nas suas formas escolares assumidas, uma vez que se parecem verificar contradições entre as lógicas e racionalidades sociais, visíveis nas exigências da avaliação das agências internacionais, e as lógicas e racionalidades de organização do currículo. Efetivamente, o currículo tem sofrido alterações no seu *design* e na sua forma, embora o seu conteúdo e a sua organização se mantenham inalterados, não promovendo respostas eficientes às demandas sociais, económicas e políticas.

A amplitude da delimitação temporal do estudo prendeu-se com três fatores:

- a necessidade de um estudo socio-histórico e longitudinal que permita a interpretação das mudanças curriculares propostas em cada ciclo político, de acordo com os contextos e no âmbito da refração das políticas propostas ao nível das escolas;
- a necessidade de identificar os processos de mudança, as suas forças, os seus atores, as suas racionalidades e motivações, que se torna pertinente para que um conhecimento mais profundo de cada contexto seja possível;
- relativamente ao currículo, esta proposta possibilita a análise da sua evolução, no sentido de identificar as ideologias que lhe subjazem e a proposta de indivíduo e sociedade que foi feita em cada época, bem como as lutas e os processos de legitimação que o envolveram.

Apesar de ambas as abordagens, qualitativa e quantitativa, apresentarem como principal objetivo compreender melhor os fenómenos, a abordagem quantitativa procura conhecer o fenómeno preferencialmente do exterior, enquanto a abordagem qualitativa o procura fazer do ponto de vista do participante. Por oposição à flexibilidade e ao carácter exploratório da abordagem qualitativa, a abordagem quantitativa tem um carácter estruturado (Fortin, 1999).

De acordo com a problemática apresentada e os objetivos delineados, o estudo realizado inscreveu-se na perspetiva sócio-histórica, de natureza compreensiva, tendo com conta que se pretendeu analisar a realidade social partindo do conceito de currículo como construção social, implicando, por isso, os atores sociais no seu processo de construção. Por outro lado, e ancorados em Fortin (1999, p.371) que afirma que “o modelo qualitativo é definido como a investigação cuja finalidade é compreender um fenómeno segundo a perspetiva dos sujeitos; as observações são descritas principalmente sob a forma de narrativa”, optámos por ouvir esses atores sociais e analisar as suas narrativas, identificando as relações que se estabelecem entre “estória” e contexto, história e conhecimento.

Para Taylor e Bogdan (1994), “o estudo qualitativo não é uma análise impressionista, informal baseada num olhar superficial a um cenário ou a pessoas. É uma peça de investigação sistemática e conduzida com procedimentos rigorosos ainda que não necessariamente standardizados” (p.7). Os autores defendem, por isso, que os métodos devem servir o investigador e este não deverá ser subserviente de qualquer procedimento ou técnica.

Desta forma, procurámos, no âmbito do paradigma qualitativo, recorrer a uma diversidade de métodos de investigação que servissem os interesses da pesquisa e que, simultaneamente, fossem coerentes com os objetivos, bem como transmitissem a coesão necessária ao entendimento do trabalho e à sua sustentabilidade.

4.1. Design de Investigação

Definido o nosso objeto, assim como os objetivos centrais do nosso estudo, importa agora tomar um conjunto de opções que nos permitam concretizar os nossos propósitos. Assim, a natureza do nosso objeto de estudo, bem como os nossos objetivos, conduziram-nos metodologicamente para o paradigma qualitativo de investigação, que se propõe descrever os factos socioculturais e, se possível, explicá-los e compreendê-los através do seu relacionamento, comparação e classificação.

Não podemos ignorar que a seleção de um determinado paradigma de investigação, entendido como “um conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994: 52), nos posiciona de forma particular face ao conhecimento e ao(s) mundo(s) que acedemos.

Por outro lado, esta é uma investigação que se inscreve num quadro teórico tridimensional e, de acordo com a Figura 2, selecionámos os métodos de investigação de forma coerente com as áreas científicas trabalhadas:

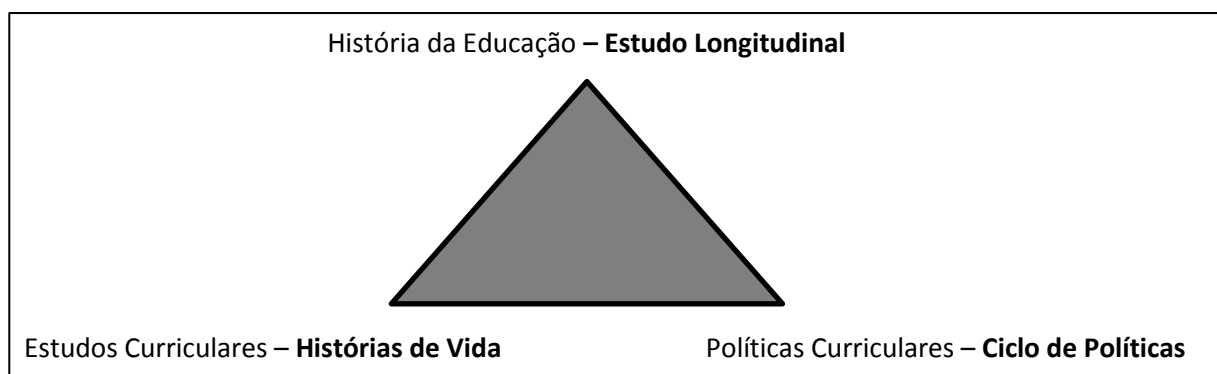


Figura 2 - Quadro Teórico Tridimensional da Investigação

Tal como explicitámos em capítulo anterior, este estudo adota uma **perspetiva longitudinal** apoiada no quadro teórico da Escola dos *Annales*, que toma o tempo ele próprio como objeto de análise. A adoção da perspetiva diacrónica não é muito habitual quer nos estudos curriculares, quer nos estudos sobre mudança educativa, tendo em conta que os investigadores preferem estudos mais síncronicos, nos quais são retratadas as mudanças propostas e/ou os seus resultados num tempo muito circunscrito. Goodson (2006) desenvolve um argumento interessante que pode contribuir para a compreensão destas opções de pesquisa e que se prende com as lógicas das políticas dos projetos de investigação, desenhadas para cinco anos e tendencialmente focadas no impacto de determinadas iniciativas limitadas no tempo.

No entanto, conhecemos alguns estudos históricos que têm proporcionado um conhecimento mais sólido sobre a sustentabilidade da mudança, apontando para quadros mais amplos de persistência organizacional e desenvolvimento de longo prazo da história da mudança (Cuban, 1984), do destino de movimentos de reforma e políticas específicas (Tyack & Tobin, 1994) ou da reforma no currículo (Goodson, 1983). Em Portugal, mantém-se a tendência, no âmbito dos estudos curriculares ou das políticas educativas, para estudos sobre políticas específicas e seus impactos nas escolas, no trabalho dos professores e na aprendizagem dos alunos. No entanto, podemos realçar o trabalho

desenvolvido no âmbito do projeto *ProfKnow* (Lima & Pereira, 2008; Goodson & Lindblad, 2010), que combina dois tipos de investigação sobre narrativas, as produzidas ao nível sistémico e as produzidas nas histórias de vida, bem como o estudo sobre a organização curricular em Portugal (Pacheco, 2008).

Por outro lado, esta perspetiva metodológica inseriu-se no objetivo de identificar e compreender a periodização histórica no âmbito das reformas curriculares empreendidas nas últimas quatro décadas do século XX. Isto é, a abordagem longitudinal permitiu a justaposição dos movimentos históricos com as trajetórias nacionais e pessoais, contribuindo para uma perspetiva mais completa e complexa das mudanças curriculares em Portugal no período em apreço.

A abordagem das **histórias de vida** foi desenvolvida no início do século XX, na Universidade de Chicago, e está associada ao trabalho de Wiliam I. Thomas e Robert Park (Baker, 1973), entre outros. No campo da sociologia, a obra *The Polish Peasant in Europe and America* (Thomas & Znaniecki, 1918-20) é considerada o estudo biográfico clássico, aquele em que o social e o individual foram combinados. A partir da década de 1960, o interesse pelo método das histórias de vida foi reabilitado, tendo sofrido influências das histórias orais, da técnica e pesquisas feminista e do pós-modernismo (Roberts, 2002), tornando-se uma perspetiva interdisciplinar por força do aumento dos estudos comparados num mundo globalizado (Antikeinen & Komonen, 2002).

Recentemente, a importância das biografias pode ligar-se a uma tentativa de combinação da análise micronível com o macronível, bem como estabelecer-se como método privilegiado de conexão entre o pessoal e o social, num mundo individualizado, onde a construção e reprodução de identidades sociais acontece, em primeiro lugar, ao nível subjetivo (Antikeinen & Komonen, 2002).

Estes autores apresentam uma distinção inicial entre estudos sobre percursos de vida, cujo tema é a vida de um indivíduo e a sua trajetória e onde se pretende descrever e explicar os processos sociais nos quais os percursos de vida são construídos, e estudos biográficos, nos quais alguns dados são recolhidos sob a forma de estória ou narrativa para que as vidas e ações dos indivíduos sejam compreendidas.

Por outro lado, são vários os conceitos e termos utilizados na investigação relacionada com estudos biográficos, que vão desde estória de vida e narrativa biográfica, usualmente conectada com uma estória livremente contada por alguém sobre a sua própria vida, à história oral, história de vida ou história pessoal, quando se referem a comentários e memórias pessoais com significado e natureza histórica (Roberts, 2002; Antikeinen & Komonen, 2002).

Por vezes os termos *estória de vida* e *história de vida* são usados como sinónimos, correspondendo, no entanto, a metodologias distintas já que enquanto a primeira designa uma narrativa retrospectiva e subjetiva de eventos passados, a segunda refere-se a uma descrição objetiva do percurso de vida do indivíduo. Goodson (2006) identifica três tipos de histórias de vida – a história de vida total, a história de vida temática ou a história de vida profissional.

Em Portugal, Ambrósio (1987) explorou uma abordagem de interligação entre o sistema social e o sistema pessoal para estudar a decisão política dos atores políticos, uma vez que constatou que a realidade social não pode ser suficientemente explicada a partir apenas de um destes sistemas. Assim, desenvolveu uma metodologia de telescopagem de motivações pessoais, do processo de formação da personalidade e auto-organização de valores e das intencionalidade individuais com contributos no âmbito da psicossociologia.

No contexto da pesquisa que apresentamos, a história de vida profissional possibilita-nos o desenvolvimento da esfera pessoal do conhecimento curricular, sendo composta por três dimensões que se complementam e possibilitam a transposição do individual para o coletivo. Isto é, não nos interessa apenas a *estória de um professor*, mas também aquilo que ela pode revelar relativamente à forma como os professores constroem o conhecimento profissional, uma vez que intersetamos o relato da vida do professor com a teoria dos contextos, com uma análise que localiza a *estória do professor* nos contextos sociais, económicos e culturais. O resultado final é uma análise da trajetória, opções e decisões do professor no seu contexto profissional à luz da história social, cultural, económica, política e educacional.

É neste sentido que Goodson (2003) advoga que as narrativas individuais e subjetivas devem ser complementadas com outras narrativas e outros meios que contribuam para a compreensão do contexto em que se inscrevem num sentido mais amplo. Bolívar (2005) considera esta uma metodologia peculiar que, tomando dados biográficos como ponto de partida, os amplia e lhe confere uma dimensão histórica e coletiva, situando-os numa *geografia social*. O papel do investigador é fundamental nesta transformação, uma vez que é ele o responsável pela reelaboração da *estória de vida do indivíduo*, de acordo com os princípios éticos da investigação e com o rigor necessário a qualquer pesquisa. É um processo em que “Narrativas de gentes y narrativas del investigador, fenómenos y método se funden, productivamente, para comprender la realidad social” (Bolívar, 2005: 64).

Para além dos vários cuidados a ter ao trabalhar com histórias de vida, bem como dos procedimentos a ser seguidos (ver Plummer, 1983, 1995; Denzin, 1970, 1995), esta opção

metodológica apresenta os seus perigos, que residem, em primeiro lugar, na relação entre o individual e o coletivo. Denzin (1991) argumenta acerca da necessidade de situar as histórias de vida num contexto social, da mesma forma que Goodson (1992) defende que o carácter idiossincrático e singular de uma investigação não impede a sua análise contextual. Pelo contrário, e tal como alegam Antikeinen & Komonen (2002) ou Bolívar (2005), o indivíduo e a sociedade são inseparáveis, assim como o contexto social e a história também o são, uma vez que o primeiro se materializa na narrativa individual.

Goodson e Sikes (2001) alertam igualmente para os perigos do poder colonizador das histórias de vida por parte dos investigadores, enquanto Denzin (1991) alerta para o seu uso como instrumentos de domínio do acesso ao conhecimento sobre a vida, transformados em *tecnologia do eu* ou mesmo numa tecnologia de governação dos indivíduos com o objetivo de os responsabilizar (Rose, 1996). Ainda assim, Bolívar (2005: 69) considera que, “en la segunda modernidad, la política emancipatoria de la primera modernidade requiere conectarse con la política de la vida”.

Na educação, o trabalho de Becker (1970) foi pioneiro no uso de métodos biográficos e Goodson (1981, 1988, 1992) é um dos investigadores que regressou a esta metodologia na sociologia da educação, tendo estabelecido ligações entre a biografia pessoal dos professores e a história da sociedade, considerando estes profissionais da educação como agentes ativos. Tem sido no campo da educação de adultos que os estudos biográficos se têm manifestado muito ativos (Alheit, Bron-Wojciechowska, Brugger & Dominicé, 1995) e foi na Finlândia que uma grande pesquisa foi realizada sobre biografias educativas e de aprendizagem de pessoas de diferentes gerações (Antikainen, Houtsonen, Huotelin & Kauppila, 1995; Antikainen, Houtsonen, Kauppila, Komonen, Koski & Kayhko, 1999), tendo o grupo concluído que a educação congrega um conjunto de significados dependente do contexto socio-histórico e da situação de vida de cada indivíduo, que a avaliação tecnocrática da educação, característica das políticas educativas neoliberais, não consegue alcançar (Antikeinen & Komonen, 2002).

A análise das políticas curriculares segundo a abordagem dos **ciclos de políticas** revela-se bastante profícua uma vez que esta abordagem do processo de produção e implementação de políticas educativas sublinha não só a natureza complexa e controversa das mesmas, enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que trabalham com as políticas ao nível local, como também a necessidade de articular os processos macro e micro na sua análise.

De acordo com esta proposta, concordamos com Veiga (2010) quando recomenda a substituição do conceito de implementação de políticas, que pressupõe uma separação entre os proponentes e os

implementadores das políticas, pelo conceito de *inserção de políticas*, tendo em conta a real ligação entre as várias identidades numa lógica de continuidade e cruzamento entre si. Efetivamente, as instituições escolares e os seus profissionais não podem ser afastados dos processos de reforma curricular, sujeitos a movimentos de refração, para que esta se torne efetivamente real.

Assim, Bowe e Ball (1992) propõem que a produção de um texto de políticas é um processo contínuo que ocorre em diferentes contextos, inter-relacionados, sem dimensão temporal ou sequencial, apresentando individualmente arenas, lugares e grupos de interesse e envolvendo disputas e combates: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Posteriormente, Ball (1994) propôs a expansão do ciclo de políticas, acrescentando o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

Relativamente ao primeiro, o contexto de influência, este corresponde ao início das políticas públicas e à construção de discursos políticos, apresentando uma relação simbiótica com o contexto da produção de texto. É neste contexto que se verificam as disputas entre grupos sociais na definição das finalidades sociais da educação e que os conceitos adquirem legitimidade, sendo também visíveis as influências globais e internacionais no processo de formação das políticas educativas nacionais. Este contexto está mais relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas.

Em relação ao contexto da produção do texto, os textos políticos estão mais articulados com a linguagem do interesse público mais geral, representam a política e podem tomar formas variadas (textos legais oficiais, textos políticos, comentários,...). Estes textos podem ser contraditórios e são resultado de disputas e acordos devido à tentativa de controlo das representações da política pelos vários grupos.

O terceiro contexto, o da prática, corresponde ao contexto onde a política é sujeita a interpretações e recriações, produzindo efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas nas propostas políticas originais. Assim, os autores assumem que os professores e outros profissionais que trabalham nas escolas têm um papel ativo no processo de interpretação e ressignificação das políticas educativas, constituído nas relações sociais e entendido no contexto da sua produção, o que tem implicações no processo de implementação dessas mesmas políticas.

O quarto contexto, o contexto dos resultados ou efeitos, prende-se com as questões de justiça, igualdade e liberdade individual, devendo analisar-se os impactos e interações das políticas com as desigualdades existentes. Estes efeitos podem ser gerais (quando aspetos específicos da mudança e

conjuntos de respostas, observadas na prática, são agrupados e analisados) ou específicos (tomados de modo isolado tornam-se limitados). Por outro lado, Ball sublinha ainda a existência de efeitos de primeira ordem, referindo-se a mudanças na prática ou na estrutura, sendo evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo, e efeitos de segunda ordem, que correspondem ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social. O quinto contexto do ciclo de políticas é o de estratégia política, que envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

De acordo com os objetivos da investigação, os contextos analisados serão apenas os de influência, da produção do texto e o da prática, tendo em conta que não nos centramos em resultados ou é nossa pretensão avaliar os produtos ou estratégias de cada ciclo de políticas. Por outro lado, considerámos que os dois últimos contextos podem constituir um novo trabalho de investigação, dado o volume de trabalho empírico que implicariam, o que não significa que, ao analisarmos os diversos ciclos políticos, não partamos de resultados conseguidos ou que a análise do ciclo seguinte não esteja imbricada na estratégia política do ciclo anterior.

Quanto ao processo de determinação dos ciclos de políticas, encontramos no projeto *Profknow* (Goodson e Lindblad, 2010), no qual foi analisada a periodização nalguns países de acordo com cada contexto nacional, quatro diferentes períodos históricos em Portugal, a saber:

- 1945 – 1974 – Ditadura;
- 1974 – 1976 – Período Revolucionário;
- 1977 – 1985 – Normalização;
- 1985 – 2007 – Reestruturação.

Neste trabalho, quando analisámos as políticas curriculares e educativas em Portugal ao longo de quatro décadas, pudemos identificar seis ciclos de políticas:

- **Ciclo da Modernização Endógena**, correspondendo às políticas adotadas entre 1970-1974, o último período da ditadura;
- **Ciclo Revolucionário**, que corresponde às políticas adotadas nos anos 1974-1975, o primeiro período pós-revolucionário;⁴⁹

⁴⁹ Este ciclo caracterizou-se negociação permanente entre o poder militar e os partidos políticos (PS, PSD, MDP/CDE e PCP), durante o qual vigoraram seis governos provisórios com três primeiros-ministros diferentes.

- **Ciclo da Normalização**, correspondendo às políticas adotadas entre 1976-1986;⁵⁰
- **Ciclo da Modernização Exógena**, que corresponde às políticas adotadas entre 1986-1995;
- **Ciclo do Incrementalismo**, correspondendo às políticas adotadas entre 1995-2002;
- **Ciclo da Mensuração**, que corresponde às políticas adotadas entre 2002-2009.

Registamos, assim, uma forte coincidência na definição dos ciclos de políticas, tendo em consideração que os períodos são semelhantes, com a ressalva relativamente ao extenso período de reestruturação considerado no projeto *Profknow*. Efetivamente, consideramos no último período a existência de três ciclos de políticas, uma vez que cada um centra as suas políticas em diversos focos.

Como já referimos anteriormente, debruçámo-nos apenas sobre os ciclos em que encontramos reformas/ mudanças curriculares com expressão a nível legislativo e nacional. Pela dimensão temporal implicada neste estudo, seria impossível determo-nos, com o grau de rigor que se exige, sobre todos os ciclos de políticas.

Efetivamente, cada um destes ciclos corresponde também a diferentes períodos de governação e, por isso, a lógicas políticas diversas, conduzindo a preocupações e objetivos educativos que podem ser distintos. A reforma Veiga Simão corresponde ao final do período do Estado Novo, de governação marcelista, enquanto o documento de Fraústo da Silva, na origem da Reforma Roberto Carneiro, surge após a entrada de Portugal na União Europeia e após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986. A *Reorganização Curricular do Ensino Básico* surge num período de governação socialista no final do século XX. No início do século XXI, após o 11 de setembro, temos um período de coligação entre o partido social-democrata e do partido popular, que introduz uma reforma a “meio tempo” no ensino secundário, e, por último, o período com maioria absoluta do partido socialista, que introduz diversas alterações no ensino básico e secundário, consagrando, inclusivamente, o novo Estatuto da Carreira Docente.

Assim, a análise dos cerca de quarenta anos de políticas curriculares em Portugal incidirá fundamentalmente sobre os ciclos políticos em que encontramos os marcos legislativos curriculares centrais, a saber:

- “Projecto do Sistema Escolar” e Reforma Veiga Simão (1970-1974);
- Apresentação do Documento Fraústo da Silva e Reforma Roberto Carneiro (1986-1994);

⁵⁰ Neste período vigoraram dez governos constitucionais que desenvolveram a sua ação, de acordo com Grilo (1993), primeiro de acordo com a constituição de 1976 e, após 1982, em consonância com a revisão constitucional então operada.

- Projecto de Gestão Flexível do Currículo e Reorganização Curricular do Ensino Básico (1995-2002);
- Reforma do Ensino Secundário, introdução de projetos, programas e planos com implicações curriculares e alteração dos programas de Matemática e Língua Portuguesa (2002-2009).

As designações atribuídas a cada um dos ciclos advêm da lógica política e reformista adotada, que passamos a explicar. Relativamente ao **Ciclo da Modernização Endógena**, a sua designação deriva da necessidade e convicção de que Portugal se encontrava com um atraso educativo profundo face aos restantes países da Europa e que esse atraso colocava em causa o seu desenvolvimento social e económico. A resposta foi a tentativa de modernizar a educação e todo o seu sistema, partindo da realidade interna e procurando encontrar soluções internas.

No **Ciclo da Modernização Exógena** parece-nos haver um movimento oposto, isto é, apesar de todas as mudanças políticas ocorridas no país, encontravamo-nos ainda longe dos nossos parceiros europeus, com uma recente integração na organização europeia, o que provocou uma necessidade de “apanhar o comboio” através de modelos europeus, isto é, procurando uma aproximação, a todos os níveis, aos exemplos europeus.

O **Ciclo do Incrementalismo** fica marcado por uma tentativa de, através do efeito de “bola de neve”, promover mudanças individuais que gradualmente seriam alargadas a nível nacional. Trata-se não só de uma lógica mais virada para o plano interno, apesar das fortíssimas influências e pressões que vão aumentando quer da União Europeia, quer dos estudos publicados pela OCDE, mas também de uma lógica de baixo para cima, que, como veremos, foi prevertida no seu desenvolvimento.

Por fim, o ciclo que designámos como **Ciclo da Mensuração** tem como lógica fundamental a racionalização através de mecanismos de regulação baseados na prestação de contas assente na mensuração de todos os atos educativos.

Assim, e perante os desafios a que nos propusemos responder, o quadro concetual que apresentamos na Figura 3 representa a lógica desenvolvida a partir do modelo teórico adotado: a identificação do conhecimento curricular construído ao longo de quatro décadas será realizada a partir de três eixos – o sociopolítico, o profissional e o curricular -, compreendendo três dimensões: a justiça, a pertinência e a cultura.

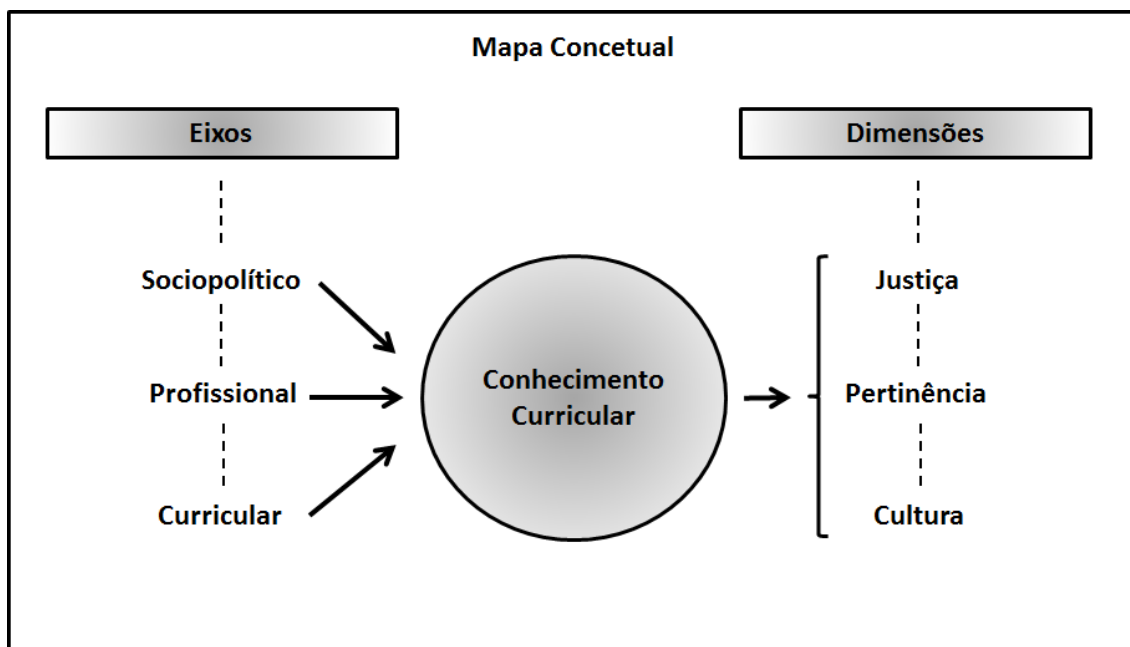


Figura 3 - Mapa Conceitual da Investigação

Partindo de uma primeira definição, construímos o diagrama a seguir apresentado na Figura 4, que representa o nosso modelo teórico-metodológico, onde são visíveis as seguintes interações: a relevância do conhecimento sociopolítico ao nível do contexto de influência, que converge na formulação dos conceitos e discursos das políticas curriculares visíveis no contexto da produção do texto. Este diagrama revela igualmente a importância quer do conhecimento curricular proposto ao nível do currículo, quer do conhecimento profissional para os contextos da produção de texto e da prática ao longo de quatro décadas. Estas interações foram identificadas através de entrevistas a responsáveis políticos, histórias de vida de professores e análise documental, quer de textos legislativos, quer de documentos de gestão curricular produzidos pelas escolas públicas estudadas.

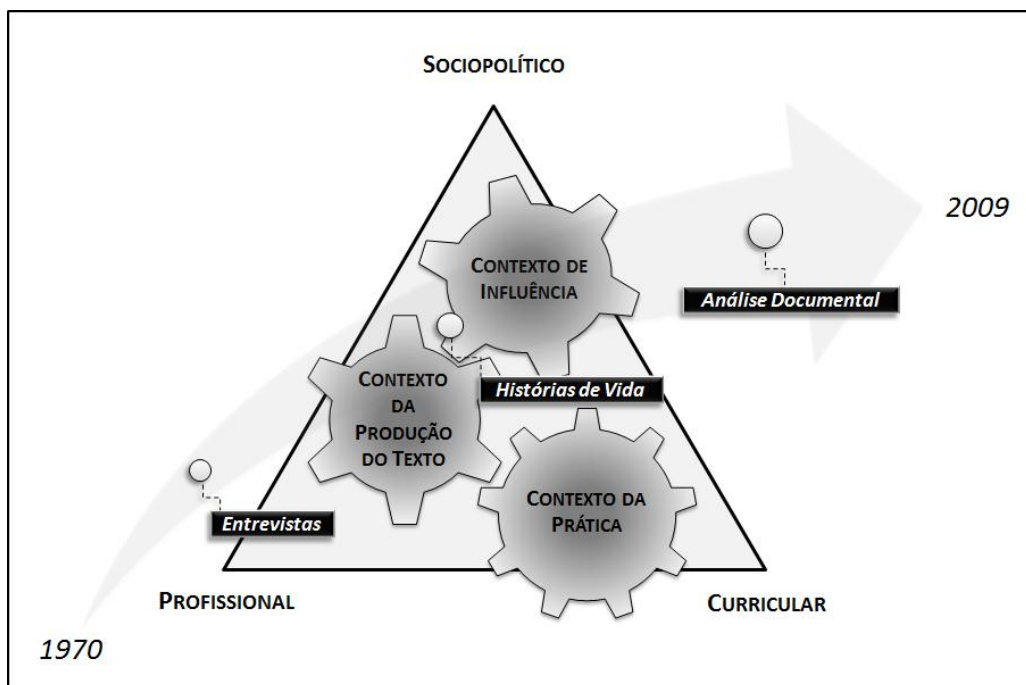


Figura 4 - Diagrama do Modelo Teórico-metodológico

Universo de Análise

Em termos de desenvolvimento metodológico, definimos um *corpus* analítico composto por textos relativos às políticas curriculares desenvolvidas em Portugal nos quatro ciclos de políticas acima identificados e que se distribuem por três níveis:

- O nível macro corresponde ao nível da produção e regulação das políticas;
- O nível meso corresponde ao nível da refração organizacional da escola;
- O nível micro que corresponde ao nível do trabalho do professor.

A delimitação temporal assumida neste trabalho de pesquisa – 1970 a 2009 - tem fundamentalmente uma origem política: o início corresponde à governação Veiga Simão e o final corresponde ao terminus do desempenho do cargo de Ministra da Educação por Maria de Lurdes Rodrigues.

Assim, recorreremos quer aos textos produzidos nos vários níveis de análise, quer aos discursos produzidos pelos atores que intervieram diretamente nos vários ciclos de políticas em análise, através de entrevistas aos atores políticos, aos atores das estruturas administrativas do ME e das Associações de Professores, bem como através de histórias de vida de professores pertencentes a três escolas nas quais se desenvolveu a nossa investigação.

Relativamente aos textos produzidos em cada nível, incluímos diferentes tipologias não apenas para atingir os objetivos primariamente definidos, mas também garantir coerência e consistência ao nível metodológico. Desta forma, ao nível macro recorremos a legislação, projetos, pareceres/recomendações e livros publicados por atores políticos envolvidos na definição das políticas curriculares; ao nível meso e micro, socorremo-nos de atas, projetos e outros documentos produzidos nas escolas dentro do limite temporal delineado.

Por outro lado, e tendo em conta os objetivos da nossa pesquisa, as características do objeto em que incide e o caráter centralizado do sistema educativo português, recorremos a um conjunto de documentos oficiais onde procurámos, fundamentalmente, captar os discursos explícitos e implícitos sobre currículo e processos de mudança. Destacamos documentos orientadores emanados pelo Ministério da Educação, normativos legais e outras orientações de enquadramento das reformas educativas; documentos oficiais das escolas, tais como atas, Projetos Educativos, Projetos Curriculares de Escola e Projetos Curriculares de Turma; outros documentos e pareceres sobre os processos de reforma realizados, que espelhem as lógicas de cada ciclo político, por exemplo das associações profissionais; relatórios e pareceres da UNESCO, Banco Mundial e OCDE. O quadro legal e de orientações a que nos reportamos na nossa pesquisa é aquele que foi publicado entre 1970 e Julho de 2009.

A escolha dos sujeitos teve em consideração, em primeiro lugar, o objeto do nosso estudo. Devemos procurar os melhores interlocutores, mas, em simultâneo, os mais acessíveis. Pareceu-nos importante que a sua seleção fosse, tanto quanto possível, pautada pela qualidade de informação que pudessem assegurar, pelo autêntico, pelo específico, pelo genuíno, pelo diferente, pelo que ajudam a desocultar (Bogdan & Biklen, 1994).

Dado o interesse atual que os fenómenos políticos de tipo global ou transnacional suscitam, procurámos efetuar uma abordagem a partir dos atores considerados centrais do sistema educativo, bem como a partir dos atores considerados periféricos, isto é, pertencentes à dimensão mesopolítica, com o objetivo de descrever e caracterizar as suas dinâmicas e lógicas de ação específicas de cada contexto.

Assim, procurámos os atores que estiveram no centro das decisões, recorrendo, em parte, à chamada técnica ‘bola de neve’ (Bogdan & Biklen, 1994). Isto significa que alguns sujeitos de investigação foram previamente selecionados pelo papel de relevo que desempenharam nos vários ciclos políticos em análise, com é o caso dos atores políticos. No entanto, alguns atores surgiram por recomendação de outros, até que se considerou ter atingido o chamado nível de saturação teórica.

Quanto ao nível macro, entrevistámos os atores políticos que participaram quer na elaboração das propostas que enformaram as reformas educativas, quer aqueles que estiveram envolvidos nos centros de decisão. Cada ciclo de políticas tem, pelo menos, um ator político a representá-lo. No entanto, e como veremos no capítulo seguinte, encontrámos alguns atores que se envolveram diretamente nas reformas curriculares de diferentes ciclos, assumindo, pese embora, diversos papéis. O nosso objetivo foi identificar o conhecimento mobilizado, as suas motivações, conceções e ideologias, construindo um mapa social e cognitivo de cada um. Os atores com protagonismo político ou técnico entrevistados são os que constam do Quadro 5.

Nome	Período	Cargos Políticos
Veiga Simão	1970 - 1974	Ministro da Educação
Rogério Fernandes	1974 - 1976	Diretor Geral do Ensino Básico
Tavares Emídio	1971-1974	Diretor Geral do Ensino Secundário
	1896-1991	Membro do grupo <i>Fraústo</i>
Roberto Carneiro	1986-1987	Membro do grupo <i>Fraústo</i>
	1987 - 1991	Ministro da Educação
Fraústo da Silva	1968 - 1970	Presidente do GEPAE
	1981 – 1983	Ministro da Educação e Universidades
	1986-1981	Coordenador do grupo <i>Fraústo</i>
Guilherme de Oliveira Martins	1995 – 1999	Secretário de Estado da Administração Educativa
	1999 - 2000	Ministro da Educação
Marçal Grilo	1976 - 1980	Diretor Geral do Ensino Superior
	1986-1991	Membro do grupo <i>Fraústo</i>
	1995 - 1999	Ministro da Educação
Valter Lemos	2005-2009	Secretário de Estado da Educação
David Justino	2002 - 2004	Ministro da Educação

Quadro 5 - Atores Políticos Entrevistados

Por outro lado, recorreremos igualmente aos atores sociais que participaram nos diferentes ciclos políticos com propostas de mudanças curriculares, como os representantes das Associações de Professores de Português e Matemática (Quadro 6).

Nome	Período	Funções Sociais
Maria Helena Mira Mateus	1978-1980	Presidente da Associação de Professores de Português
Paulo Feytor Pinto	1995-2012	Presidente da Associação de Professores de Português
Arsélio Martins	1986 – atualidade Décadas de 1970 e 1980	Membro e Dirigente da Associação de Professores de Matemática; Membro e Dirigente da Sociedade Portuguesa de Matemática

Quadro 6 - Atores Sociais Entrevistados

Relativamente ao nível micro, selecionámos seis professores, dois de cada escola sobre a qual incide o nosso trabalho de pesquisa, com diferentes tempos de serviço e pertencentes a diferentes grupos disciplinares, apesar de definirmos como critério chave que cada docente tivesse 15 ou mais anos de serviço na escola em causa, como se pode ver no Quadro 7. Este critério excludente justifica-se pelo contributo recíproco que o estudo da instituição escolar fornece à construção da história de vida de cada professor e pelo que a história de vida de cada docente fornece ao estudo da instituição escolar.

Optámos por salvaguardar a diversidade e representatividade disciplinar dos sujeitos, estabelecendo um equilíbrio entre ciências sociais e humanas e ciências naturais, bem como a representatividade de cada ciclo de ensino. Apesar do estudo empírico se centrar preferencialmente na construção do conhecimento curricular ao nível das disciplinas de Português e Matemática, a nossa opção por incluir histórias de vida de professores de outras disciplinas deveu-se ao entendimento holístico de currículo escolar, tendo em conta que só uma análise que abrangesse grande parte das disciplinas escolares permitiria compreender e definir as propostas educativas para cada ciclo de políticas. Por outro lado, só esta análise permite também identificar mecanismos de refração dos professores de diversas áreas do conhecimento, bem como identificar mecanismos de construção do conhecimento profissional nas várias disciplinas. Os professores selecionados são os que constam do Quadro 7.

Nome	Escola	Disciplina/ Grupo Disciplinar	Nível de ensino	Tempo de Serviço Total (anos)	Tempo de Serviço na Escola (anos)
Maria João Gama	Escola E.B. 2,3 Pedro de Santarém	História	3º Ciclo	23	21
Fernanda Cardoso	Escola E.B. 2,3 Pedro de Santarém	Matemática/ Ciências Naturais	2º Ciclo	35	17
Teresa Mendonça	Escola Secundária Jorge Peixinho	Filosofia	Secundário	29	26
Teresa Coelho	Escola Secundária Jorge Peixinho	Ciências Físico-Químicas	3º Ciclo/ Secundário	22	15
Jorge Santos	Escola Secundária Fernão Mendes Pinto	Português	3º Ciclo/ Secundário	36	29
Isabel Branco	Escola Secundária Fernão Mendes Pinto	Matemática	3º Ciclo/ Secundário	35	30

Quadro 7 - Professores Entrevistados

Aquando da seleção dos professores a entrevistar em cada escola norteou-nos igualmente a importância de ouvir e conhecer a história de professores que lideraram, no seu tempo, processos de mudança em cada instituição escolar, o que conseguimos, a par dos critérios já enunciados, tendo um professor em cada escola com estas características. No entanto, abrimos espaço à participação de professores não identificados como líderes, habitualmente também reconhecidos como inovadores ou percursores, por assumir pertinência para a investigação a inclusão de professores nomeados como conservadores ou tradicionais, permitindo, assim, conhecer os mecanismos de construção do conhecimento profissional e curricular destes dois grandes grupos de docentes.

A opção por entrevistar os líderes dos processos mudança nas escolas prendeu-se, igualmente, com o facto de se considerar que estes têm acesso privilegiado à informação, e também ao discurso político, dada a sua condição de liderança de um processo que decorreu durante alguns anos, dependente da escola. Porque estão em interação com a comunidade educativa, estes líderes podem ser permeáveis aos seus discursos ou, noutros casos, serem eles próprios os portadores do discurso oficial para a escola. São, por isso, atores muito pertinentes do ponto de vista discursivo, uma vez que se encontram no centro de discursos pessoais e sociais. Não sendo exatamente a linguagem dos professores, reflete-a e, não sendo igualmente a do poder central, reprodu-la e reinterpreta-a (Almeida, 2003).

Face aos critérios estabelecidos e apresentados, não foi possível obter um equilíbrio de género, uma vez que o número de professoras é bastante superior ao número de professores nas escolas seleccionadas e apenas um professor cumpria os requisitos estipulados. Por outro lado, pode estranhar-se o facto de não haver qualquer representante dos grupos disciplinares artísticos ou das expressões (Educação Física, Educação Tecnológica, Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual), no entanto não conseguimos nenhum professor ou professora que respeitasse os critérios apontados.

A seleção destes docentes permitiu-nos, igualmente, a recolha de dados sobre as instituições escolares que seleccionámos e sobre as quais nos interessou captar o percurso, as opções e as estratégias em cada um dos ciclos de políticas em estudo e face às reformas propostas. Como é óbvio, estas entrevistas foram antecedidas de longas conversas informais com os Diretores de cada uma das escolas, que nos forneceram informações pertinentes não apenas sobre a seleção dos docentes a entrevistar, mas também sobre a história da própria instituição escolar, o seu percurso e o contexto em que cada uma se insere.

As escolas selecionadas diferem na tipologia: a Escola EB 2,3 Pedro de Santarém, criada em 1969 como Escola Preparatória de Benfica; a Escola Secundária Jorge Peixinho, no Montijo, fundada em 1957 como Escola Industrial e Comercial; e a Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, em Almada, criada como secção do Liceu D. João de Castro em 1965 e a funcionar a partir do ano letivo 1972/1973 como Liceu Nacional de Almada.

Todas têm em comum o facto de a sua data de criação ser anterior a 1970, o que se colocou como o primeiro critério de escolha. O que as distingue é o facto de na génese constituírem diferentes tipologias e possivelmente diferentes culturas organizacionais. A nossa hipótese é de que escolas com diferentes tipologias parecem encarar o conhecimento de forma diversa uma vez que os seus objetivos educacionais não são idênticos. Na verdade, e de acordo com Azevedo (2000), o ensino secundário inferior (correspondente ao 3º Ciclo do Ensino Básico) e o ensino secundário superior (correspondente ao Ensino Secundário) apresentam lógicas predominantes diversas. No primeiro predomina uma lógica autónoma, universalista e democrática, enquanto no segundo predomina uma lógica de seleção. Para além de apresentarem dinâmicas e culturas diversas, atribuem ao 3º ciclo do Ensino Básico funções diferentes de acordo com a lógica predominante: no caso das Escolas E.B 2,3, sobre o 3º ciclo do Ensino Básico recai o conceito de inclusão, enquanto em Escolas Secundárias recai o conceito de seleção.

Por outro lado, quisemos analisar se escolas secundárias com diferentes génese têm culturas e dinâmicas distintas ou se esse não é um fator distintivo no trabalho curricular que desenvolveram ao longo das últimas quatro décadas.

Para além de poder ser integrado numa das práticas que Casey (1995) designa por *narrative research*, a decisão de recolha dos depoimentos dos protagonistas teve como objetivos identificar os contextos de tomada de decisão, penetrar na cultura política do decisor e procurar compreender as suas racionalidades de estar por dentro (*get inside*), como afirma Ball (1994).

No entanto, um dos problemas da investigação empírica resulta do facto de se recorrer aos indivíduos como fonte de informação. Este tipo de procedimento poderá levar a um certo número de enviesamentos nos resultados obtidos, uma vez que as respostas dadas dependem do indivíduo e consequentemente da consciência que estes têm de que estão a ser observados ou testados. São de referir, também, os constrangimentos muitas vezes associados ao papel de entrevistador ou respondente e até mesmo da interação entrevistador-entrevistado (Vala, 2001). Parece-nos, no entanto, que esses enviesamentos foram sendo minimizados através da triangulação de informação, entre as entrevistas e os documentos analisados.

Instrumentos de Recolha de Informação

Consideramos, tal como Bogdan e Biklen (1994), que o principal instrumento de pesquisa em estudos de terreno é o próprio investigador. E é-o pela flexibilidade que caracteriza os *designs* da investigação qualitativa.

Para concretização deste estudo, recorreremos a dois tipos de instrumentos de recolha de dados, a saber, a entrevista e a análise documental.

O recurso à entrevista segue a ideia de Guerra (1993) que considera que uma das formas de conhecer o que sucede e porque sucede determinado acontecimento ou facto numa escola é perguntar aos que estão implicados na situação, afirmando que “a entrevista é o meio mais adequado para realizar uma análise construtiva da situação” e “é mais democrática do que a observação ou experimentação, pois permite a participação dos sujeitos de uma forma aberta” (p. 77).

Por outro lado, apoiámo-nos no conceito de *diálogo dialógico* de Zemmour (1996), enquanto entendimento do que é dito e da pessoa que o diz como sujeito atuante dessa enunciação. Este autor afirma que “este enriquecimento não é devido à utilização do outro mas, num contexto onde cada um é igual ao outro quanto à sua expressão, onde cada um é sujeito e não objecto do outro, pode aí haver reencontro e diálogo, diálogo dialógico” (p. 95).

A entrevista constitui um instrumento precioso no âmbito de uma investigação deste tipo, pois, com ela, o investigador pretende aceder à compreensão de como os sujeitos percecionam e representam um dado fenómeno e que significado lhe atribuem. Este processo ajuda à emergência do íntimo, do pensado, até então desconhecido. Pretende-se a desocultação das crenças, dos significados, das ideias, das interpretações e sentimentos de cada sujeito. A entrevista fornece-nos o vivido, o subjetivo, o individual e, através dele, o social e cultural (Michelat, 1975).

O investigador terá, ainda, de fazer opção pelo tipo de entrevista mais adequada ao seu estudo. Inicialmente, realizámos uma entrevista exploratória, com o objetivo de nos aproximarmos do fenómeno junto de uma pessoa que vivenciou e participou em várias reformas curriculares. Esta entrevista ajudou-nos, fundamentalmente, a compreender a complexidade da construção do currículo, bem como as variáveis que nela influem, e forneceu-nos pistas de abordagem do problema de investigação, tal como sujeitos de investigação a incluir na pesquisa.

Relativamente aos responsáveis políticos e sociais, optámos pela entrevista semiestruturada por facilitar a introdução dos tópicos de interesse, ou seja, o entrevistador, apesar de ter uma série de perguntas previstas, “tanto quanto possível, deixará andar o entrevistado para que este possa falar abertamente”, esforçando-se “simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos, cada vez que o entrevistado deles se afastar” (Quivy & Campenhoudt, 1993: 194). Sendo este tipo de entrevista por natureza mais flexível, permitirá melhor respeitar o modo como cada entrevistado sentirá necessidade de organizar o seu discurso, dando maior liberdade de resposta ao sujeito dentro de alguns parâmetros temáticos.

O Quadro 8 apresenta um resumo da informação sobre cada entrevista realizada e o guião de cada entrevista encontra-se no apêndice 1.

Nome	Data da entrevista	Local da entrevista	Duração da entrevista	Código da Entrevista
Veiga Simão	5/maio/2010	Associação Empresarial	00:32:26	A1
Rogério Fernandes	15/janeiro/2010	Universidade Lusófona	1.31.14	A2
Roberto Carneiro	30/dezembro/2009	Universidade Católica	1:00:34	A3
Guilherme de Oliveira Martins	6/janeiro/2010	Tribunal de Contas	1:37:19	A4
Marçal Grilo	11/outubro/2010	Fundação Calouste Gulbenkian	1:04:35	A5
David Justino	8/janeiro/2010	Universidade Nova de Lisboa	1:25:12	A6
Valter Lemos	13/janeiro/2010	Ministério do Emprego	1:49:17	A7
Tavares Emídio	10/março/2010	Fundação Calouste Gulbenkian	1:54:14	A8
Paulo Feytor Pinto	11/fevereiro/2010	APP	1:21:59	B1
Arsélio Martins	29/maio/2010	APM	2:24:58	B2

Quadro 8 - Mapa das Entrevistas Realizadas a Atores Políticos e Sociais

Como se pode verificar, a duração do tempo de entrevista varia entre uma e duas horas, o que se pode explicar pelo facto de alguns sujeitos terem informado inicialmente a entrevistadora de que dispunham de um tempo determinado para a entrevista, que não poderia ser ultrapassado. Noutros casos, os que ultrapassaram os noventa minutos, houve necessidade da parte dos entrevistados de clarificar alguns pontos e algumas questões que, dada a insistência da entrevistadora, não pareciam

claros. Há, no entanto, duas exceções a considerar. Desde logo, a entrevista ao ex-ministro da educação Veiga Simão foi antecedida, a seu pedido, de envio de perguntas às quais o professor respondeu por escrito, sendo a entrevista apenas para clarificar alguns pontos que a entrevistadora desejasse. Por outro lado, a entrevista ao professor Arsélio Martins tem uma extensão muito superior à realizada aos atores sociais relacionados com a disciplina de Português tendo em conta que, não tendo conseguido a disponibilidade de outro ator relacionado com a disciplina de Matemática, apesar das muitas insistências junto de diversas personalidades, a entrevistadora optou por tentar implicar nesta entrevista todas as dimensões e explorar o conhecimento deste professor o máximo possível.

No que concerne aos professores, e uma vez que queremos trabalhar as suas histórias de vida, a entrevista em profundidade foi a melhor opção pela liberdade que confere ao sujeito de falar sobre uma área de interesse, expondo à vontade e livremente os seus pontos de vista e produzindo uma riqueza de dados, recheadas de palavras que espelham as perspetivas dos respondentes. Com o objetivo de construir a sua história de vida profissional, trabalhamos as seguintes dimensões de análise:

- **Trajétória de Vida** – história pessoal e profissional (escolhas profissionais, formação, escolas, factos da vida pessoal com implicações profissionais, locais de residência...);
- **Vida Profissional** – Papéis e funções desempenhadas, formação, relações profissionais, participação na organização escolar, conceção de escola, conceção de professor;
- **Conhecimento Profissional** – Seleção e organização do conhecimento (preparação e organização das aulas, recursos, avaliação, gestão curricular, organização e participação em projetos), conceção de conhecimento.

Salientamos que, tal como nos alerta Goodson (2006), procurámos criar todas as condições para que os professores sentissem grande empatia e liberdade no momento em que falavam de si e da sua estória. Assim, as entrevistas foram antecedidas de uma conversa sobre os objetivos das mesmas e um primeiro contacto que permitisse um conhecimento mínimo entre entrevistadora e entrevistado/a, com exceção a entrevista ao professor Jorge, cujo contacto foi realizado via email, para contextualização do pedido de entrevista. No caso desta entrevista, e devido a questões pessoais do entrevistado, houve a necessidade de a interromper e continuar em data próxima, o que se revelou bastante positivo pois houve a possibilidade de escutar a parte já realizada e identificar as temáticas que poderiam ser aprofundadas.

Foram sempre os professores que decidiram a data, hora e local de realização da entrevista para que não houvesse qualquer obstáculo à sua concretização. Os espaços onde realizámos as entrevistas foram variados, desde as salas de direção, ao gabinete do departamento ou à sala de apoio e de projetos. Uma das entrevistas foi mesmo realizada fora da escola, na Biblioteca Municipal de Alcoete, por decisão da professora.

O ambiente criado foi um ambiente de grande cumplicidade, em que a entrevistadora procurou desenvolver o que Goodson (2006) designa por aprendizagem mútua, isto é, a entrevista procurou ser um ato pedagógico, em que se verifica uma pedagogia dialética entre entrevistadora e entrevistado/a, um espaço e um tempo em que foram partilhadas experiências, posições, opções e pontos de vista no sentido de não apenas captar em profundidade a estória que nos estava a ser contada, mas também proporcionar um momento de reflexão mútua que enriquecesse ambos os lados. Podemos afirmar que as entrevistas decorreram dentro destes parâmetros e das expectativas iniciais, não se tendo verificado qualquer incidente a registar e sendo os objetivos plenamente atingidos, com ritmos fluidos e sem tempos mortos.

Queremos sublinhar que todos os professores entrevistados eram desconhecidos da investigadora, com exceção do professor Jorge que, na década de 1980, tinha sido seu professor de Literatura Portuguesa. No entanto, o contacto resumiu-se a esse ano e o professor apresentava um perfil que se inseria no que traçámos para o nosso trabalho, tendo em conta que a sua vida profissional atravessou todos os ciclos educativos que fazem parte da nossa pesquisa. A entrevista teve um momento inicial de recordações, boas recordações, de uma fase da vida de ambos em que, como dissemos, o sonho liderava os percursos de vida. Por outro lado, as cumplicidades foram evidentes, quer pela relação professor/ aluna no passado, quer pela relação profissional atual, uma vez que abraçámos o ensino da língua e da literatura portuguesas. No entanto, tentámos não perder a objetividade que deve nortear o trabalho do investigador.

O Quadro 9 mostra os elementos respeitantes à realização das entrevistas aos professores e no apêndice 1 encontra-se o guião da mesma.

Nome	Data da entrevista	Local da entrevista	Duração da entrevista (h:mm:ss)	Código da Entrevista
Maria João Gama	16/março/2010	Escola E.B. 2,3 Pedro de Santarém	2:09:11	C1
Fernanda Cardoso	16/março/2010	Escola E.B. 2,3 Pedro de Santarém	1:40:41	C2
Teresa	14/junho/2010	Escola Secundária Jorge Peixinho	2:57:25	C3
Teresa Coelho	15/março/2010	Biblioteca Municipal de Alcochete	2:26:59	C4
Jorge Santos	25/novembro/2010 16/dezembro/2010	Escola Secundária Fernão Mendes Pinto	2:00:37 1:14:51	C5
Isabel Branco	15/novembro/2010	Escola Secundária Fernão Mendes Pinto	2:06:49	C6

Quadro 9 - Mapa das Entrevistas Realizadas a Professores

Em relação a estas entrevistas, a sua maioria tem uma duração entre duas a três horas, havendo aqui também duas exceções. No caso da entrevista com menor duração, ela percorreu exatamente os mesmos temas das restantes, tendo a entrevistadora feito a exploração possível. No caso oposto, a duração superior a três horas pode dever-se ao facto de a entrevista se ter realizado em dois momentos distintos, devido a questões pessoais do professor, o que permitiu à entrevistada focar-se em pontos e questões menos desenvolvidas no primeiro momento, prolongando a duração da conversa.

Quer em relação às entrevistas semiestruturadas, quer em relação às entrevistas em profundidade, consideramos que a atitude do entrevistador é determinante na condução da entrevista, no sentido de clarificar algumas respostas e ser subtil nos pormenores e detalhes das questões apresentadas (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, demos sempre plena liberdade aos entrevistados, não havendo nunca a premência de seguir o guião.

Por outro lado, e dada a pertinência da identificação de cada entrevistado, a referência às entrevistas far-se-á da seguinte forma:

Exemplo1: entA3RC = entrevista, tipologia, nome

Exemplo 2: entC5JS = entrevista, tipologia, nome

De todas as entrevistas que realizámos houve duas em que a qualidade obtida não permitiu qualquer análise, pelo que foram retiradas dos quadros indicativos. Assim, realizámos dezoito entrevistas entre dezembro de 2009 e dezembro de 2010, das quais foram trabalhadas dezasseis.

Segundo Tuckman (2002), uma outra fonte de informação importante sobre um acontecimento ou fenómeno são os documentos que os participantes prepararam, normalmente em forma de atas ou relatórios. “As escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas e ficheiros” (Bogdan & Biklen, 1994: 180). Por se tratar de materiais extremamente subjetivos, revestem-se de um extraordinário interesse uma vez que revelam a “perspetiva oficial” de cada escola face a um determinado fenómeno.

Devido à diversidade de documentos que analisámos, optámos por uma codificação de acordo com a seguinte regra:

Exemplo: ACPEPS84
A = ata (categoria)
CP = Conselho Pedagógico (subcategoria)
EPS = Escola Pedro de Santarém (origem)
84 = 1984 (ano)
a = alínea correspondente ao mês

Quadro 10 - Exemplo de codificação de documento

Neste sentido, e pela quantidade de documentos que importou trabalhar, tivemos apenas em conta as questões orientadoras de pesquisa dentro das dimensões definidas, tendo, no entanto, o cuidado de captar outras informações paralelas que confluíssem para a nossa pesquisa.

Relativamente ao nível meso, torna-se necessário explicitar que a decisão de analisar atas do Conselho Pedagógico de cada escola, bem como dos Conselhos de Disciplina/ Grupo Disciplinar ou Departamento Curricular de Português e Matemática, se prendeu com dois fundamentos: por um lado, é nestes órgãos pedagógicos que as questões curriculares são trabalhadas, analisadas e definidas; por outro lado, as disciplinas de Português e Matemática são identificadas em atas do final da década de 1960, as mais antigas a que tivemos acesso, como “o centro do currículo”, referindo-se os professores a estas duas disciplinas como fundamentais para o sucesso educativo dos alunos nas restantes disciplinas que compunham o currículo. Encontrámos igualmente a identificação do sucesso na disciplina de Matemática relacionado com o sucesso na disciplina de Português. Na verdade, estas constituem duas das três áreas que fazem parte do estudo PISA. A razão por que não incluímos as Ciências na nossa pesquisa, a terceira área do referido estudo, está relacionada com a

grande diversidade de documentos e de níveis de análise que compõe este estudo, optando por nos centrarmos nas duas disciplinas que sempre adquiriram maior centralidade na organização curricular em Portugal.

O número de documentos analisados diverge de escola para escola, uma vez que, tratando-se de um período de tempo de quase quarenta anos, recorremos aos arquivos de cada instituição e não nos foi possível encontrar todos os documentos ou, nalguns casos, o seu adiantado estado de degradação não permitiu qualquer leitura. Centrámos, então, a nossa análise preferencialmente nas atas de Conselho Pedagógico e grupos disciplinares de Português e Matemática, usando os restantes documentos (Projetos Educativos, Projetos Curriculares de Escola ou candidaturas e relatórios de projectos) sempre que houve necessidade em esclarecer ou clarificar alguma ideia ou conceção.

Em relação a este nível, abaixo apresentamos o Quadro 11 onde resumimos a quantidade e tipologia de documentos, de cada escola, implicados nesta investigação.

Documentos	EPS	ESJP	ESFMP
ATA CP	342	393	195
ATA PT	237	224	107
ATA DLP	82	-	-
ATA Mat	165	297	238
ATA DMAT	30	-	-
Total	865	914	540

Quadro 11 - Documentos Usados na Análise Empírica das Escolas

O processo de pesquisa empírica que envolveu a seleção de documentos decorreu entre o ano de 2009 e o ano de 2010, embora no decorrer da análise das entrevistas tenham surgido outros documentos que se tornaram pertinentes à luz dos objetivos delineados para esta investigação. Tendo em consideração o respeito pelo carácter sigiloso dos documentos dos órgãos das escolas e porque não obtivemos autorização para a sua publicação, publicamos no apêndice 4 uma amostra ilustrativa da análise que fizemos desses mesmos documentos.

Consideramos, tal como Bogdan e Biklen (1994), que o principal instrumento de pesquisa em estudos de terreno é o próprio investigador. E é-o pela flexibilidade que caracteriza os *designs* da investigação qualitativa.

Instrumentos de Análise

Após definição do universo de análise, bem como os instrumentos de recolha de informação, importa agora delinear os procedimentos utilizados na análise da informação apurada. De acordo com as abordagens metodológicas que privilegiámos – estudo longitudinal, histórias de vida e ciclo de políticas -, o tratamento da informação concretizou-se de forma a respeitar e dar coerência às metodologias selecionadas.

Primeiramente, reforçamos que todas as entrevistas foram gravadas em suporte áudio, o que permitiu, por um lado, uma concentração exclusiva, por parte da entrevistadora, na condução da entrevista de modo a adaptar ou integrar no guião outras questões não previstas, de acordo com o discurso do entrevistado. Por outro lado, possibilitou a transcrição integral do diálogo, perdendo-se assim o mínimo de informação possível e vendo-se facilitada, na análise posterior, a triagem das informações em função dos interesses da investigação. Esta descrição significa que todas as entrevistas foram desgravadas, passando assim de um registo áudio para um registo textual.

Numa primeira fase, recorreremos a uma primeira leitura de cada entrevista ou documento, em que procurámos seleccionar os segmentos textuais que respondiam às questões orientadores na exploração de cada contexto do ciclo de políticas. O guião para esta análise é adaptado do modelo proposto por Mainardes (2007) em que são enumeradas as questões norteadoras da exploração de cada contexto do ciclo de políticas, apresentadas seguidamente.

A - Contexto de Influência

- Quais são as influências e tendências presentes nas políticas curriculares?
- Há influências globais/ internacionais? Há influências nacionais e locais? Como se relacionam?
- Qual a origem das influências globais e internacionais (Banco Mundial, OCDE; EU; UNESCO; organismos multilaterais, movimentos internacionais de restauração conservadora, de renovação, de resistência)?
- Como foi construído o discurso das políticas no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa?
- No desenvolvimento do seu discurso é possível observar a configuração de diferentes versões das políticas (conservadoras, progressistas, ...)?
- Quem são as elites políticas e que interesses elas representam?

- Qual o mapa social dos protagonistas políticos de cada ciclo de políticas e de que forma as suas biografias influenciaram o processo de decisão política?
- Que conhecimentos foram mobilizados pelos protagonistas políticos no processo e como influenciaram as políticas públicas?
- Que outros grupos exerceram ou tentaram exercer influência?

B - Contexto de Produção de Texto

- Quando se iniciou a construção do texto das políticas?
- Quais os grupos de interesse representados no processo de produção dos textos das políticas? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?
- Como foram os textos construídos? Quais as vozes presentes e ausentes?
- Houve a preocupação de buscar consensos na construção dos textos? Como foram atingidos?
- Quais são os discursos predominantes e ideias-chave dos textos? Que intenções, valores e propósitos representam?
- Quais são os referentes curriculares e pragmáticos adotados?
- É possível identificar interesses e opções não explicitadas (ocultas) no texto?
- Há no texto das políticas influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?
- Há inconsistências, contradições e ambiguidades nos textos?
- Além dos textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, directrizes)?

C - Contexto da Prática

- Como foram recebidas as políticas? Como foram implementadas?
- Como é que os professores interpretaram os textos? Há mudanças, alterações e adaptações dos textos das políticas para a concretização das políticas? Há variações no modo pelo qual os textos são interpretados, nos diferentes espaços observados na pesquisa?
- Como é que os professores constroem o seu conhecimento profissional?
- Que relação existe entre a biografia dos professores e o conhecimento profissional construído?
- Há evidências de resistência individual ou coletiva?

- Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidade de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão ou suporte?
- Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores das políticas e autores dos textos?
- Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como é que os professores lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?
- Como são as relações do poder dentro do contexto da prática (escola) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?
- O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto? Como são levadas aos produtores dos textos das políticas as informações do contexto da prática?

Após a primeira seleção de segmentos textuais correspondentes às diferentes questões, procedemos à organização desses segmentos textuais por contexto e por ciclo, de forma a possibilitar o início da análise. A análise quer do contexto de produção de texto, quer do contexto da prática foi completada pela definição de conceitos operativos relativos às três dimensões trabalhadas e que a seguir apresentamos no Quadro 12.

Justiça Cognitiva	Pertinência / Relevância	Cultura
Diversidade Epistemológica	Igualdade de acesso	Reconfiguradora / Transformadora (inclusiva)
Uniformidade Epistemológica	Igualdade de sucesso	Performativa (Consumidora / Executadora / seletiva)
Excelência Académica (conteúdos; resultados; produto)	Flexibilidade	Instrumental (conhecimentos e competências)
Pedagogia (participativa, emancipatória)	Vinculação Social	Expressiva (conduta e caráter)

Quadro 12 - Conceitos Operativos relativos às Três Dimensões Trabalhadas

Estes conceitos variam na sua força relativa e podem ser mais abertos ou fechados (Bernstein, 1971). Não são tratados de forma dicotómica, antes são olhados como um contínuo, podendo coexistir ou não no mesmo ciclo, variando quanto ao seu predomínio. A dimensão da Cultura compreende quer a cultura de escola, quer a cultura profissional, quer a cultura curricular nos três níveis em que trabalhamos (macro, meso e micro).

Salientamos que a análise dos contextos de influência e de produção de texto foram determinantes para a construção das histórias de vida dos professores, bem como toda a análise do nível de refração institucional.

Assim, apenas depois da definição dos dois primeiros contextos do ciclo de políticas, assim como da construção curricular realizada por cada escola estudada (contexto da prática), procedemos à elaboração das histórias de vida de seis professores, dois de cada escola, metodologia que pressupõe a triangulação entre o relato do professor, os documentos da escola e outros relatos, tendo como pano de fundo a história do currículo nacional. Sublinhamos que não foi possível obter outros relatos em formato de entrevista, tendo, no entanto, sido possível obter outros relatos em formato de conversa informal, quer sobre os docentes entrevistados, quer sobre os percursos de cada escola, nomeadamente com os Diretores de cada escola, outros membros das direções ou outros docentes de cada instituição escolar. Dessas conversas informais, foram tomadas notas que foram usadas como pistas para a abordagem da história de vida profissional de cada docente.

Foi, desta forma, possível percorrer os três estágios identificados por Goodson (2006) para chegar à história de vida: em primeiro lugar, a captação da narração da estória de vida profissional de cada docente; posteriormente, a fase da colaboração em que essa narração é deslocada para o contexto histórico e social da sua vida; a terceira fase, a transformação final da estória e história de vida, porque localizada num período e contexto históricos.

A primeira fase corresponde às entrevistas propriamente ditas (apêndice 2). A análise seguinte foi realizada de acordo com as três temáticas previamente definidas – trajetória de vida, vida profissional e conhecimento profissional –, das quais emergem tópicos predominantes em cada relato (apêndice 3). Esses tópicos não são iguais em todas as narrações pois em cada uma emergiram questões diferentes e que permitem diferenciar não só a estória de cada entrevistado, mas também a sua história de vida e, conseqüentemente, a construção do seu conhecimento profissional e curricular. Assim, na última fase, foi possível interligar e justapor os tópicos de análise de cada história não apenas com a análise já elaborada a partir dos documentos da escola, mas também com a análise dos contextos de influência e produção do texto anteriormente trabalhados.

Finalmente, optámos por uma organização que favorecesse a leitura e a compreensão da pesquisa, pelo que a análise da história do currículo em Portugal entre 1970 e 2009 se concretizou da seguinte forma:

- em primeiro lugar, por contexto – de influência, de produção do texto e da prática - para assim permitir uma visualização e compreensão do processo de mudança que foi ocorrendo ao longo de quase quarenta anos de mudanças curriculares, bem como a identificação dos elementos que permitem caracterizar e compreender cada contexto da política;
- em relação ao contexto da prática, optámos por diferenciar a refração do nível meso – a nível institucional - daquela que é realizada no nível micro –concretizada por cada docente, através da sua história de vida;
- seguidamente, entendemos necessária uma análise que revelasse as concepções centrais de cada nível de análise, norteadas pelas dimensões da justiça cognitiva, da pertinência do conhecimento e da cultura;
- na última parte da investigação estabeleceram-se, então, as características de cada ciclo, a sua relação entre ciclos, bem como a relação entre a prática no coletivo e no individual, revelando a interação que se verifica entre os níveis macro, meso e micro.

Capítulo 5 – A História do Currículo em Portugal (1970-2009)

Introdução

Na sua análise sobre o sistema mundo, Wallerstein (vol. I, 1990; Vol II, 1994; Vol III, 1989) formulou a perspetiva de que entre o século XV e início do século XVI terá nascido um sistema mundo moderno, a economia capitalista mundial. Segundo este modelo, os países e regiões organizam-se em estados centrais e áreas periféricas, existindo, entre uns e outros, estados ou regiões semiperiféricas, que, ao estabelecerem a mediação entre o centro e a periferia, contribuem para a consolidação do novo sistema-mundo.

De acordo com Teodoro (2001b), a condição semiperiférica portuguesa começou a ser definida na transição do século XVI para o século XVII, estabelecendo definitivamente a sua condição nos séculos seguintes. Assim, e por diversas razões, como sejam o fracasso da industrialização, uma sociedade burguesa não realizada, uma cultura sem eficácia social no século XIX (Godinho, 1971) e uma ditadura de mais de quarenta anos no século XX, Portugal chegou ao início da década de 1970 muito distante, económica e educativamente, dos países do Norte e Centro da Europa. A sua condição semiperiférica explica a construção tardia de escola de massas em Portugal (Teodoro, 2001b), para a qual em muito contribuiu o que Soysal e Strang (1989) designam por construção retórica da educação. Esta posição semiperiférica advém, no contexto europeu, do facto de Portugal assumir o papel de intermediário entre o centro e a periferia do comércio mundial, ao mesmo tempo que a sua estrutura de classes não tinha uma forte presença da classe média, mas diferentes classes de apoio que foram enfraquecendo os conflitos entre o capital e o trabalho e garantindo, simultaneamente, o progresso da relação de reprodução social. Neste contexto, o Estado tem ocupado o lugar central na regulação da economia e nos processos de regulação social (Santos, 1990, 1995).

Na verdade, a associação da centralidade do Estado na regulação social aos baixos interesses corporativos da sociedade civil conduziu o Estado ao estatuto de agente (quase) único da educação desde as primeiras reformas do Marquês do Pombal, na metade do século XVIII. Por outro lado, o Estado não foi tendo necessidade de reforçar a componente de regulação do sistema de educação pública e Portugal construiu uma economia longe da competição quer com os estados centrais, quer com a periferia colonial, o que contribuiu para a não criação da prioridade de qualificação e formação da mão-de-obra necessária para aumentar produtividade do trabalho. Os Estados de países semiperiféricos tendem a ser retóricos, tendo em conta que são muito precoces ao nível da legislação educacional e muito conservadores na prática educativa, uma vez que tardam em criar condições práticas de implementação das políticas legisladas. Isso também aconteceu em Portugal,

que tem a legislação mais inovadora na definição de escolaridade obrigatória desde 1844, mas registava 78% de analfabetismo no início do século XX, 44% em 1940 e ainda 7% em 2008.

Com início no último período da ditadura, diferentes governos tenderam a democratizar o acesso à educação, por razões tanto sociais como económicas. Contudo, esta democratização foi objeto de distintas abordagens devido à contradição entre os ideais igualitários e os fatores ligados à economia, bem como a agendas transnacionais e diretivas emanadas da OCDE, BM, FMI, a UNESCO e a UE. Na verdade, assistimos a uma simultânea crise e consolidação da escola de massas que se agudizou juntamente com as necessidades do processo de acumulação derivado da agenda neoliberal e do processo de globalização (Stoer & Araújo, 1992) .

Nos próximos temas deste capítulo veremos como se constituíram os contextos de influência e de produção do texto no âmbito de cada ciclo de políticas em análise. Não ignoraremos os períodos temporais que não estão incluídos nos ciclos em análise, antes serão sempre considerados como parte dos contextos em análise.

5.1. Os (Con)Textos das Mudanças Curriculares

Ao considerar ambos os contextos – de influência e de produção do texto – na mesma secção da investigação, fazêmo-lo porque há, na realidade, uma ligação intrínseca entre ambos. No entanto, consideramos na análise cada contexto em separado para que seja compreensível, em primeiro lugar, as influências que as mudanças curriculares foram sofrendo e, em segundo lugar, as lutas de poder que tiveram lugar na construção dos textos legislativos.

Abordamos inicialmente quer as influências internas, quer as externas sofridas na conceção das políticas, considerando para o efeito que as influências internas implicam também as influências biográficas. Isto significa que no plano interno observámos não apenas aquilo que influenciou as mudanças em termos nacionais – estudos, grupos de trabalho,... - , mas também aquilo que influenciou os protagonistas políticos e técnicos das mudanças curriculares. Esta dimensão pessoal e biográfica está bastante evidenciada na nossa abordagem, já que corresponde a um dos nossos objetivos de investigação.

Quanto ao segundo contexto, o de produção do texto, a abordagem será realizada em duas fases. Primeiramente, analisamos o processo de construção do texto das políticas curriculares em cada ciclo, focando-nos, especialmente, nos participantes e ausentes desse processo, bem como nas várias versões que terão existido até chegar à proposta final. Seguidamente, debruçamo-nos sobre o texto

final, sobretudo a três níveis: os referentes e princípios curriculares, a organização curricular e a matriz curricular de cada proposta de reforma ou revisão.

Queremos sublinhar que não ignoramos as medidas políticas que os governos tomaram e que concorrem para as nossas dimensões de estudo. Não ignoramos, dizemos, mas elas ocupam um lugar marginal na nossa análise, sendo apenas mencionadas sem qualquer espécie de aprofundamento, dado o carácter longitudinal do nosso estudo. Neste sentido, os documentos analisados foram apenas aqueles que se prendem com o currículo nacional em Portugal no período temporal definido para o estudo.

5.1.1. As Influências Internas e Externas

O **Ciclo da Modernização Endógena**, correspondente ao último período da ditadura (1968-1974), teve como Presidente Marcelo Caetano, designado em face da incapacidade física de Salazar, e como Ministro da Educação Nacional Veiga Simão, entre janeiro de 1970 e 24 de abril de 1974.

No plano do desenvolvimento socioeconómico, podemos afirmar que o período 1958-1973 corresponde a uma *época dourada* da economia portuguesa, que irá durar até 1973, tendo em conta que, neste período, Portugal irá praticamente triplicar o seu produto interno bruto, diminuir o peso da agricultura na economia e abrir-se ao comércio externo. Em simultâneo, a política económica desenvolvida neste período conduziu a uma notável aceleração industrial, com o desenvolvimento de setores como a química, a siderurgia, os cabos elétricos, a construção naval e a produção automóvel que, pelo seu carácter tecnológico, irão revelar o atraso do país em matéria de qualificação dos recursos humanos. Em 1948, a adesão de Portugal, no papel de membro fundador, à Organização para a Cooperação Económica Europeia (OECE⁵¹), representou o momento de abertura da economia portuguesa ao exterior.

O período de governação que nos interessa para o estudo pode ser dividido naquilo que ficou conhecido como a *Primavera Marcelista* e o *Inverno Marcelista* (Amaral, 1995). Sobre a Primavera Marcelista, caracterizada por alguns autores (Amaral, 1995; Rosas, 1994) como um tempo de preocupação com o desenvolvimento baseado em liberalização e democratização, foram tomadas algumas medidas políticas que provaram uma abertura ideológica ao exterior, como sejam a

⁵¹ A Organização para a Cooperação Económica Europeia foi criada em 16 de Abril 1948, em resultado do apoio dos EUA à Europa através do Plano Marshall. Dela faziam parte a Alemanha, a Áustria, a Bélgica, a Dinamarca, França, Grã-Bretanha, Itália, Noruega, Portugal Suíça, Suécia, Turquia e Espanha (a partir de 1959). A Jugoslávia participava temporariamente e os EUA e o Canadá eram países associados. Em 1961, esta organização passou a ser designada por OCDE.

limitação do poder da polícia política, a publicação de uma nova lei de imprensa e a aprovação de nova legislação sobre os sindicatos. A nível económico foi seguida uma política económica de desenvolvimento, favorável a uma integração europeia e aberta ao investimento estrangeiro, e foram lançados alguns grandes projetos económicos. Ao mesmo tempo, começaram a ser construídas as fundações de um estado providência.

No entanto, a guerra nas colónias estava a conduzir o país a uma situação insustentável, nas áreas económica, política e social. O chamado *Inverno Marcelista* foi um tempo em que o regime entrou num rápido processo de desagregação e todas as hipóteses de evolução foram abandonadas. Verificou-se um retrocesso na elaboração de políticas e a liberdade dos cidadãos foi mais uma vez ameaçada pelo regime.

Rosas (1996) define o marcelismo de *salazarismo disfarçado* devido às *prudentes reformas sociais e económicas e à tímida abertura política* (p.318), sem, no entanto, abrir mão da guerra colonial iniciada em 1961.

No plano educativo, nos anos 1930 e 1940, as políticas educacionais foram muito coerentes com os propósitos e metas desse *mundo de pequenas coisas* (Rosas, 1994) e foram concebidas com base em três estratégias simultâneas: de *contenção* (controlo da expansão do sistema educativo), de *separação* (recusa da coeducação, da via escolar única e manutenção de um sistema elitista e socialmente estratificado) e de *centralização* (centralização do ensino, onnipresença do Estado e grande controlo administrativo) (Nóvoa, 1992, p.592).

De acordo com Nóvoa (1992, 1994), depois de 1936 o Estado Novo construiu fortemente o seu projeto de educação nacional, centrado no primado da educação acima da instrução e com o reforço dos mecanismos de inculcação ideológica através do sistema de ensino. As desigualdades sociais são tomadas como "inevitáveis e estabelecidas por Deus" (Mónica, 1978: 133) e o sistema de ensino é entendido como um aparelho de endoutrinação com duas dimensões: o nacionalismo e o cristianismo. A escola é, deste modo, assumida enquanto instrumento central na inculcação ideológica, na doutrinação moral e na conformação social numa sociedade reduzida à instrução mínima (leitura, escrita e cálculo) dos seus membros masculinos.

Efetivamente, a conceção da educação como instituição de preservação do poder e da ordem instituída tem como suporte medidas como o livro único, a manutenção de uma disciplina obrigatória nos cursos complementares dos Liceus – a Organização Política e Administrativa da

Nação -, a criação da Mocidade Portuguesa, a Obra das Mães pela Educação Nacional e o reforço das componentes morais e religiosas.

No entanto, é neste período chamado de Estado Novo que assistimos à expansão do ensino fundamental, dentro de uma nova estratégia política que Grácio (1986) designa de *nivelar por baixo*. Esta estratégia foi baseada em três medidas: a redução da escolaridade obrigatória, primeiro para quatro anos (1927) e, posteriormente, a três anos (1930) com a consequente simplificação dos programas de ensino; a diminuição das exigências na construção de escolas, o que ficou conhecido como o *Plano dos Centenários*; e a desprofissionalização e desvalorização do estatuto dos professores. Grácio (1986) define as políticas educacionais desses anos como uma *tecnologia social*, o que significa que as medidas educativas foram tomadas para deixar a sociedade exatamente como era, não para mudar a trajetória social de cada cidadão.

Não obstante, Rosas (1994) argumenta que a sociedade portuguesa foi mudando, na década de 1950, de forma *invisível* no plano demográfico, com a emigração, a urbanização e reorganização urbana, bem como com as mudanças na estrutura da população ativa que, no meio da década de sessenta, se tinha tornado essencialmente industrial, representando a agricultura apenas um setor subsidiário e dependente do mundo industrial. Queremos sublinhar que a burguesia agrária, aliada à burguesia comercial, foi a classe social hegemónica até os anos 1950, quando começou a perder a hegemonia, primeiro a nível económico e depois a nível ideológico (Teodoro, 2001b).

De acordo com Nóvoa (1992, 1994), entre 1947 e 1961 assistimos a uma terceira fase das políticas educativas nacionais, em que se procura estabelecer uma aliança entre a planificação educativa e económica, com forte influência das teorias do capital humano. Assim, os anos 1950 e 1960 trouxeram algumas mudanças importantes que são consideradas um impulso crucial para a reforma que terá lugar em 1973, bem como um ponto de viragem, devido à definição das prioridades educativas relacionadas com a formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento, especialmente para indústria.

O primeiro ponto de viragem ocorreu com a reforma da escola técnica e profissional (1948), que foi o resultado, de acordo com Grácio (1986, 1998), de um certo voluntarismo que vem da crença governamental de que as escolas técnicas poderiam ter um papel positivo na aceleração do crescimento industrial. No entanto, este autor considera que esta opção de desenvolver o ensino secundário corresponde a uma meritocracia mitigada, tendo em conta que a ascensão social moderada que é permitida por estas escolas a certas franjas das classes populares é o máximo que poderia ser feito politicamente.

O segundo ponto de inflexão é a publicação do *Plano de Educação Popular*, em 1952, que tornou viável o princípio da escolaridade obrigatória, de três anos na época, e diminuiu significativamente as taxas de analfabetismo de adultos, através de uma Campanha Nacional de Educação de Adultos. Os resultados deste Plano foram importantes porque, pela primeira vez na história de Portugal, quase todas as crianças com 7-11 anos estavam na escola primária e o registo de adultos em escolas primárias tinha aumentado durante a Campanha.

O último ponto de viragem foi a ação política do Ministro da Educação Leite Pinto que alargou a escolaridade obrigatória para quatro anos (em 1956, para os rapazes, e em 1960, para as raparigas), criou alguns importantes instrumentos de políticas científicas e deu orientações para a modernização do trabalho dos professores e dos conteúdos a ensinar, bem como para a revisão das estruturas pedagógicas.

A criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, em 1967, que veio substituir, unificando, o Primeiro Ciclo do Ensino Liceal e o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico e Profissional, “em ordem a prolongar a comum aprendizagem dos estudantes” (MEN, 1969: 49) foi igualmente determinante para a reforma que haveria de ser empreendida a partir de 1970. No entanto, permanecia a coexistência de três formas de concluir seis anos de escolaridade – Ciclo Complementar do Ensino Primário, Ciclo Preparatório do Ensino Secundário e Ciclo Preparatório TV -, o que configurava a manutenção de “um carácter socialmente discriminatório” (Fernandes, 1981: p. 169).

A grande influência internacional neste período advém da OCDE, cujo trabalho com Portugal foi iniciado após o *Plano Marshall* e no âmbito do *Projeto Regional do Mediterrâneo*, da iniciativa do Ministro Leite Pinto em 1959, no sentido de obter financiamento e acompanhamento por parte da OCDE. Este projeto de planeamento incluiu Portugal, Espanha, Grécia, Itália, Turquia e Jugoslávia, foi definido após um exame elaborado às políticas educativas nacionais de cada país participante e teve como objetivo central contribuir para a identificação das necessidades nacionais de educação, considerando a possível evolução demográfica e económica de cada um dos países participantes (Martins, Caetano, Lopes & Cândido, 1963).

Neste contexto, Portugal produziu dois relatórios, elaborados por um grupo de trabalho do Centro de Estudos de Estatística Económica do Instituto de Alta Cultura: o primeiro em que se descrevia a realidade nacional entre 1950 e 1959 (Martins *et al.*, 1963) e o segundo em que se apresenta um estudo prospetivo sobre a evolução da sociedade portuguesa entre 1962 e 1975 (Martins, Caetano, Lopes e Cândido: 1964).

Pode dizer-se que, com estes relatórios, se pretendeu elaborar uma carta geopedagógica da realidade educativa em Portugal que servisse de base à planificação e fundamentação das necessidades do sistema, bem como das suas implicações financeiras. No entanto, a perspetiva quantitativa do projeto não deveria descurar a qualitativa, já que esta teria efeitos sobre a primeira, mas os resultados do projeto não deveriam ser tomados como um plano de ação, antes como um trabalho preparatório não só em vista de um plano regional de instalações escolares, como também em vista de uma reforma do sistema educativo (OCDE, 1966).

Relativamente ao primeiro relatório, trata-se de um estudo descritivo, fundamentalmente quantitativo, que constitui “a compilação do que se conhecia do ponto de vista de informação quantitativa, acerca dos aspectos do ensino em Portugal que interessam ao estudo em causa” (Martins *et al.*, 1963: 6). Os autores assumem no seu prefácio a urgência e gravidade dos problemas educativos nacionais, alertando para “o esforço que têm de realizar no domínio da educação do seu povo se não quiserem ver entravado o desenvolvimento económico do País” (Martins *et al.*, 1963: 6).

Na verdade, o primeiro relatório demonstra um enorme atraso educativo face a outros parceiros europeus, tendo Portugal, na viragem para a década de 1960, um nível elevado de analfabetismo, uma baixa escolarização, um aproveitamento escolar fraco, além de falta de condições para o ensino, no que respeita a infraestruturas e professores.

Relativamente ao segundo relatório, igualmente quantitativo, embora mais complexo porque de carácter prospetivo, teve como objetivo a “estimativa do correspondente encargo financeiro, tendo em atenção a possível evolução demográfica, económica e cultural de cada um dos seis países”, num contexto de “um problema que se considera como a base da evolução do País, já que condiciona as mentalidades e a força de trabalho que hão-de auxiliar a solução dos outros” (Martins *et al.*, 1964: iii e vi). Na verdade, o que se pretende com este relatório é “la détermination des termes dans lesquels il serait désirable qu’augmentent entre 1960 et 1975: le nombre des élèves, le nombre des installations et le nombre des professeurs” (OCDE, 1966: 16).

Na sequência da publicação deste relatório e apesar de manter um discurso conservador (Martins *et al.*, 1964: IX), o Ministro Galvão Teles destaca a importância da formação de quadros técnicos e científicos para o desenvolvimento económico, “para satisfazer as novas exigências da vida, para criar mais riqueza, para elevar o nível geral”, apesar de considerar que, acima de tudo, a educação deveria servir para o “enriquecimento espiritual da personalidade”. No entanto,

O trabalho, como factor de produção valerá tanto mais quanto mais valer o trabalhador, e este valerá tanto mais quanto mais preparado estiver, quanto mais sólida instrução geral e especializada houver recebido. A economia será, em grande parte, o que for o homem, e este será, também em larga medida, o que dele fizer a educação” (Martins *et al.*, 1964: IX).

Na introdução ao segundo relatório do PRM mais uma vez se define que “ a educação deverá ser entendida quer como satisfazendo necessidades de ordem cultural quer como infraestrutura imprescindível ao desenvolvimento económico e social do país “(Martins *et al.*, 1964: 3). Por outro lado, a viabilização do planeamento da educação implicava um planeamento económico rigoroso, que comportasse perspetivas de longo prazo, questão devidamente realçada também na introdução ao projeto:

só em presença de objectivo claramente definidos para o crescimento económico nacional será possível fornecer orientação apropriada à formação da infraestrutura humana que o condiciona. E o problema é tanto mais grave quanto é certo que os efeitos no domínio da educação são bem mais demorados do que em matéria de investimentos reais (p.6).

São destacadas dificuldades metodológicas e falta de conhecimento científico na elaboração de um plano de ação em matéria educativa, tendo em conta que implica uma dimensão temporal muito mais ampla (15 a 20 anos), bem como dificuldades financeiras para levar a cabo um plano de fomento que permita ultrapassar as dificuldades diagnosticadas - “desde a natureza dos edifícios à formação dos agentes de ensino”. Neste sentido, Portugal aderiu a um projeto da OCDE “no sentido de se promover o estudo de possíveis economias na construção escolar” (Martins *et al.*, 1964: 8). “Adoptou-se como base a estrutura educacional da população activa prevista para 1975 para Portugal metropolitano, estabelecida como uma hipótese de melhoria da correspondente estrutura que existia em 1960” (p. 12), sendo uma das hipóteses de trabalho a eliminação do analfabetismo até 1975, o que significaria que 99% das crianças passariam pela escola e que se alfabetizavam os adultos.

Os “defeitos” do sistema educativo detetados prendem-se com: i) limite demasiado baixo da escolaridade obrigatória; ii) queda das taxas de escolaridade para além deste limite; iii) fracas taxas de aproveitamento. Estes problemas têm como principais consequências a falta de pessoal qualificado em todos os escalões da população ativa e o baixo nível de formação cultural da população, consideradas condicionantes para o desenvolvimento social do país.

Encontramos uma referência à baixa escolaridade obrigatória de Portugal face à Europa, considerando o grupo como premissa de trabalho a adoção da escolaridade obrigatória de 6 anos a partir de 1965, estando a primeira fase concluída até 1970. Os autores sugerem mesmo o

alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos, o que já era aceite na Europa. No entanto, reconhecem os defeitos e inconvenientes que esta solução poderia trazer, mas destacam o facto de permitir a generalização da escolaridade obrigatória de 6 anos de uma forma mais acelerada. Esperar pelas condições ideais poderia colocar em causa todo o processo, tendo em conta “a dimensão, a gravidade e a repercussão do que se apresenta aos olhos de todos” (Martins *et al.*, 1964: 22).

Devido ao ritmo lento de construção de estabelecimentos de ensino secundário e da consequente superlotação dos existentes, o estudo apontou para que esse alargamento, e consequente fusão dos ciclos preparatórios dos ensinos que prolongavam o ensino primário, fosse feito utilizando as instalações e professores primários para um alargamento gradual da instrução, que provocaria a eliminação da frequência o primeiro ciclo do ensino secundário. Esta opção vigoraria apenas até 1970, para depois se reestabelecer o primeiro ciclo do ensino secundário, que coexistiria com o ensino primário, já prolongado para 6 anos e alargado a todo o país.

Os principais problemas do sistema educativo português - “baixa escolaridade limite, fracas taxas de escolaridade e de aproveitamento” – são confirmados neste relatório, para o que terão contribuído os problemas de natureza económica, considerando-se que “os fracos recursos da população constituem factor preponderante” (Martins *et al.*, 1964: 24). Por outro lado, eram igualmente consideradas as consequências negativas resultantes da especificidade do sistema de ensino vigente, destacando-se os seguintes problemas:

ausência de ensino gratuito após os estudos primários, rede incompleta de instalações e reduzida lotação destas quando comparada com a população a escolarizar, insuficiência quantitativa do pessoal docente incluindo o de inspeção e existência de grande número de agentes pouco qualificados, baixa remuneração do pessoal docente, deficiente estrutura do sistema e dos programas em vigor, existência de cursos técnicos demasiado longos em relação à especialização que proporcionam, falta de coordenação do sistema, etc (Martins *et al.*, 1964: 24).

Os autores elencam, em cada nível de ensino, alguns problemas justificativos da baixa produtividade do ensino, centrando-se em questões como o enorme defice de instalações, a falta de formação dos professores, programas curriculares desajustados, falta de bibliografia para os alunos, deficiente material didático, deficiente regime alimentar dos alunos, existência de alunos “anormais”, entre outros.

O relatório do PRM é bastante explícito sobre a importância do ensino secundário, sublinhando que “o actual grau de desenvolvimento económico do país parece aconselhar algumas modificações profundas nas reformas e nas estruturas dos ensinos secundários” (Martins *et al.*, 1964: 27), devendo encaminhar-se um maior número de estudantes para as áreas científicas e técnicas, bem

como adiar o mais possível o desígnio da especialização, não deixando de analisar a “dicotomia social a que dá origem a existência de dois ensinos ao nível secundário – o liceal e o técnico” (Martins *et al.*, 1964: 28).

Perante esta realidade, os autores do relatório propõem quer o aumento do número de instalações, quer ao nível do ensino primário, quer ao nível do ensino secundário, apesar de o número proposto para o segundo ser bastante inferior em virtude da utilização sugerida dos estabelecimentos de ensino secundário privado, que representavam cerca de 40% do total da frequência do mesmo. A outra área de investimento necessária é a formação e recrutamento de professores, indicando-se, inclusivamente, quais as áreas de formação em falta para o ensino secundário.

Curiosa a menção, na conclusão do documento, ao objetivo das políticas educativas: “que todos os indivíduos, seja qual for a sua classe social e o seu nível de rendimentos, tenham iguais possibilidades e oportunidades de ser valorizarem pelo ensino” (Martins *et al.*, 1964: 250), com referência ao documento da OCDE (Svennilson, Edding & Elvin: 1961) em que se definem os objetivos da educação para os países europeus.

Apesar das deficiências encontradas, principalmente o baixo número de inscritos, o estudo concluiu que se registavam “notáveis acréscimos de frequência” no ensino secundário, graças ao maior número de alunos que concluíam o ensino primário e, obviamente, o “desejo manifestado por massas cada vez maiores de população para prolongar voluntariamente a escolaridade” (Martins *et al.*, 1964: 91). Os cursos do ensino técnico foram os que mais aumentaram o número de inscritos, que praticamente triplicou entre a década de 1950 e 1960 (p. 147).

Desta forma, verificamos que o *Projecto Regional do Mediterrâneo* representou um importante exercício de planificação educativa, sendo acompanhado por um estudo exaustivo do problema do educativo em Portugal, não podendo ser negado o seu contributo para a mudança na política educativa do Estado Novo, com maior evidência nas décadas de 1960 e 1970. Apesar do seu impacto direto quase não se ter feito sentir, a sua importância foi evidente

ao quebrar o isolamento de Portugal e ao obrigar à elaboração regular de relatórios detalhados sobre a situação económica e educativa, que mostravam, de forma brutal, a distância a que nos encontrávamos de outros países nossos parceiros, essa participação activa nos trabalhos da OCDE, iniciada no campo da educação com o PRM, permitiu a difusão de uma ideologia educativa que Sacuntala de Miranda (1981) designa de ocdeísmo, e que vai representar a mais importante fonte de mandato e legitimação para as posições e propostas dos sectores desenvolvimentistas que, progressivamente, foram ganhando influência nos departamentos económicos e nos gabinetes de planeamento educativo e de formação de mão-de-obra (Teodoro, 2000, p. 48).

No diploma que consagra a Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional, a ligação à OCDE é textualmente reconhecida logo no primeiro ponto: “... tendo sido possível àquele serviço e a esta equipa beneficiar da colaboração inestimável de um especialista estrangeiro de ciências administrativas, ao abrigo do plano de assistência da OCDE”(Decreto-Lei nº408/71, de 27 de setembro).

Esta relação inequívoca com a OCDE é-nos confirmada em entrevista do próprio ministro Veiga Simão, quando afirma “a participação da OCDE em estudos preliminares de diagnóstico e de análises comparativas...” (entA1VS), declarando que esta organização esteve sempre presente no apoio à formulação das políticas educativas em Portugal neste período. Ainda as afirmações de que “A aposta permanente na internacionalização da Reforma Educativa conduziu a que a sua programação e planificação se desenvolvessem em intenso diálogo e estreita colaboração com a OCDE” (Cruz & Ramos, 2012: 380) ou “ao mesmo tempo, logo em 1971, procedeu-se a uma reforma global das estruturas e dos serviços do ministério da Educação Nacional”, como referência ao projeto final da lei orgânica do MEN, elaborado por uma equipa liderada por Diogo Freitas do Amaral, em colaboração com a OCDE, no âmbito do plano de assistência (Cruz & Ramos, 2012: 384), corroboram uma realidade de trabalho cooperativo entre a governação nacional e esta organização transnacional.

Além disso, o antigo ministro sublinha a relação de Portugal com o exterior como um fator decisivo para a reforma que empreendeu, tendo sido incrementada neste período em que governou, o que é visível nas afirmações

A aposta na convergência da política educativa do país com as políticas das democracias ocidentais era clara. Os fortes elos de ligação criados pelo Ministro da Educação Nacional com países democráticos eram conhecidos e consagrados em apoios políticos, científicos e culturais, numa perspectiva de esperança na evolução do regime” (Cruz & Ramos, 2012: 378-379).

A internacionalização da educação foi um instrumento decisivo da Reforma Educativa. O Ministério da Educação Nacional não se encontrava isolado, fortalecendo as suas relações com países democráticos como a França, Inglaterra e os Estados Unidos da América. Essas relações traduziam-se numa cooperação solidamente institucionalizada entre diversos organismos da estrutura dos respectivos Ministérios e, bem assim, entre Universidades, Centros de Investigação e Escolas (entA1VS).

Ao nível pessoal, o antigo ministro considera toda a sua experiência como determinante para a reforma que construiu, salientando que as influências que recebeu fora do país marcaram a sua atuação e reforçaram a necessidade de contribuir para a construção de uma educação democrática em Portugal.

Tudo isto para dizer que a política que, com a colaboração de um grupo de eleição, me orgulho de ter interpretado entre os anos 1970 e 1974, respirava ideias que marcaram a minha infância na Guarda, as minhas férias em comunidade com as pessoas e as terras de Prados, perto de Celorico da Beira, se fortaleceram em diálogos inter e intrageracionais na Universidade e Academia de Coimbra e se sublimaram por imersão na sociedade democrática de Inglaterra. Os desafios à minha capacidade de trabalho e de inteligência lançados pelo Cavendish Laboratory da Universidade de Cambridge e os desafios à minha capacidade de adaptação a uma sociedade com comportamentos muito diferenciados da portuguesa, permitiram-me compreender melhor a pessoa humana. Com o nascimento da minha filha mais velha, Luísa, em Cambridge, eu e a Madalena, ficámos a saber o valor e a justeza de um serviço nacional de saúde...(entA1AVS).

Internamente, a referência ao grupo formado no GEPAE, GEP após 1972, é relevante, pois este teve não só um papel central em todo o trabalho desenvolvido, como também exerceu uma influência decisiva que se veio a manifestar igualmente mais tarde, em ciclos de políticas posteriores, como veremos. O próprio Tavares Emídio nos confirma em entrevista que o grupo desempenhou uma função crucial no período de reforma pois “criou-se ali um núcleo de reflexão e pensamento extremamente forte. Portanto, o Gabinete veio a ser fundamental, uma alavanca para que a reforma do Professor Veiga Simão tivesse avançado. Tenho dúvidas ... em dizer que tenho dúvidas mas não, avançaria, só que de outra maneira.” (entA8TE). A mesma opinião é-nos transmitida por Oliveira Martins:

E houve uma enorme esperança, designadamente na política do Prof. Veiga Simão relativamente a essas hipóteses, e não posso deixar de recordar aqui, a escola que foi o GEPAE, do Ministério da Educação. Pessoas como Sousa Franco, como Pedro Roseta, como Adelino Amaro da Costa, como Roberto Carneiro, são pessoas que, justamente, foram feitas nessa escola (entA4GOM).

Este foi um grupo bastante heterogéneo, formado por pessoas de variados quadrantes políticos, incluindo elementos opositores ao regime ditatorial em que Portugal estava imerso. Deste grupo, destacamos o seu presidente, Fraústio da Silva,

doutorado em Inglaterra em Química, mas logo que veio foi feito Presidente do GEPAE a convite do Dr. Hermano Saraiva, em 68/ 69. Ele é presidente durante toda a vigência do Veiga Simão, até ir para reitor da Nova em 73, portanto, entre 68 e 73 salvo erro. Faz uma grande imersão nas questões da política educativa e desempenha um papel central na reforma Veiga Simão (entA3RC).

E o próprio Roberto Carneiro, “...que o Veiga Simão (...) envia a Inglaterra”, onde toma contacto e trabalha com os grandes nomes do desenvolvimento curricular da época, inserindo-se e trabalhando em grandes projetos:

Os grandes projetos em 68/69 eram Maths for the Majority, Resources for Learning and Man across of Study, três grandes projetos que têm 40 anos, mas que marcaram uma época do desenvolvimento curricular, com o Ralph Tyler e a taxonomia de

Bloom. Maths for the Majority ; Sim, 68 a 70. Resources for Learning é um projeto dirigido por uma pessoa que veio a ser um grande amigo meu, Ellsie Taylor; Universidade de Coloreen, que é uma universidade na Irlanda do Norte, trabalhar com o Malcom Skilbeck, um grande nome nessa altura, que foi Diretor do Instituto de Educação há 30 anos. Fui trabalhar sobre valores em currículo (entA3RC).

Efetivamente, a dinâmica reformadora encetada por este grupo parece-nos ter sido completada pelo grupo de trabalho que Veiga Simão propôs para a implementação dos 3º e 4º anos experimentais, correspondentes aos atuais 7º e 8º anos, e que se tornariam obrigatórios com a reforma inscrita na Lei nº5/73. Na verdade, o ministro incumbiu Graça Fernandes de participar na operacionalização desse projeto, tendo a própria desenhado o currículo que proporia posteriormente não só ao ministro, tendo o ministro aprovado a sua proposta após questionamento, mas também às mais altas figuras do MEN. Foi também esta professora a responsável por selecionar o grupo de trabalho necessário à concretização do currículo apresentado, tendo solicitado informação às Direções Gerais e proposto o nome de Rui Grácio como o elemento “que ajudasse (o grupo) a pensar as questões de ensino com abertura, sensibilidade, sensatez e conhecimentos de Pedagogia, já que, na época ninguém falava em Ciências da Educação” (Pedro, 2012: 147). Somam-se a estes dois nomes outros como o de Rómulo de Carvalho, Matilde Rosa Araújo ou Joel Serrão, formando um grupo total de vinte e um responsáveis pelo projeto de implementação da experiência dos 3º e 4º anos.

Vale a pena recordar o que Rómulo de Carvalho afirmou acerca deste grupo de trabalho:

Foi este ministro que em dezembro de 1970 me convidou para fazer parte de um grupo de trabalho que havia de estruturar os 3º e 4º anos do Ciclo Básico, cujo 1º e 2º correspondia ao Ciclo Preparatório, então vigente e em cuja estruturação eu já trabalhara.

Para orientação e chefia do grupo foi escolhido o Professor Rui Grácio, homem de grande merecimento, agora já falecido. Os elementos do grupo foram escolhidos a dedo, tudo gente de espírito desempoeirado, com inclinações políticas francamente opostas às do regime então vigente, o que já foi possível, por termos uma fase pós-salazarista, menos fechada que a anterior.

Foi um prazer trabalhar nesse grupo. Eu estava habituado a participar na organização de programas com ministros anteriores, em que cada colaborador trabalhava sem saber dos outros, sempre sujeito a que o ministro, sem hesitação nem embaraço, passasse os olhos pelos programas que se lhe apresentassem, e os cortasse aqui e ali, e os acrescentasse, mesmo em temas que nada percebia, com total desprezo pelo trabalho realizado por quem sabia o que estava a fazer.

(...) Tive reuniões sucessivas, semanais, com este excelente grupo de trabalho dirigido por Rui Grácio, durante o ano de 1971 até ao programa ser publicado a meio do ano de 1972. Este era o programa de 3º ano do Ciclo Básico, e a ele se seguiu o do 4º ano e último deste ciclo. (Carvalho, 2010: 289-290).

De acordo com Pedro (2012), este grupo formado por Veiga Simão iniciou os trabalhos em dezembro de 1970, numa primeira reunião entre todos os membros e o ministro, quase dois anos antes do início da experiência nas escolas.

Mesmo após a revolução de abril, Graça Fernandes, juntamente com Ana Maria Bettencourt, apresentaram um relatório sobre um caso de inovação na educação nacional, no âmbito do *International Management Training for Educational Change* (IMTEC), um programa desenvolvido no CERI, justamente sobre a experiência desenvolvida no 3º ano do Ciclo Básico. No entanto, e de acordo a Graça Fernandes,

houve uma campanha de destruição da reforma dentro do próprio Ministério da Educação (...). A recuperação que se processava a vários níveis e a Direcção Geral do Ensino Básico chegou a substituir programas, fez censura aos textos de apoio, inflectiu toda a orientação que o grupo constituído estava a dar à formação de professores (Raiz e Utopia, 1998: 133).

Esta passagem demonstra a dificuldade que houve na implementação desta experiência curricular e que Veiga Simão conhecia ao pedir a Graça Fernandes que não deixasse que o Ministério soubesse os trabalhos que o grupo que ela dirigia iam fazendo. Na realidade, as políticas educativas empreendidas neste ciclo tiveram grandes oponentes e sofreram fortes batalhas, começando dentro do próprio Conselho, como comprova a afirmação de Veiga Simão:

As polémicas originadas na implementação da Reforma, expressas em inúmeras cartas de Marcelo Caetano e de muitas outras personalidades, reflectem como a Educação era um espaço onde se confrontavam com dureza e frontalidade as forças de mudança e as forças da estagnação (entA1VS).

Inclusivamente no seio dos debates parlamentares assistiu-se a enormes disputas que, como veremos, terão as suas consequências ao nível da lei nº 5/73, onde se encontram algumas diferenças face ao projeto inicial lançado em 1971. Na verdade, todos os grupos sociais (deputados, professores, meios de comunicação e reputadas personalidades nacionais) tiveram acesso ao *Projecto do Sistema Escolar*, que antecedeu a lei, e se pronunciaram criticamente sobre ele, havendo evidências de que a sua influência se fez sentir na redação final da lei.

Rogério Fernandes (entA2RF) sublinha que a censura fazia um trabalho meticuloso e permanente de impedimento de proliferação de ideias que, de acordo com o regime, eram contrárias ao que pretendia da nação. Foi, na realidade, muitas vezes a intervenção do próprio ministro Veiga Simão que desbloqueou os debates, ministro que foi ficando cada vez mais isolado no seio do conselho de

ministros, tendo até perdido o apoio do Presidente do Conselho, Marcelo Caetano, no final do seu mandato.⁵²

Quer na sua versão de projeto, quer na sua versão final, podemos afirmar que a reforma Veiga Simão manifesta tendências democratizantes, com sentido de liberalização da educação, defendendo-se uma igualdade de acesso à educação baseada em princípios meritocráticos. Em termos de organização curricular, as políticas empreendidas pretendem reorganizar os ciclos de estudo, propondo uma diversidade na oferta curricular e uma uniformidade na sua organização, num período de oito anos de escolaridade obrigatória.

O **Ciclo da Modernização Exógena** (1986-1994) é antecedido por dois ciclos aos quais não poderemos deixar de fazer uma pequena referência, até pelo caráter decisivo que tiveram nas posteriores reformas educativas empreendidas. Podemos dividir o período que antecedeu o ciclo da Reforma Educativa em dois ciclos distintos: **o ciclo revolucionário** (Santos, 1990), correspondente aos anos de 1974 e 1975, e **o ciclo da normalização** (Grácio, 1981), correspondente aos anos 1976-1986.

Após a revolução militar de 1974, designada por Revolução dos Cravos, Portugal entrou num processo social e político de crise revolucionária (Santos, 1990; Teodoro, 2001) entre 25 de abril de 1974 e 25 de Novembro de 1975⁵³. Esta crise estatal foi provocada pela fratura de 25 de abril de 1974 e teve duas características principais: um forte movimento popular, em quase todos os setores sociais e uma paralisação de estruturas estatais que resultou de uma enorme luta por controlo político do estado (Teodoro, 2001b). Tratou-se de um processo político contraditório e revelou-se um conflito entre dois modelos de sociedade e estado: a base parlamentar democrático-socializante e a base popular socialista-revolucionária sob chefia militar, que terminou com o êxito do primeiro.

Foi esta intensa mobilização social popular que se alongou a todos os domínios da vida em sociedade, especialmente ao campo educativo, espaço privilegiado de conflitos sociais e debate ideológico, que constitui aquilo que Petrella (1990) designou de *motor endógeno* do desenvolvimento.

De acordo com Nóvoa (1994), importava cumprir *o ciclo histórico da escolarização* através da concretização dos grandes objetivos das políticas educativas: igualdade de oportunidades de acesso

⁵² Para melhor aprofundar, ver Teodoro, 1997.

⁵³ Movimento militar que pôs fim à influência militar da esquerda radical no período revolucionário em Portugal que se tinha iniciado na revolução de abril de 1974.

à educação, igualdade de oportunidades de sucesso na educação e participação democrática na escola e no sistema educativo (Teodoro, 1992). Este autor considera que, confrontado com problemas de legitimação, controlo social e acumulação, o Estado orienta a sua ação no sentido da legitimação, usando a educação como instrumento fundamental e primordial para a construção e manutenção da democracia⁵⁴.

No que se refere às políticas educativas, os movimentos sociais nas escolas e na vida académica começaram a exigir uma nova reforma educativa que tinha de se afastar da anterior por três razões: em primeiro lugar, a reforma de Veiga Simão estava muito próxima dos modelos propostos por organizações internacionais como a OCDE que subordinavam a educação à economia, assente no valor instrumental da educação (Stoer, 1986); em segundo lugar, essa reforma tinha uma orientação meritocrática e as novas orientações políticas tendiam a adotar medidas de discriminação positiva de forma a atingir uma substantiva igualdade de oportunidades; finalmente, as políticas de Veiga Simão tinham estado envolvidas num enquadramento repressivo (Hespanha, 1979).

Neste período, a UNESCO, organização com a qual Portugal voltou a colaborar após o 25 de abril, apoiou medidas educativas para desenvolver o ensino democrático, a cidadania numa perspetiva socialista, a democratização do sucesso educativo e a educação de Adultos. No seu relatório *Eléments pour une politique de l'éducation au Portugal* (1975), esta organização legitimou as políticas portuguesas centradas no eixo educação-democracia-cidadania (Stoer & Araújo, 1991), quando defende que “A reforma do sistema educativo formal é concebida nas suas relações com as transformações sociais e as novas modalidades de gestão da produção e tendo em conta a cultura dos trabalhadores.” (UNESCO, 1982: 56), apresentando a educação permanente como uma orientação para todo o sistema, escolar e extraescolar.

Este relatório atesta a existência de uma verdadeira interligação entre a educação e todas as atividades sociais, culturais e económicas, revelando os propósitos educativos como o motor das mudanças que se desejavam para o país. Curiosa a identificação da experiência relativa ao 3º ano do Ciclo Básico como bastante inovadora quer ao nível pedagógico, quer ao nível da continuidade dos alunos no mesmo estabelecimento de ensino, quer ainda ao nível da reflexão criada pelos grupos de trabalho que elaboraram os programas no âmbito desta experiência.

⁵⁴ O programa do 1º governo provisório, que tomou posse a 16 de maio de 1974, aponta para educação como o meio de construção de uma sociedade democrática, quer ao nível do conhecimento relevante, quer da sua gestão, bem como de uma sociedade justa, no sentido de valorização dos seus profissionais e de implicação de todos.

Por outro lado, a abertura do país às influências que vinham de fora e também o desejo de nos aproximarmos do que por lá se fazia estava igualmente patente, por exemplo, numa publicação da Divisão de Relações Exteriores, da Secretaria-Geral do MEC, através da qual se pretendia “informar sobre a evolução educacional levada a cabo em vários países na convicção de que é da maior utilidade estabelecer o paralelismo das nossas realizações com as de outros sistemas educativos” (MEC, 1974: 7). Temos igualmente referência à vinda a Portugal para reuniões com o Ministério de Educação Nacional de um especialista do *movimento Freinet* (entA2RF).

Como defende Stoer (1986), a revolução permitiu a remobilização da reforma de Veiga Simão nos seus conteúdos e na ação democrática, que foi alargada a novas dimensões de participação democrática, iguais oportunidades de sucesso na educação e estabeleceu uma relação entre propósitos educativos e sociedade (Teodoro, 2001b) num contexto de procura otimista de educação (Grácio, 1986), o que significava o seu entendimento enquanto forma de mobilidade social.

Este foi um período bastante complexo também na educação, até pela sua provisoriedade e efemeridade, tendo em conta que

havia um problema: é que no Ministério, Vasco Gonçalves, o famoso Vasco Gonçalves, há um Despacho dele que diz: “tratando-se de documentos provisórios, não podemos alterar substancialmente os conteúdos das Leis e, portanto, tudo o que se fizer é provisório”. Você sabe o que é que fez? É que a gente sempre que fazia qualquer coisa, ia um Decreto-Lei de 1962, que era das experiências Pedagógicas...(entA2RF).

O que significava que, decorrente do próprio programa do MFA, regulamentava-se por circulares, embora muitas alterações curriculares tivessem permanecido após a normalização.

O propósito da unificação no ensino secundário entre ensino liceal e ensino técnico foi uma das grandes mudanças deste período, a par de outras como a alteração dos programas do ensino primário e a introdução das fases no ensino básico, a que Tavares Emídio, convidado por Rui Grácio para estudar a organização do ensino unificado com Graça Fernandes e Isabel Alçada, alude, afirmando que “curiosamente, uma das coisas que se discutiu uns tempos depois, era se o Conselho da Revolução tinha estado de acordo com o Despacho inicial do Unificado. E eu posso-lhe dizer que estava. Vi essa assinatura do Conselho da Revolução a dar o seu beneplácito ao Unificado” (entA8TE).

O que Rogério Fernandes destaca é a impossibilidade de fazer reformas globais num período de grandes mudanças governativas, o que permitiu apenas lançar as bases para perseguir os objetivos da Constituição de 1976, quer a nível estrutural, quer a nível qualitativo ou quantitativo (Raiz e Utopia, 1998: 98).

O ciclo subsequente, o **Ciclo da Normalização**, foi marcado por uma nova Constituição (Constituição da República Portuguesa, de 2 de abril de 1976) dominada por ideais socialistas⁵⁵ que favoreceram a normalização política e social até 1986, quando teve início outro ciclo após a aprovação da Lei da Educação (Lei nº46/86). De acordo com Benavente (1990), Fernandes (1981) e Grácio (1995), a Constituição definia o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar a todos os cidadãos, assente numa orientação ideológica democrática e progressista. Aquando da revisão da Constituição da República Portuguesa, em 30 de setembro de 1982, foi fixado o papel do Estado na escolarização no contexto de uma democracia participativa (Benavente, 1990), surgindo o artigo 74º com a consagração do direito “à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” e do dever de o ensino ser “modificado de modo a superar qualquer função conservadora de desigualdades económicas, sociais e culturais”.⁵⁶

Contudo, o *estado paralelo* criado implicava que na constituição estava definida a construção de um estado e de uma sociedade *em transição para o socialismo*, mas na ação política existia “um estado constitucional preocupado com a construção de uma democracia capitalista moderna” (Santos, 1993: 30). Economicamente, esta realidade permitiu que o capital em privatização se libertasse da excessiva regulação e recuperasse condições de acumulação. Portugal concentrou a sua estratégia de desenvolvimento na integração europeia, como uma necessidade imediata e como uma necessidade estrutural de modernização social sob pressão externa.

Politicamente, emergiu uma nova relação entre as forças políticas, com diferentes coligações entre o PS, PSD e CDS-PP (Socialistas, Sociais-Democratas e Democratas Cristãos). Estas novas relações, com uma coligação da Aliança Democrática (AD) que sucedeu a uma do Bloco Central, tendo a última coincidiu com um processo de ajustamento com o Fundo Monetário Internacional (FMI), dificultaram a construção do Estado Providência, que foi travado, diferentemente da realidade dos países do Norte da Europa. Isto significou que no momento em que o Estado Providência precisava de se afirmar, entrou em crise, o que é visível nos gastos com a Educação, que diminuem ou até regridem. (Santos, 1993; Teodoro, 2001b).

⁵⁵ Veja-se o preâmbulo da Constituição: “A Assembleia Constituinte afirma a decisão do povo português de defender a independência nacional, de garantir os direitos fundamentais dos cidadãos, de estabelecer os princípios basilares da democracia, de assegurar o primado do Estado de Direito democrático e de abrir caminho para uma sociedade socialista, tendo em vista a construção de um país livre, mais justo e mais fraterno.”

⁵⁶ A este propósito, o Decreto-Lei nº538/79, de 31 de outubro, salienta os aspetos fundamentais para a implementação da escolaridade obrigatória e da sua gratuitidade e, mais tarde, o Decreto-Lei nº301/84, de 7 de setembro, define os deveres dos alunos e encarregados de educação e prolonga a gratuitidade da escolaridade até aos nove anos.

Assim, este foi um período em que o desemprego aumentou, particularmente entre os jovens à procura do primeiro emprego, o que levou àquilo que Grácio (1986) apelidou de *procura desencantada de educação*. Esta característica nacional abriu caminho a intervenções por parte do FMI, do BM e da OCDE. Entre 1976 e 1978, o Banco Mundial apoiou a normalização de políticas educativas com o fortalecimento do poder administrativo educativo central, criação de quotas no acesso ao ensino superior e criação de ensino superior de curta duração. O período 1979-1986 foi conduzido pela preocupação da OCDE com o novo ensino vocacional e a formação de recursos humanos, apoiando a (re)criação de ensino técnico e profissional (Teodoro, 2001b).

A cooperação entre o governo português e o BM traduziu-se, por exemplo, na criação de um grupo de trabalho que concebesse um Centro Nacional de Desenvolvimento Curricular (CENADEC) (GEP, 1977: 1), “com consideração dos requisitos técnicos normalmente impostos pelo Banco Mundial” (GEP, 1977: 5). Para tal, foi formado um grupo a partir do GEP, composto por Roberto Carneiro, Maria do Rosário Carneiro, Virgínia Smith e Maria Eugénia Ponce de Leão, tendo como consultor L. C. Taylor, da OCDE.

Este grupo procedeu a um estudo preliminar em que apresentou um programa e uma metodologia com vista à criação do referido centro, focados quer na organização do desenvolvimento curricular aos níveis central, regional e local, quer na formação de professores. O estudo incluiu uma análise da situação curricular nacional à época, a caracterização do sistema educativo nacional, a identificação de organismos desta natureza noutros países e elaboração de um quadro teórico e metodológico de acordo com a teoria do desenvolvimento curricular vigente.

O CENADEC centrar-se-ia nas questões relacionadas com o que designa de “ajustamento curricular”, significando revisão de programas curriculares e disciplinares, bem como a revisão de manuais escolares, o que incluiria igualmente a produção de materiais diversos, o trabalho experimental com um grupo de escolas e o financiamento de projetos exteriores. Teria atribuições no âmbito quer do aperfeiçoamento curricular do sistema educativo, quer da investigação ou de valorização dos diversos agentes educativos. Todo este trabalho estava ancorado na metodologia de projeto, sendo apresentado e organizado por organigramas, que prefiguram e determinam inclusivamente os esquemas de experimentação.

Quatro aspetos deste documento, que não chegou a produzir efeitos, nos merecem especial destaque. Em primeiro lugar, a discussão em torno da opção de um modelo curricular baseado na diversidade ou na unidade, com consequências para o manual escolar. O autor da segunda parte deste relatório, Roberto Carneiro, defende que, em função do tipo da disciplina e do tipo de

conteúdos a que nos referimos, poderá haver diversas opções. Isto é, considerando a existência de conteúdos obrigatórios, suplementares e optativos, propõe que aos primeiros esteja associado um manual único, aos segundos diversas opções para escolha do professor e aos terceiros a construção de materiais pela escola ou pelo próprio professor. A ideia de que o desenvolvimento curricular é um processo histórico, contextualizado e situado temporalmente é uma ideia presente ao longo do relatório.

Em segundo lugar, parte-se de um conceito de conhecimento “estruturado, organizado, hierarquizado, feito ou em recriação individual ou coletiva, que será caldeado em cuidadas proporções adequadas à sua progressiva captação/ descoberta/ interiorização pelo educando” (GEP, Part II, 1977: 20). Considera o autor que “a problemática do conhecimento impende sobre os conteúdos disciplinares, a organização curricular e a própria natureza do currículo” (p.26), pelo que “defendemos que o debate sobre a escola é de natureza antecipativa e reflecte a capacidade da sociedade se auto determinar perscrutando o futuro” (p. 21). O currículo será “um conjunto de actividades, intencionalmente preparadas para apoiar o processo educativo que se desenrola na escola (visando a aquisição do aluno de certos conhecimentos, aptidões, atitudes, métodos, etc...)” (p.6).

Em terceiro lugar, nas várias discussões que se apresentam relativamente ao perfil da escola, à definição e papel dos intervenientes no processo educativo, à elaboração de objetivos educacionais, sugerindo a adoção da taxonomia de Bloom (1956), aos tipos de inovação curricular, às perspetivas do desenvolvimento curricular, ou à mentalidade curricular dos professores, com consequências em relação às metodologias adotadas em sala de aula, o autor recorre sistematicamente a estudos das diversas áreas aqui apontadas, desenvolvidos pela OCDE, ou a seminários também desenvolvidos por esta organização, como forma de sustentar as suas sugestões ou opções.

Em quarto e último lugar, parece-nos pertinente referenciar a importância que a dimensão da formação de professores toma neste relatório e, conseqüentemente, neste Centro, tendo em conta não apenas a necessidade diagnosticada de reciclagem dos profissionais da educação, mas também a necessidade de melhoria da capacidade reflexiva e interventiva destes profissionais nos vários níveis dos processos de desenvolvimento curricular.

A intenção de normalização é também visível nas políticas educativas, com lógicas relacionadas com as exigências decorrentes do processo de modernização: a estabilidade económica, o controlo social e a necessidade de uma nova legitimação. Tendo como objetivo restabelecer a normalização na organização das escolas, o primeiro governo socialista atentou fazê-lo inicialmente através de

intervenções negativas (Teodoro, 1978). No entanto, o desafio europeu trouxe a diretiva necessária à nova legitimação com a orientação de substituir *políticas por planeamento* (Stoer, 1986), o que exigiu a reconstrução do *paradigma de centralização* (Lima, 1992) e o controlo do pilar da regulação através da tentativa do Estado definir e delimitar “aquilo que poderia considerar-se como educação” (Stoer, 1986, 64). Dois objetivos centrais surgiram nesta altura: dar prioridade à formação técnica necessária para a modernização económica e a importância da criação de uma Lei de Educação que representou o ponto de partida para uma reforma do sistema educativo.

Neste contexto, parece-nos pertinente convocar para análise o exame à política educativa de Portugal, realizado pela OCDE nos anos 1983 e 1984, do qual resultou um relatório (OCDE, 1984) que acentua os problemas do sistema educativo nacional, entre os quais salientamos os seguintes:

- falta de formação vocacional na educação;
- quase ausência de ensino prático em Portugal;
- ausência de formação prática antes do 10º ano de escolaridade.

Pode ler-se no relatório a identificação de questões-chave a ultrapassar, como a inadequação de conhecimentos, qualificações e atitudes, ou as insuficientes ligações com as necessidades da economia. Perante a necessidade de possibilitar aos jovens uma rápida inserção no mercado de trabalho, com uma formação prática adequada, a OCDE propõe que sejam criadas alternativas profissionais a partir dos 14 anos, aumentada gradualmente para os 15 anos quando houver condições para generalizar a escolaridade obrigatória de 15 anos.

Assim, ao contrário das recomendações do BM, que apontavam a diversificação para o ensino superior, a OCDE “recomenda que a diversificação se faça mais cedo, ao nível do ensino secundário, evitando uma procura desmedida do ensino superior e definindo um perfil de *quadro médio* com menores exigências escolares” (Teodoro, 1998:76).

Este foi um relatório que mereceu o elogio do Ministro da Educação da altura, José Augusto Seabra, e que produziu efeitos ao nível da conceção política que se seguiu, que ficou conhecida como a *Reforma Seabra*. Esta reforma consistiu na reintrodução do ensino técnico em Portugal, criando para o efeito cursos profissionais e técnico-profissionais no seio do ensino regular. Estes cursos, de nível secundário, iniciaram o seu funcionamento experimental em 1983, ano da publicação do Despacho Normativo nº194-A/83, de 21 de outubro, e envolveram 42 escolas secundárias espalhadas por todo o país, tendo como objetivo principal satisfazer as necessidades nacionais ao nível da qualificação da mão-de-obra.

Interessante também notar que, a nível nacional, a recém-fundada Associação de Professores de Português (APP)⁵⁷ participava na elaboração de programas da disciplina, o que posteriormente deixou de acontecer.

... quem esteve nas sucessivas Direções da APP estava, de alguma forma, também implicada nos Programas, naquilo que o Ministério fazia na área dos Programas. (...) Quem estava, se calhar, na Direção da APP desde 77, não precisava de fazer Pareceres Públicos porque tinha... Conseguia fazer chegar lá a opinião sem precisar de a dizer publicamente (entB1PFP).

Podemos, pois, afirmar que neste ciclo assistimos a uma reconfiguração da relação entre educação e crescimento económico e a um novo mandato para a educação baseado nesta relação, com os factores externos e as orientações das agências internacionais a desempenharem um papel central. A este propósito, Stoer (1986) afirma que:

Na realidade, a educação enquanto desenvolvimento nacional acabou por significar neste período de normalização, um retorno à dualidade dos anos setenta – entre o crescimento económico e a igualdade de oportunidades na educação (agora restringida ao direito à educação, i.e., à igualdade legal de acesso (p. 372).

Neste contexto, as principais medidas educativas relacionaram-se com a diversificação da educação nos níveis secundário e superior, correspondendo ao que se chama *novo ensino vocacional* (Dale, 1989): a concretização da reforma do ensino secundário, a criação do Ensino Politécnico, a introdução de cursos vocacionais no ensino secundário e a experiência de criar formação profissional numa parceria entre empresas e escolas.

O período que decorre entre 1986 e 1994, o **Ciclo da Modernização Exógena**, pode ser caracterizado através da feliz expressão de Santos (1997) “Estar com a Europa é ser como a Europa”, uma vez que sintetiza perfeitamente o espírito que conduziu todas as políticas sociais deste ciclo, sendo a Europa o ideal de regulação (Nóvoa, 1998), caracterizando-se o processo de integração europeia pela forma política do *Estado-come-imaginação-do-centro* (Santos, 1993).

A entrada de Portugal na União Europeia em 1 de Janeiro de 1986, preparada e negociada desde 1977, constitui efetivamente o denominado *motor exógeno* do desenvolvimento do país (Petrella, 1990), no sentido de conduzir a nação à recuperação do seu atraso e à sua plena integração numa cidadania europeia. Profundamente afetadas por este facto, as políticas sociais foram convergentes

⁵⁷ A APP, Associação de Professores de Português, foi criada em 1977 com o objetivo de promover o ensino da língua portuguesa e de apoiar os professores de português. Desde 1993, a APP, sediada em Lisboa, tem realizado cursos de formação contínua em várias zonas de Portugal, participado em projetos de investigação na sua área de ação e editado regularmente diferentes publicações, bem como pareceres e recomendações, fundamentalmente a partir de 1995. A APP realiza um Encontro Nacional de dois em dois anos.

com outros países europeus, estando situadas no plano ideológico de modernização, através da ligação do campo educativo ao mundo empresarial e à definição económica de educação (Correia, 1999a). O reavivado interesse pelo *capital humano* obriga a uma nova conciliação entre o investimento tardio na construção e consolidação da escola de massas com o discurso da qualidade, eficácia e excelência (Mendes, 2004).

Porém, a educação é ainda, sem sombra de dúvida, vistas as coisas por um ângulo económico e de progresso material, o investimento decisivo que determina o desenvolvimento dos povos e a conquista de níveis elevados de bem-estar. (Programa XI Governo, 1987: 143).

Isto significa que tivemos, conforme afirma Vasconcelos e Sá (1998), uma convergência macroeconómica de aproximação lenta às condições europeias, em grande parte devido à receção de fundos da Comunidade Europeia, ao aumento de consumo privado e ao aumento de trabalhadores ativos.

Todas as políticas educativas desenvolvidas por esta maioria assentaram num diagnóstico pouco otimista da educação, o que abriu caminho à construção de consensos em termos políticos e sociais, impulsionando a obtenção de uma determinação com vista ao desenvolvimento de uma reforma educativa.

Há que reconhecer que a situação educativa em Portugal revela uma nítida atrofia quando comparada com a dos países congéneres da Europa ocidental. O exercício do direito à educação em Portugal depara-se com estrangulamentos de há muito removidos na generalidade desses países. 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 decorreram sérios obstáculos ao desenvolvimento geral do País. (Programa XI Governo, 1987: 61).

Assim, a primeira maioria política com um partido liberal de centro-direita (PSD) teve duas principais preocupações: por um lado, aproximar a lógica da educação à lógica empresarial, quer como resposta às necessidades de formação colocadas pela modernização económica, quer em regras de organização interna escolar; por outro lado, a construção de uma escola de valores e baseada num projeto. Isto significava, nas palavras do Primeiro-Ministro Cavaco Silva, dar à educação o estatuto de “indeclinável prioridade nacional”.⁵⁸

⁵⁸ Discurso da apresentação e debate do Programa do XI Governo, na Assembleia da República, sessão de 26 de Agosto de 1987.

Teodoro e Aníbal (2008) referem que ao mesmo tempo que o Primeiro-Ministro anunciava privatizações no setor do estado, o Ministro da Educação proferia um discurso baseado em aspetos humanistas relativos a valores democráticos e emancipatórios, sublinhando simultaneamente a necessidade de ver a educação como um “investimento decisivo para o desenvolvimento”, um desafio com cinco dimensões: i) democratização da educação; ii) qualidade para promover excelência; iii) educação para o sucesso; iv) educação para uma vida ativa; v) valorizar a nação, a língua mãe e a cultura portuguesa.⁵⁹

Assistimos, na segunda metade deste governo social-democrata, ao reforço da relação entre educação e competitividade económica, com uma gestão orientada para a eficácia do sistema e focalizada em resultados. De acordo com Lima (1996), o ascendente de discursos gerencialistas sobre a educação manifestam “uma nova ordem racional baseada no mercado, nos sectores privado e produtivo, na competitividade económica e na gestão centrada no cliente” (p. 288).

Não obstante este reforço da relação entre educação e a competitividade económica e a gestão da eficácia do sistema, a verdade é que foi no seio da Europa que o discurso educativo ganhou força e se revelou a grande influência ao nível da construção das políticas educativas nacionais, não apenas porque tínhamos acabado de aderir a um projeto europeu com sistemas educativos bastante mais eficientes do que o nosso, mas sobretudo porque a própria CEE tinha iniciado um processo de pressão sobre as políticas nacionais de forma a que fosse atingida uma convergência económica, que implicava a necessidade de resultados educativos positivos.

Esta ideia é confirmada por Roberto Carneiro, em entrevista:

No período em que foi Ministro sentiu a influência de forma consciente das propostas internacionais ou era uma pressão no sentido de tirar Portugal da cauda da Europa, modernizá-lo e colocá-lo no trilho das outras nações europeias?

RC: É mais a segunda. Eu tinha uma larga experiência de trabalho com organizações internacionais. Conhecia-os de ginjeira, como sabe. Sabia o que o que os técnicos do BM vinham dizer, sabia o que os técnicos da OCDE vinham dizer, sabia muito bem o fundamento disso. Tinha uma interação muito crítica com essas organizações das quais tinha feito parte. Conseguia separar bem o trigo do joio, aquilo que era genuíno daquilo que era padronizador. A ideia de tirar Portugal da cauda da Europa é a ideia fundamental do Prodep (entA3RC).

Podemos mesmo afirmar que, do ponto de vista histórico da relação entre Portugal e as agências internacionais, a educação se afirmou como o nó górdio para o processo de abertura e aproximação à comunidade internacional.

⁵⁹ Diário da República nº0061987, p. 131, V Legislatura, sessão de 28/agosto/1987.

Em termos nacionais, o ano de 1986 está também marcado pela aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei nº46/86, de 14 de Outubro), posteriormente alterada pela Lei nº117/97, de 19 de setembro, e pela Lei nº49/2005, de 30 de Agosto, que marca uma viragem em termos educativos em Portugal, ao organizar o sistema educativo e definir a composição do ensino básico, consagrando a sua universalidade, gratuitidade e obrigatoriedade, bem como a unidade em torno de nove anos que se organizam em três ciclos: o ensino primário de quatro anos; o segundo ciclo de dois anos; e o terceiro ciclo de três anos.

Globalmente, a LBSE apresenta no seu artigo 1º a defesa da “garantia de uma permanente acção informativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”, baseando a organização educativa e curricular em princípios relacionados com o direito à educação e à cultura, com a democratização da educação e com a liberdade de aprender e ensinar, não esquecendo a limitação imposta ao Estado no sentido de não poder programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.⁶⁰

Doze são as alíneas que identificam os objetivos do ensino básico: três determinam a formação cívica ou moral (h, i, n); duas focam estes mesmos valores na identidade nacional (f, g); três abordam a formação em relação ao futuro (e, l, m); duas descrevem objetivos sociais (j, o); duas abordam explicitamente conteúdos curriculares (c, d), não havendo menção à educação científica e tecnológica (esta e a Língua Estrangeira II serão opcionais na reforma RC).

Para além dos objetivos gerais do ensino básico, foram definidos objetivos específicos para cada um dos ciclos que o compõem, ficando organizado nos seguintes termos:

- o primeiro ciclo assume um carácter globalizante, da responsabilidade de um professor único, enunciando-se as suas componentes educativas como áreas curriculares;
- o segundo ciclo desenvolve-se por áreas interdisciplinares de formação básica, com um professor por área;
- o terceiro ciclo apresenta um plano curricular unificado, que integra áreas vocacionais diversificadas e é da responsabilidade de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

Na verdade, a LBSE confere bastante ênfase à articulação entre os ciclos, realizada em termos sequencialmente progressivos, tendo cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo

⁶⁰ Estes princípios estão já plasmados na Constituição da República Portuguesa de 1976 anteriormente referida.

anterior, considerando a unidade global do ensino básico (artigo 8º, nº2). Para além desta preocupação central com a unidade do ensino básico, a LBSE apresenta igualmente algumas linhas orientadoras relativamente ao desenvolvimento curricular, tal como em relação à ocupação dos tempos livres e desporto escolar, referindo-se, neste contexto, aos planos e atividades curriculares, bem como às atividades de complemento curricular (artigos 47º e 48º).

Para concretização da reforma preconizada a partir da LBSE, o X Governo Constitucional avançou no seu programa de governo com a

Criação imediata de uma comissão de reforma do sistema educativo, com a incumbência de promover e coordenar a realização dos estudos necessários à reorganização do sistema educativo, conduzir a elaboração dos competentes diplomas legais, bem como os respetivos programas de aplicação ou acompanhamento (Programa X Governo, 1986: 37).

Tomando a LBSE como referencial de base, e antes mesmo da sua aprovação, a Resolução de Conselho de Ministros nº8/86 cria a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) e o Despacho Conjunto 19/MEC/86, de fevereiro de 1986, designa os seus membros⁶¹. Após homologação do seu “Projecto Global de Actividades” em Maio de 1986, esta comissão solicitou a criação de diversos grupos de trabalho, cuja função seria “elaborar estudos e apresentar projectos atinentes às actividades referidas e caracterizadas naquele ‘Projecto’” (ME, 1988: 9), a saber:

- Projecto de Organização da Formação Profissional no âmbito da Lei de Bases do Sistema Educativo;
- A Escola Cultural: Sua Natureza, Fins, Meios e Organização Geral;
- Proposta para um sistema de avaliação Escolar;
- A Promoção do Sucesso Educativo ou o Sentido da Reforma;
- Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário;
- Projecto relativo à Administração e Gestão das Escolas dos Ensinos Básico e Secundário.

Relativamente ao grupo constituído para a *Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário*, conhecido como o *grupo Fraústo*, ele foi composto por Fraústo da Silva

⁶¹ A composição da CRSE foi a seguinte: Doutor Alberto Amaral, Reitor da Universidade do Porto; Almeida Costa, Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa; Doutor Britaldo Rodrigues, Professor da Faculdade de Ciências de Lisboa; Carlos Coelho, deputado do PSD, que solicitou dispensa de funções por motivos de ordem pessoal após alguns meses de funções; Doutor Manuel Patrício, Professor da Universidade de Évora; Joaquim de Azevedo, Técnico da Comissão de Coordenação da Região Norte; Manuel Pinto, jornalista no Jornal de Notícias; Manuela Teixeira, Secretária Geral da FNSP; Doutor Sérgio Santos, Reitor da Universidade do Minho; Doutor Virgílio Meira Soares, Reitor da Universidade de Lisboa; Doutor Vítor Aguiar e Silva, Professor da Universidade de Coimbra; e Ricardo Charters d’Azevedo, enquanto Diretor do GEP.

(Coordenador), Roberto Carneiro, Eduardo Marçal Grilo e Tavares Emídio, composição confirmada pelo último:

em 86 há, com o Roberto Carneiro, a aberração da Lei de Bases e, pouco tempo depois começam-se a constituir as Comissões, uma para o Currículo, com o Professor Fraústo da Silva, e outra para a Administração da Educação com o Almeida Costa. Mais uma vez fui convidado e vou esbarrar com a definição Curricular (entA8TE).

Queremos abordar a influência deste grupo de trabalho na reforma que posteriormente se veio a implementar a três níveis: ao nível do conteúdo, aqui apenas de uma forma mais geral; ao nível da sua composição; e ao nível do seu funcionamento.

Relativamente ao primeiro nível, é importante sublinhar que o grupo fornece uma análise dos problemas identificados ao nível do currículo e seu desenvolvimento, apresentando, igualmente, a sua leitura da LBSE, que, de acordo com os seus elementos, apresenta os seguintes princípios orientadores da gestão curricular: “a promoção do sucesso escolar educativo; o sentido integrador da aquisição educativa; a dimensão participativa nas actividades educativas; a formação para a educação permanente” (CRSE, 1988a: 189). O desenvolvimento que é apresentado em cada um destes pontos reivindica não apenas uma organização curricular promotora de sucesso educativo e de sentido para as aprendizagens, mas também a presença de critérios de seleção de conhecimento pertinente e relevante para os objetivos traçados, bem como o envolvimento e atuação de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente a escola e a comunidade em que se insere. Não foi esquecida a dimensão da formação para a educação permanente, numa alusão aos princípios do “aprender a aprender”, tendo em conta a necessidade adaptação contínua às mudanças sociais permanentes.

Em relação ao segundo nível, o da composição deste grupo de trabalho, a primeira curiosidade é que a sua composição radica em três engenheiros do Instituto Superior Técnico (IST), com diferentes percursos profissionais, embora com ligações à educação em geral e, nalguns casos, ao currículo em particular. Desde logo, o seu coordenador, o professor Fraústo da Silva, um dos engenheiros do IST e com uma vasta experiência em questões educativas, nomeadamente no GEPAE, como diretor do IST e Ministro da Educação entre 1981-1983, mas também Roberto Carneiro, que abandonou o grupo em 1987 para ocupar o lugar de Ministro da Educação, e que manifesta as influências que recebeu aquando das estadas fora de Portugal, como o próprio nos confirma:

Fui muito marcado por esse banho de imersão em Inglaterra, onde estavam a acontecer duas coisas grandes: o currículo e a reforma curricular e as comprehensive schools. E eu chego a Inglaterra no meio dessa reforma. (...) Era um período da rejeição do Eleven Plus, dos testes que separavam os alunos aos 11 anos de idade, as

vias mais profissionais e as vias mais liceais, mais gerais. Era um grande fórum palpitante, havia uma grande, como é que hei de dizer, era grande o movimento educativo no sentido de refletir sobre a sociedade, uma formação mais geral, mais abrangente para todos os alunos até aos 15, 16 anos de idade e não separá-los e selecioná-los de uma forma tão precoce, que era o que os exames Eleven Plus faziam. Estas duas grandes reformas influenciaram-me muito depois durante toda a minha vida e durante toda a minha atuação quer política, quer técnica, quer de investigação. Portanto, tem razão quando diz que influenciou bastante a minha concepção de educação partir de 87 quando fui ministro, mas sobretudo a partir de 89 quando se implementa a reforma educativa. (entA3RC: 4).

Noutra passagem da sua entrevista, Roberto Carneiro relata-nos os vários projetos curriculares em que trabalhou nos diversos continentes, no âmbito da UNESCO, BM ou OCDE, concluindo que “Digamos que o currículo foi uma coisa a que me afeiçoei muito e que depois na minha vertente internacional, foi das minhas intervenções mais permanentes.” (entA3RC). Sobre a relação entre organizações internacionais e políticas nacionais, afirma que:

Eu trabalhei com o Dr. Post Lavator na criação do International Educational Achievement, que está na raiz do PISA (IEA), que era sueco. Elaborámos baterias de testes internacionais baseados no City Score dos Estados Unidos, mas a ideia não era fazer *rankings*. A ideia era permitir dar feedback aos professores em tempo real dos desempenhos dos alunos (entA3RC).

Na verdade, reconheceremos algumas destas influências no texto da reforma curricular, tendo em consideração que, já no âmbito da proposta elaborada pela CRSE, se propunha um novo entendimento de currículo e de escola, com consequências ao nível do trabalho do professor. Em relação à escolha de Marçal Grilo, o terceiro engenheiro do IST, Roberto Carneiro justifica-a da seguinte forma:

Marçal Grilo não tem propriamente uma formação como nós temos em currículo ou formação educacional, mas tem uma perspetiva muito pragmática das questões da educação e uma perspetiva do ensino superior. Portanto, ele vem por aí, porque traz esse pragmatismo e traz essa perspetiva sobre o ensino superior porque era importante para a formação de professores e para a implementação sobretudo para a formação inicial de professores (entA3RC).

Este elemento do *grupo Fraústo* adquiriu experiência no setor educativo com o desempenho do cargo de Diretor Geral do Ensino Superior, com a sua representação no Conselho da Europa, relacionada com o Ensino Superior, com a participação no Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP) e como consultor para o BM. Como o próprio afirma

As coisas, no fundo acabam por estar todas ligadas umas às outras, não é? Há coisas que eu aprendi muito ou, pelo menos, aprendi, penso que percebi qual era a lógica.

É evidente! É impossível distinguir, ou destrinçar numa trajetória, o que é que influenciou o quê.

Agora, não há cliques na vida das pessoas, quer dizer, isto é um continuum e é um continuum sobretudo de reflexão, de leitura, de estudo (entA5MG).

Quanto ao último elemento, Tavares Emídio, com formação em Filologia Germânica, foi, segundo Roberto Carneiro, fundamental para a metodologia de trabalho seguida pelo grupo em que se inseriu:

Portanto, ele não tem a nossa formação, mas durante todo o período em que trabalhámos, quer o Fraústio quer eu, menos o Marçal Grilo, com o Veiga Simão e antes do Veiga Simão, tivemos um grande contacto com o Tavares Emídio. Tavares Emídio é um Director Geral do Ensino Secundário que se evidenciava pelo seu carácter inovador, pelo seu grande entusiasmo, pelo seu sentido de abertura. Portanto, foi natural e quase de uma forma cúmplice a adesão do Tavares Emídio a este grupo. Além disso, ele conhecia muito bem o terreno e nenhum de nós o conhecia tão bem. Ele conhecia muito bem o terreno e nós, quer eu, quer o Fraústio, quer o Marçal não conhecíamos tão bem o terreno, não o batíamos todos os dias e por isso precisávamos de alguém que o conhecesse. Tratava os reitores todos por tu, conhecia os professores, todos os grupos disciplinares ... portanto, o Tavares Emídio foi instrumental, instrumental no bom sentido do termo, nessa ligação ao terreno (entA3RC).

Este conhecimento do terreno, como lhe chama Roberto Carneiro, advém do facto de, depois de ter exercido a profissão docente durante alguns anos, Tavares Emídio ter sido indicado em 1966 para integrar a equipa que iria lançar o Ciclo Preparatório, tendo posteriormente exercido a função de Inspector-Chefe, o que lhe permitiu, na realidade, um contacto com todos os atores políticos e sociais do país, desde Presidentes de Câmara, a reitores de universidades ou escolas. Por outro lado, exerceu o cargo de Director Geral do Ensino Secundário entre 1972 e 1974 e integrou posteriormente, e a convite de Rui Grácio, o grupo de trabalho responsável pelo lançamento do ensino unificado, depois da revolução de abril.

Entre outros trabalhos que desenvolveu e funções que ocupou, algumas versavam sobre desenvolvimento curricular, outras eram marginais, mas sempre na área da educação. Reconhece, no entanto, que

Bem, eu dir-lhe-ia que, mais do que interesse pelas questões, mas muito mais que interesse pelas questões Curriculares como tema técnico.

Essa participação em actividades de desenvolvimento curricular resultaram de trabalhos, de convites que me foram feitos, não de uma procura minha por gostar disso.

Nunca o desenvolvimento curricular, com todo o respeito que a matéria merece e pelo interesse, nunca foi qualquer coisa que eu procurasse continuamente. (...)! Agora, acabou por ser. A intencionalidade e a ação...

Portanto, eu chego ao Secundário e, novamente, vou esbarrar com o Desenvolvimento Curricular (entA8TE).

O terceiro nível de análise, o do funcionamento do grupo e metodologia de trabalho, reveste-se de grande importância pois aqui reside a explicação para a tentativa de realização de uma grande reforma, não apenas porque implicava todos os níveis de ensino e os seus mais variados aspetos, mas também porque tentou implicar as mais variadas pessoas, de diversas áreas sociais, profissionais e políticas, com inúmeras ações por todo o país. E era, sobretudo, a este nível que os membros deste grupo estavam em sintonia, preconizando-se uma abertura não apenas ao exterior, mas também internamente.

Convicções sobretudo metodológicas. Que tudo tinha de ser muito bem discutido com toda a gente, que tinha de ser de baixo para cima, não podia ser imposta de cima para baixo, tinha de ser uma coisa aberta e moderna, aberta sobretudo à Europa e às grandes questões do conhecimento e não tão fechada sobre questões identitárias, questões de regime ou até doutrinárias como tinha acontecido, teria que ser uma coisa também moderna do ponto de vista das abordagens tecnológica e técnica teria de ter isso em consideração e que só teria sentido fazê-lo com enorme envolvimento de todos os professores e das escolas (entA3RC).

O próprio Tavares Emídio confessa que foi um trabalho desgastante, que deveria ter sido feito num prazo mais alargado pois teria permitido outras abordagens e reflexões, mas a racionalidade política ignora quase sempre, diríamos nós, as restantes racionalidades. No entanto, reconhece que

Nós, na altura, devemos ter reunido, seguramente, com perto de 10.000 professores, para falar com os professores, para ouvir os professores e, isso, em vários sítios, na Madeira, nos Açores e em vários sítios cá no Continente e, isso, foi muito gratificante. Apesar de alguma dilação nos prazos que nós conseguimos, o trabalho não era para ser feito naquele prazo, porque havia uma gestão que nós tínhamos. Éramos nós os quatro, depois esse grupo, depois saiu o Roberto Carneiro que foi Ministro, ficámos nós os três e tínhamos três pessoas, uma era uma espécie de Coordenador intermédio, para o Básico, o Primário, o Preparatório e o Unificado, e depois o Secundário. E tínhamos aquele número de equipas. Era um trabalho de gestão, só a gestão da operacionalização daquilo era uma coisa perfeitamente diabólica que tirava, na maioria dos casos, por um lado o prazer de discutir com as pessoas e, por outro – e isso era o mais sério – a possibilidade de aprofundar as questões, em termos de oposições muito claras que havia, em termos de posicionamentos ideológicos, e também técnicos que era preciso limar (entA8TE).

Não podemos deixar ainda de referir a menção que Tavares Emídio faz à separação entre currículo e formação de professores, reconhecendo que foi bastante prejudicial para os trabalhos que estas duas temáticas tenham ficado sob a alçada de dois grupos de trabalho diferentes:

Houve esses dois grupos, esses dois grupos funcionavam aqui em Lisboa, nunca houve uma reunião formal. Era como se o alfaiate estivesse a fazer o fato, mas o dono nunca aparecia para as provas! (...) E daí que as coisas tenham aparecido, inevitavelmente, como corpos estranhos um ao outro. Que mundo é este em que um Currículo não tem, desde logo, subjacente a formação? (entA8TE).

Realçamos, por fim, que o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, que estabelece a reestruturação curricular dos ensinos básico e secundário, prevista na LBSE, artigo 59º, nº1, alínea e), faz referência, no seu preâmbulo, não apenas ao mandato que decorre da própria LBSE (1º parágrafo) e a todo o debate nacional suscitado pela proposta da CRSE, mas também ao mandato emanado da Europa, definido que

A estrutura curricular agora aprovada procura responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocam ao nosso sistema educativo: a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia (Decreto-Lei nº286/89, preâmbulo).

Desta forma, assume-se claramente que o desígnio desta reorganização curricular é, na verdade, contribuir para a construção de um Portugal moderno, plenamente integrado na Comunidade Europeia, o que significa estabelecer níveis de competitividade e desenvolvimento que não tínhamos atingido até então.

Por outro lado, as mudanças que se pretenderam empreender inscrevem-se num quadro ideológico democrático, tendo em consideração a pretensão de uma igualdade de acesso e de sucesso para todos, numa lógica de escolaridade obrigatória de nove anos assente em valores humanos, em simultâneo com a génese de uma tendência de mercadorização da educação, visível nas influências externas de aprofundamento da conexão entre educação e desenvolvimento.

O ciclo que compreende o período 1995-2001, denominado de **Ciclo do Incrementalismo**, assenta na necessidade de, desde 1998, Portugal traçar uma rota de identificação monetária e financeira com o euro e o pacto de estabilidade e um processo de modernização de diferentes áreas baseado em Programas Operacionais. Por outras palavras, a UE aumentou os requisitos de convergência também a nível educativo com alguns estudos internacionais que mostravam que Portugal estava longe de outros países europeus no que se referia aos níveis de literacia, por exemplo.

Do que ficou demonstrado na primeira parte deste trabalho, sabemos que neste ciclo a influência quer da OCDE, através dos seus projetos estatísticos, quer da UE foram determinantes na condução as políticas educativas nacionais. Na verdade, é no final da década de 1980/ início de 1990 que as comparações internacionais têm o seu começo, marcado, fundamentalmente e como vimos, pelas preocupações com a competitividade económica e pela necessidade de resolver problemas internos olhando para fora, sobretudo da parte dos EUA.

Para além da sua participação no projeto *Education at a Glance*, da OCDE, desde 1992, Portugal participou nos seguintes estudos:

- 1988 – *First International Assessment of Educational Progress* (IAEP I) sobre o rendimento dos alunos entre os 9 e os 13 anos em Matemática e Ciências;
- 1989-1992 – Estudo sobre Literacia em Contexto de Leitura (*Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement* - IEA);
- 1991 – *Second International Assessment of Educational Progress* (IAEP II) sobre o rendimento dos alunos entre os 9 e os 13 anos em Matemática e Ciências;
- 1995 - *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) – IEA
- 1999 - *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) – IEA
- 1996/97-1999 – *Civic Education Study* - IEA
- 2000 – *Programme for International Student Assessment* (PISA) - OECD
- 2001 – *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) – IEA

Como podemos verificar, os primeiros anos de experiência de análises comparadas em termos educativos serviram para iniciar uma prática que se instalou definitivamente nos anos 1990, também em termos dos indicadores usados nas análises estatísticas. Podemos dizer que o estudo internacional em que participou sobre Literacia, conjuntamente com outro estudo realizado a nível nacional⁶², mostrou que grande parte da população participante obteve resultados que se inserem nos dois níveis mais baixos.

A ex-Secretária de Estado de Educação e Inovação entre 1996 e 2001, Ana Benavente, confirma em entrevista a importância quer do estudo internacional em que Portugal participou, quer da produção nacional realizada:

Aquilo que nós sabíamos de estudos internacionais, mas sobretudo da produção nacional, era os nossos graves problemas no abandono, no insucesso, no atraso escolar e na qualidade das aprendizagens. Tínhamos muitos problemas nas escola básica e as coisas não estavam a funcionar. (Estrela, 2006: p.13)

Por outro lado, o *Education at a Glance* continuava a mostrar o nosso atraso no que se referia a investimento público em educação, resultados de aprendizagem e ambiente de aprendizagem. A influência dos resultados deste projeto ao nível do investimento foi notória, tendo em conta que o investimento em educação durante a vigência do XIII Governo Constitucional correspondeu ao quinto maior aumento entre 1995 e 2001 no seio dos países da OCDE (OECD, 2007).

62 O estudo intitula-se *Estudo Nacional de Literacia*, coordenado por Ana Benavente, e que deu origem ao livro *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica* (1996). Este estudo revelava que quase 80% da população entre os 15 e os 65 anos se situava nos níveis mais baixos de competências de leitura, escrita e cálculo em situações da vida real.

No entanto, o PISA dá-nos conta que, face ao investimento em educação, os resultados dos alunos portugueses deveriam ser superiores, tendo em consideração que existe uma associação positiva entre recursos económicos e melhores resultados neste projeto. Assumindo que o PIB nacional *per capita* é um dos mais baixos da Europa, Graça (2009) sugere que a análise mais coerente e rigorosa não deve ser a partir da despesa pública em educação em percentagem do PIB português por pessoa, antes a partir da comparação entre a despesa com cada aluno (incluindo do pré-escolar ao superior) e a média da OCDE em USD, convertidos para o mesmo padrão de poder de compra. Neste caso, os resultados obtidos são significativamente diferentes, uma vez que o investimento por aluno em Portugal é bastante inferior à média dos países da OCDE (2007: 53).

Quanto aos indicadores relativos a resultados e ambiente de aprendizagem, temas retratados não apenas no *Education at a Glance*, mas igualmente no PISA 2000, este último confirmou as piores expectativas, uma vez que os estudantes portugueses ficaram abaixo da média da OCDE em todas as literacias analisadas, sendo que, por exemplo, 50% dos jovens portugueses com 15 anos não foi bem sucedido na realização de tarefas correspondentes aos três níveis de proficiência mais elevados em literacia de leitura. Embora a primeira recolha tenha incidido sobre a literacia de leitura, não descurou a literacia matemática e a literacia científica. Em termos comparativos, sublinhamos os seguintes resultados dos alunos portugueses:

- obtêm globalmente um maior sucesso relativamente aos valores médios da OCDE quando o texto proposto é narrativo;
- os resultados são mais negativos quando a interpretação requer quer a avaliação e localização rigorosa da informação contida no texto, quer quando se apela à reflexão avaliativa sobre o formato de um texto, remetendo para os conhecimentos prévios do aluno;
- assume-se a possibilidade de as práticas de leitura dos alunos e as práticas de ensino da leitura na escola exercerem alguma influência nas discrepâncias (mais positivas ou negativas) apresentadas pelos alunos portugueses face aos seus pares;
- relativamente à literacia matemática, os alunos obtêm resultados mais desfavoráveis quando o nível de reflexão requerido é mais elevado, quando os conceitos requeridos são mais abstratos ou quando se exigem processos de resolução que conjuguem informações diversas;
- cerca de 1/3 dos alunos obteve nível de proficiência inferior a 1 na literacia matemática e cerca de 1/4 dos alunos não atinge o nível 1 na resolução de problemas;
- verifica-se uma grande diferença entre os perfis pessoais dos alunos com alto nível de literacia e o dos alunos com baixo nível de literacia, no que respeita a estratégias de estudo,

esforço e perseverança, autoconceito, sentimento de eficácia sentido de pertença e motivação;

- o ano de escolaridade está fortemente associado aos resultados que obtêm em média. Os desempenhos médios dos alunos dos 10º e 11º anos superam a média correspondente no espaço OCDE, o que vai sendo progressivamente inferior à medida que nos aproximamos do 5º ano;
- foi detetada heterogeneidade regional em relação aos desempenhos médios dos alunos;
- parece não haver grande relação entre o que é avaliado na escola e as competências implicadas no estudo de literacia em contexto de leitura, ao contrário do que acontece com o programa de matemática, relativamente ao qual parece haver uma adequação razoável aos itens do estudo.

Genericamente, o estudo aponta para a existência de uma associação positiva entre o desempenho médio dos alunos de cada país e o rendimento nacional e o gasto por aluno nesse país (Afonso & St.Aubyn, 2006) e, por outro lado, para a existência de diferenças entre os perfis das famílias dos alunos com alto nível de literacia e os dos alunos com baixo nível de literacia (bens culturais, recursos educacionais, níveis de educação e status profissional mais elevados), sendo o ambiente familiar relevante para as aprendizagens dos alunos.

Na análise que o estado português elaborou sobre os resultados do PISA 2000 (ME, 2001b) são retiradas as seguintes ilações:

- proporcionar aos alunos a tomada de consciência da existência de diferentes estratégias de estudo, bem como um ambiente em que os alunos se sintam como parte integrante da instituição;
- as atitudes face à aprendizagem, como o esforço e a perseverança, devem ser entendidos pelos alunos como necessárias na construção do saber;
- a necessidade de um ambiente familiar marcado pela existência de bens culturais e educacionais, bem como de interações sociais frequentes entre pais e filhos;
- desenvolver medidas que suprimam a heterogeneidade regional, bem como soluções que anulem a disparidade de resultados entre alunos dos 10º e 11º e os que frequentam os 5º e 9º anos de escolaridade.

Guilherme de Oliveira Martins considera o PISA crucial no desenvolvimento da educação, tendo em consideração que precisamos de nos comparar aos restantes países, não só para sabermos os níveis

educativos que atingimos, face aos outros, mas também para podermos corrigir o caminho. E acrescenta que Portugal tem feito uma grande evolução no que concerne aos resultados estatísticos, embora sublinhe que a comparabilidade também se consegue através de outros indicadores, como as Olimpíadas da Matemática, no caso desta disciplina. No entanto, Oliveira Martins admite a hesitação aquando da realização da primeira recolha do projeto PISA:

A questão do PISA, se se recordar do debate que houve no Ministério da Educação, uma grande hesitação e houve uma pressão social, muito forte. A hesitação era esta: mas será que estamos preparados para entrar em comparação com os outros? E não estaríamos. Mas, e eu acompanhei isso, houve uma pressão social enorme: “mas querem comparar-se? Isso significa que é facilitismo”. Era o facilitismo. E era a pressão política, a pressão da imprensa, e por isso, por essas coisas, como sabe, não se pode hesitar. Eu próprio, o professor Marçal Grilo, a professora Ana Benavente, nós próprios conversámos, falámos e dissemos: não há outra hipótese. Quem não deve não teme. Quer dizer, vamo-nos sair mal, mas é melhor fazê-lo do que não fazer, não é? E foi, e foi! Agora - por isso é que introduzi aqui o PISA – não devemos ser ingénuos neste sentido, nós temos que nos preparar para jogar com as mesmas regras dos outros, é evidente (entA4GOM).

Apesar de Ana Benavente afirmar que não havia a nível comunitário qualquer orientação curricular específica, com exceção da *Educação para a Europa* e da aprendizagem de duas línguas estrangeiras, e que o processo de reorganização que o governo português empreendeu não decorre de recomendações comunitárias (Estrela, 2006), a influência da UE na definição das políticas educativas e curriculares é reconhecida por Guilherme de Oliveira Martins:

A Estratégia de Lisboa incorporou, pela primeira vez, a educação numa Política Comum Europeia, como sabe, a educação não é matéria comunitária e essa incorporação foi particularmente importante. E foi particularmente importante porque ligou-se a educação, a competitividade, o emprego. Eu devo dizer aqui que quando falamos da educação e falamos da relevância da educação nós não podemos reduzir-nos apenas à relação com a vida ativa, digamos assim, como instrumental, a educação não é instrumental, a educação tem um valor próprio, mas não pode deixar de ter em consideração a vida ativa. Ora bem! As fronteiras abriram-se. Como as fronteiras se abriram há uma maior mobilidade e é a mobilidade que vai influenciar decisivamente as mudanças educativas (entA4GOM).

Efetivamente, observaremos forte impacto nas opções curriculares provenientes de orientações e recomendações comunitárias após a definição da *Agenda de Lisboa*, embora consideremos que, mesmo antes desta estratégia, se possa apreciar a aposta no binómio educação/ formação como vetor de mobilização da sociedade portuguesa no sentido de garantir a educação para todos de forma permanente como também decorrente das políticas regionais.

Guilherme de Oliveira Martins considera que as organizações internacionais podem ter um papel relevante na condução das políticas educativas:

Portanto, quando falo das Organizações Internacionais que eu conheço bem eu vou-lhe dizer duas coisas. Uma: não é a burocracia das Organizações Internacionais que pode influenciar positivamente a sociedade educativa de uma sociedade aprendente. É a pressão daquilo que eu designo, usando a expressão que foi usada pelo Professor Elio Jaguari, um professor brasileiro importante, o Professor Elio fala na existência *joint ventures inteligentes*. Abundância educativa faz-se com *joint ventures inteligentes*, isto é, faz-se com a cooperação entre Centros de Conceção e de Orientação de Qualidade. Nesse sentido, eu direi que as Organizações Internacionais vão ter que seguir o efeito da abertura de fronteiras e da existência destas *joint ventures inteligentes* que vão obrigar a maior criatividade, a inovação, e aqui inovação já é um elemento cultural decisivo, aliás cultura é isso (entA4GOM).

No entanto, reconhece que a integração europeia da educação não foi um processo linear, com resistências declaradas.

Houve resistências, mas foram resistências, e eu dou-lhe alguns exemplos. Resistências que tinham a ver com as estruturas institucionais educativas. Não lhe escondendo que o País que me suscitou mais dificuldade, quando eu presidi ao Conselho de Educação nesse semestre, foi a Alemanha, porque as competências da educação não são competências do Governo Federal, são competências dos *landers*. Eu tive, portanto, as dificuldades estruturais ou institucionais, como no caso da Alemanha, as dificuldades muitas vezes, de sensibilidade, por considerarem que a educação não tinha muito a ver com esse desafio ligado à inovação e ao emprego, etc..., e depois, naturalmente a lógica, uma lógica meramente burocrática. E eu, que trabalhei na UNESCO sei muito bem que para superar essas dificuldades é necessário haver vontade, entusiasmo, capacidade de sonho. Isso é absolutamente fundamental, que não é muito compatível com as Organizações Internacionais, portanto eu falo mais da internacionalização, na mundialização, o efeito positivo da mundialização, e as Organizações Internacionais funcionarão tanto melhor quanto melhor compreenderem essa tendência (entA4GOM).

Socialmente, é neste período da segunda metade da década de 1990 que podemos observar o aumento da diversidade social e cultural devido ao facto de Portugal ter sido transformado numa *plataforma de culturas*. Na verdade, particularmente após 1997, Portugal é visto como um destino de imigração, não apenas para pessoas dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), mas também para pessoas oriundas do Brasil, das repúblicas da ex-União Soviética, Roménia, Bulgária, Índia e China (D'Almeida, 2003). É, por isso, um período social em que os públicos escolares são cada vez mais diversos, com necessidades e saberes diferenciados e diferenciadores.

De acordo com Magalhães e Stoer (2002a), na década de 1990 podemos distinguir dois períodos, em que a segunda metade da década de 1990 corresponde ao segundo período, durante o qual o discurso político acentua a sua preocupação com a performance, colocando a ênfase na escola como serviço público, e o discurso pedagógico propõe a inclusão e a ideia de escola inclusiva. Segundo os mesmos autores, o resultado, nesta segunda metade da década de 1990, foi aquilo a que chamaram “políticas educativas híbridas”, uma vez que elas demonstram uma simultânea preocupação e

ignorância relativamente ao fosso que se foi acentuando entre o discurso político e o discurso pedagógico.

Quanto às influências oriundas dos protagonistas políticos, destacamos três personalidades. A primeira, o Ministro da Educação entre 1995 e 1999, Marçal Grilo, para além das funções que exerceu já identificadas no ciclo de políticas anterior, destacamos as funções exercidas no Conselho Nacional de Educação, como Vice-Presidente e Presidente (1992-1995), para além das inúmeras conferências e missões em que participou no âmbito das diversas organizações internacionais (OCDE, UNESCO, BM, entre outras). O antigo Ministro reforça, em entrevista, a ideia da influência externa na tomada de decisão política:

Agora, muitas das coisas que eu fiz vieram de fora para dentro? Quer dizer, nós em áreas em que eu penso que atuei e procurei atuar, a área da autonomia, que é uma área das escolas é, obviamente, uma coisa que eu fui influenciado por muito do que vi pelo mundo fora. Relativamente à importância que a autonomia tem, ou dos sistemas do governo e das Universidades. Eu muito do que tenho escrito sobre o governo das Universidades, vem muito daquilo que eu aprendi, sobretudo com as Universidades Norte-Americanas, quer Públicas, quer Privadas. E algumas das críticas que continuo a fazer aqui ao Sistema têm a ver com isso, com essa procura que eu tenho tentado, uma procura de dar maior, por um lado maior agilidade às Instituições e, por outro, tornar o sistema mais account, isto é, uma maior capacidade para prestar contas e, também para reforçar as lideranças e para fazer alguns equilíbrios dentro das Instituições (entA4GOM).

Reconhece, igualmente, que as funções que ocupou tiveram impacto na sua ação governativa, nomeadamente no CNE uma vez que definiu para a sua função não apenas o acompanhamento das políticas educativas nacionais, mas também a criação de uma agenda própria:

Olhe, a passagem pelo Conselho Nacional de Educação deu-me uma abertura enorme a muitos problemas, porque, sei lá?! (...)E eu escolhi uma série de temas, na altura, não tinha problemas nenhum em, por exemplo, “A Educação e os Média”, e fizemos uma Conferência sobre isso, “A Educação nos Meios Rurais”, que era um tema também muito importante. Tinha mais um ou outro, julgo que foram cinco ou seis, já não me recordo exactamente de todos, isto já foi há muitos anos, quase há vinte, e isso permitiu-me ter uma visão, digamos, de áreas que eu conhecia muito mal, que eu conhecia muito mal, e esse contacto com pessoas, Instituições, visitas que eu fiz. Eu visitei imensas escolas quando estava no Conselho Nacional de Educação, e percebi, percebi que havia muitos problemas que eram problemas de fundo, e que tinham consequências complicadas, e por outro lado não eram fáceis de atacar. É preciso ter a noção da dimensão dos problemas e, depois é preciso ter a noção da capacidade que nós temos para enfrentar esses mesmos problemas (entA5MG).

Por outro lado, Marçal Grilo tinha preocupações próprias, que se prendiam quer com o que se veio a designar de Área de Projeto, quer com o desenvolvimento do pré-escolar:

Eu nessa altura tinha uma grande preocupação que hoje verifico que talvez não tenha tido o sucesso que eu lhe imaginava, talvez porque os professores não mostraram –

pelo menos alguns – não mostraram grande disponibilidade para a chamada “Área Projecto”. A “Área Projecto” era uma coisa que a mim me fascinava muito, porque era possível e eu dei muitos exemplos, porque estudei e vi muitos casos possíveis de se fazer um grande estudo sobre..., fazer grandes trabalhos em termos de sala de aula, em termos desse espaço curricular, esse tempo curricular que era a “Área Projecto”.

Depois houve uma fase em eu percebi, quando estava no Conselho Nacional de Educação, em que eu percebi a importância excepcional que podia ter em Portugal a Educação Pré-Escolar, e percebi que a Educação Pré-Escolar era um primeiro passo para uma entrada na vida escolar, e que tinha uma importância muito maior do que as pessoas poderiam imaginar. E isso até me levou, enquanto desempenhei funções no Ministério, o Governo a atribuir ao Pré-Escolar uma prioridade, uma prioridade primeira, se me é permitido dizer” (entA5MG).

Relativamente a Guilherme de Oliveira Martins, com uma formação de base na área do Direito e uma experiência profissional na área das finanças, da economia ou da política, a sua ligação direta à educação inicia-se como porta-voz do PS para a educação no Parlamento nos anos de 1993 e 1994, sendo, posteriormente, Secretário de Estado da Administração Educativa e Ministro da Educação, entre 1995 e 2000. Para este ex-governante, o seu interesse pela educação nasce numa perspetiva de interligação com o desenvolvimento muito como consequência do trabalho que desenvolveu durante vários anos com o Professor Sousa Franco:

Tudo tem uma explicação e, no que se refere ao meu trajeto em termos académicos e na Universidade, em virtude de uma colaboração muito próxima, desde 1972, com o Prof. Sousa Franco, eu por um lado, porque fui assistente dele, trabalhei na área das Finanças Públicas e Economia mas desde cedo, desde essa altura, até em virtude das conversas que tinha com o Prof. Sousa Franco, que era um Homem também muito virado para as coisas da educação, muito atento às questões da educação, o tema da Educação e do Desenvolvimento, de algum modo, foi um tema natural e um tema que nasceu logo desde muito cedo. Portanto, o conjunto de preocupações que tenho tido, quer na área da Economia, quer na área da Educação, não são divergentes, são profundamente convergentes, uma vez que a minha preocupação na Economia e as Finanças é uma preocupação ligada ao desenvolvimento, e eu entendo que este ponto é particularmente importante, que hoje o factor essencial que distingue um País desenvolvido e um País atrasado é a capacidade de aprender: é a aprendizagem (entA5GOM).

Por outro lado, Oliveira Martins refere igualmente que a função desempenhada no seio da UNESCO no período em que esta organização definiu um novo objetivo mundial para a educação, a “Educação para Todos”, lhe permitiu acompanhar de perto o trabalho para a consecução deste objetivo.

Porque tudo tem a ver com tudo, como percebe. Eu nunca fiz na minha cabeça uma distinção dizendo assim: agora vou para a Economia, ou para as Finanças, agora vou para a História da Cultura - que também tem sido um caminho que tenho seguido – agora vou para a Educação, não. Tudo de facto tem a ver e tudo segue de facto, ou se conduz para a educação (entA5GOM).

Oliveira Martins sublinha a ligação que existe entre educação e desenvolvimento e a necessidade imperiosa de desenvolver a primeira para que haja desenvolvimento social e económico.

Eu quando era Ministro da Educação falava de educação como fator fundamental de desenvolvimento e eu dizia desde que fui Ministro da Educação, mas depois, quando fui para Ministro das Finanças dizia a mesma coisa, e hoje sou Presidente do Tribunal de Contas e pelas escolas convidam-me a ir de Norte a Sul do país para falar da educação e eu digo exatamente a mesma coisa: não há desenvolvimento sem educação e para isso temos que nos organizar, e para isso temos que perceber, e por isso eu chamo a atenção para a questão do Ensino Secundário, para a questão, justamente, da certificação do Ensino Secundário, e aqui eu tenho a experiência, e a experiência própria porque não abandonei a educação (entA5GOM).

No que concerne à ex-Secretária de Estado da Educação e Inovação do XIII Governo Constitucional e ex-Secretária da Educação do XIV Governo Constitucional, Ana Benavente, a professora considera que, em relação aos fundamentos do projeto inicial, estes se basearam, principalmente, nas convicções da própria, com “um longo percurso de trabalho na educação, nomeadamente no que diz respeito ao sucesso, ao abandono e à qualidade das aprendizagens...”. Entende, pois, que “responder ao mundo atual com o retorno à escola tradicional é um absurdo e está condenado”, também porque tinha estado envolvida num estudo nacional sobre literacia que mostrava “que a população portuguesa tem baixos níveis de qualificação (Estrela, 2006: 135).

Neste contexto, o ME assumiu-se, nas palavras da entrevistada, apenas como “agente de transformação que procurava desencadear as operações e contribuir para criar condições para que elas tivessem sucesso” e não “como o decisor”, apesar de ser ele, depois de desencadear e acompanhar todo o processo, que vai tomar “decisões, as possíveis”, criando posteriormente condições para que o processo possa funcionar. As negociações entre os vários atores foram intensas e deixaram “muitas feridas pelo caminho”, nomeadamente as que se referem à disputa do tempo da disciplina que ocorreu com as associações de professores. Outras negociações que envolveram alguma polémica dizem respeito à decisão das aulas de 90 minutos ou à gestão do tempo do horário dos docentes. Conclui a entrevistada que o poder político é muito limitado porque “temos que compor com muitas pessoas, muito diversas, que têm o seu próprio pensamento, a sua própria posição e isso é muito complicado” (Estrela, 2006: 137).

A implementação do *Projecto de Gestão Flexível do Currículo* (PGFC) contou com o apoio em paralelo do programa *Boa Esperança, Boas Práticas*, da responsabilidade do extinto Instituto de Inovação Educacional, criado em 1998 como incentivo à qualidade da educação em que o ME, conjuntamente com os restantes atores, pretendia reconhecer, estudar e divulgar situações de boas práticas. A entrevistada refere-se a este programa como funcionando dentro da mesma lógica de efeito de

“bola de neve”, isto é, “as escolas que tinham soluções para problemas (...) educativos e que tinham respostas adequadas, que tivessem apoio para alimentar essas respostas e até para as divulgar” (Estrela, 2006: 138).

Parece-nos, ainda, pertinente referenciar que o grupo de trabalho constituído no seio da SEEI, e constituído por professores, investigadores e responsáveis da administração, não tinha, segundo a entrevistada, qualquer estatuto, “era um grupo à parte”. O professor e sociólogo Philippe Perrenoud foi indicado como consultor de todo este processo de mudança curricular, tendo a Professora Maria do Céu Roldão sido uma das responsáveis científicas quanto ao conceito de currículo e desenvolvimento curricular adotado.

Por outro lado, identificamos a presença da APP nos processos de elaboração de mudanças curriculares através da elaboração de pareceres públicos, como nos confirma o seu ex-presidente:

Quando passei para Presidente da APP uma das coisas que eu fiz muita questão de fazer, é que a opinião da APP não chegava ao Ministério pelos corredores, chegava publicamente. Acho que a APP é importante para o Ministério como Parceiro, mas, também acho, que é importante para a sociedade em geral.

Portanto, nós, a APP não existe para fazer Programas. Quem tem que fazer Programas é o Ministério (entB1PFP).

Antes de 97 fazíamos. As Direcções anteriores a 97 faziam parte deste tipo de equipas [de elaboração de programas]. Depois de 97, não (entB1PFP).

Até sugerimos nomes. No Secundário, sugerimos nomes de pessoas que poderiam ser, mas a escolha desses nomes, era o Ministério que fazia (entB1PFP).

...foi exatamente, o Santos Silva referia-se ao Secundário, os [programas] que entraram em 2003, portanto, foram homologados por ele em 2002. Nós aí, propusemos nomes, alguns nomes que foram para a equipa foram propostos pela APP (entB1PFP).

Os pareceres incidem não apenas sobre os programas, mas também sobre propostas curriculares, bem como sobre habilitação para a docência. Da mesma forma, também a Associação de Professores de Matemática (APM)⁶³ divulga os seus pareceres sobre as mesmas temáticas, embora participe ativamente na elaboração de novas propostas no seio das equipas formadas pelo Ministério da Educação.

⁶³ A Associação de Professores de Matemática, criada em 1986, é uma associação portuguesa de professores ligados à educação matemática, que abrange todo o território nacional e todos os níveis de escolaridade, do ensino pré-escolar ao Ensino Superior. É uma associação com objetivos próprios, sem fins lucrativos e reconhecida de utilidade pública, disponibiliza uma enorme diversidade de publicações e materiais de apoio à atividade profissional, edita o APMinformação, organiza encontros nacionais, promove a formação contínua, elabora pareceres e projetos e organiza-se internamente em grupos de trabalho temáticos e de nível de ensino.

Nós fizemos, depois os ajustamentos para fazer isso. Nessa altura significa coisas técnicas que é dizer assim: “não... E as pessoas que vão entrar este ano no 10.º ano têm que saber, pelo menos, isto. As pessoas que vão entrar no 10.º não tiveram que fazer um Programa para o 10.º ano, e houve cortes naquele Programa, “não é cortes e costura”, mas é: vamos ao Programa deles – é o mesmo Programa, não é um novo Programa – e vamos dizer assim: “como isto não deu resultado, não foi dado, nós vamos dizer: disto tudo o que é que pode ser dado. (...) Portanto, vamos fazer Programa de exame, Programa de ensino, foi uma catadupa deles. Ajustamentos no Programa que estava: “ah, agora vamos transformar esses ajustamentos que estão a ser experimentados (entB2AM).

Para além da sua participação neste processo de ajustamento do programa de Matemática do ensino secundário, a APM constituiu e acompanhou equipas de experimentação de programas e integrou a equipa que elaborou os programas seguintes no seio dos projetos desenvolvidos quer no ensino básico, quer no ensino secundário.

Este trabalho técnico para permitir que nós saibamos o que é que em Portugal se pode perguntar a um jovem com 18 anos, que fez toda a carreira escolar, isso é uma coisa recente, está decidida muito recentemente, portanto, nós decidimos isso em Programas de ensino detalhado e em Programas de exames. Nessa altura nem sequer havia ... havia só exames de Programas, depois, a seguir vamos agarrar naquilo e vamos começar a discutir uma revisão parcelar do Currículo, que não tem nada a ver com isto. Tem a ver com isto mas não tem a ver com isto. A revisão parcelar do Currículo foi com o Domingues Fernandes (entB2AM).

Nós vamos olhar para o Currículo de outra maneira, vamos introduzir novas cadeiras e vamos fazer aquilo que é: na situação atual, em que chegámos a uma situação em que uma boa parte dos alunos que fazem o Ensino Secundário não quer ter cultura científica, é como se a recusasse, e não é só Matemática, são várias coisas, em que a cultura dos pseudo portugueses está separada entre duas coisas que nem era Literatura, nem era Ciência, nem era coisa nenhuma (entB2AM).

Vamos começar a discutir primeiro um problema de Cultura Geral, embora isso não apareça nos Currículos escolares, parece-me que não aparece, não sei muito bem, mas vamos começar a discutir isso, vamos começar a discutir, ao mesmo tempo, a organização das Escolas, a tentar ver se mudamos a organização das Escolas, o paradigma do séc. XIX (entB2AM).

Neste ciclo do incrementalismo verificamos o acentuar das influências externas, quer da UE, quer da OCDE, através dos grandes projetos estatísticos, mas também a influência assumida das próprias convicções dos protagonistas políticos relativamente às mudanças curriculares que se realizaram. Não esqueçamos o protagonismo que internamente as associações profissionais começam a ter, introduzindo mais uma fonte de conhecimento na produção das políticas, agora conhecimento profissional, de professores que exerciam a sua profissão diariamente.

Por outro lado, este é um ciclo em que os discursos dos responsáveis políticos denotam uma tentativa de equilíbrio entre a competitividade e a inclusão, a aliança entre educação e desenvolvimento económico e educação e desenvolvimento social.

Apesar de dar continuidade ao ciclo anterior, aprofundando algumas medidas, o **Ciclo da Mensuração** apresenta características distintas, nomeadamente porque se centra na avaliação, quer como instrumento de hierarquização das escolas, quer como instrumento de racionalização dos recursos humanos.

No entanto, e apesar de considerarmos que a mesma lógica dirige todo o ciclo, podemos analisá-lo subdividindo-o em dois pequenos ciclos. Assim, politicamente, entre 2002 e 2005, quando se encontrava no poder um governo de centro-direita (coligação PSD-PP), observamos discursos que valorizam a regulação baseada em resultados. Defendia-se, sobretudo, que havia a necessidade de *rankings* de escolas produzidos através de avaliação externa, que, na verdade, foi reintroduzida no 9º ano em 2004. Este é um período de preocupação com o mérito e resultados educativos com o propósito de produzir *rankings* das escolas.

O período governativo seguinte, com início em 2005 e encabeçado pelo Partido Socialista, caracteriza-se por um discurso que se desloca em duas direções: por um lado, promove o ensino público como um fator de justiça social e mobilidade social, bem como da promoção de igualdade de oportunidades; por outro lado, assume a avaliação externa de escolas e dos professores como uma forma de controlo social (Teodoro & Aníbal, 2008). A segunda direção da ação governamental está fortemente ligada ao conceito de racionalização, tendo em consideração que a avaliação externa serve o objetivo de gestão de recursos humanos e materiais baseados em excelência.

Ao nível externo, podemos afirmar que o mandato proveniente quer da OCDE, quer da UE, se acentuou, procurando as políticas nacionais responder positivamente e ultrapassar os problemas que eram detetados nos seus projetos. Na verdade, e pese embora alguns progressos ao nível dos resultados do PISA, por exemplo, Portugal continua a demonstrar um atraso educativo em diversos indicadores, com consequências, de acordo com estas organizações, não apenas para o seu desenvolvimento económico, como também para a afirmação da competitividade da União Europeia no seu todo.

Em Portugal, não podemos isolar o efeito dos resultados do PISA do efeito das medidas tomadas pela UE. De facto, há uma sobreposição que resultou numa junção de todas as diretivas provenientes de projetos de avaliação como o PISA, mas também das resoluções de cooperação entre os Estados-Membros da União Europeia (Teodoro & Estrela, 2010).

O surgimento de planos e programas serve a intenção de resolver todos os problemas identificados no sistema educativo português, as pressões da aprendizagem ao longo da vida e os resultados

positivos nas avaliações nacionais e internacionais. Neste período podemos falar da ‘Europeização’ das políticas educativas, o que significa que a OCDE continua a par da determinação educativa, mas a UE reforçava a sua influência e o *Programa Educação e Formação 2010*, bem como *benchmarks* e o estabelecimento de indicadores educativos são os guias mais efetivos do desenvolvimento das políticas nacionais (Teodoro & Estrela, 2010).

Além de todas as medidas de política relacionada com os professores de carreira e gestão escolar, que sofreu profundas transformações, este período foi marcado pela busca da excelência em resultados e avaliação internacional, com o objetivo de modernizar tecnologicamente as escolas e a criação de programas e planos que ajudassem a superar os problemas identificados. Mais uma vez parece que a inclusão e a equidade são apenas objetivos retóricos ou são construídos com base na exclusão, o que significa que eles nunca vão ser totalmente conseguidos com base nesta matriz.

No entanto, os resultados do PISA tiveram consequências nas políticas curriculares nacionais, sendo possível identificar duas fases no impacto dos resultados do PISA:

- durante o período do governo de centro-direita (PSD-PP), as avaliações nacionais no Português e Matemática foram reintroduzidas ao nível da escolaridade obrigatória;
- durante o governo socialista (PS), que chegou ao poder em 2005, um conjunto de programas e medidas foram delineadas e implementadas para neutralizar os maus resultados apresentados nas avaliações do PISA.

Depois dos resultados do PISA 2003 voltarem a indicar que, em termos de literacia de leitura e matemática, os alunos portugueses se classificam abaixo da média dos países da OCDE, e, nalguns casos, ficam abaixo alunos de países não-membros, em 2005, o governo decidiu implementar medidas para melhorar o desempenho dos alunos portugueses, entre as quais destacamos o *Plano Nacional de Leitura*, o *Programa Escola a tempo Inteiro*, o *Plano Nacional de Matemática*, o *Programa Nacional de Língua Portuguesa* e o *Programa Novas Oportunidades*.

Quanto aos resultados do PISA 2006, estes revelam uma melhoria ligeira em todas as dimensões da literacia avaliadas – científica, de leitura e matemática -, sublinhando-se que quer o insucesso educativo quer a persistência da repetência são os elementos que podem contribuir para explicar os resultados menos positivos dos alunos portugueses quando comparados com os seus colegas (Gave, 2007).

No que concerne aos *benchmarks* e ao *Programa Educação e Formação 2010*, e apesar de ter sido apontado como tendo vindo a melhorar o seu desempenho em quase todos os indicadores, Portugal continua abaixo da média da UE na participação na educação da primeira infância, com fraco aproveitamento em Leitura, Escrita e Matemática, no abandono precoce de educação e formação e do ensino secundário. No entanto, o nível de conclusão do ensino superior aumentou desde 2000, tendo mesmo duplicado a proporção de população com este nível de ensino, bem como o nível de diplomados femininos nos cursos de Ciências (Comissão das Comunidades Europeias, 2009).

As políticas portuguesas durante este período foram elogiadas no relatório sobre o desenvolvimento de competências-chave no 1.º ciclo do ensino básico, que é visto como "a principal reestruturação do seu sistema de ensino" (Comissão das Comunidades Europeias, 2009: 221). Também referenciada foi a reorganização do currículo da educação básica focada na melhoria das competências básicas e competências sociais, bem como na prevenção do abandono escolar precoce e insucesso escolar, com medidas específicas relativas à literacia e numeracia e a reforma da Educação e Formação Profissional. O programa Novas Oportunidades e a relevância dada à formação profissional no ensino secundário foram igualmente sublinhados. O relatório reconheceu que "avaliações internacionais comparadas constituem também uma entrada para a reorganização curricular, como foi o caso do PISA na preparação da revisão do Programa de Português em 2007" (Comissão das Comunidades Europeias, 2009: 222).

Como veremos adiante, o processo de europeização da educação teve consequências significativas ao nível do currículo dos ensinos básico e secundário. Todos os programas, planos de ação nacionais e projetos lançados pelo Ministério da Educação destinam-se a contribuir para conduzir Portugal para junto dos países com melhores resultados em relação às metas traçadas pela UE, o que requer um desenvolvimento educativo substancial.

Por outro lado, não podemos ignorar que os resultados observados pela OCDE na publicação *Education at a Glance* provocaram um forte impacto nas políticas nacionais, que se tornou mais evidente depois de 2000 em áreas como a organização da escola, o ambiente de aprendizagem, impacto da aprendizagem, os resultados das instituições de ensino e o acesso à educação, participação e progresso. Algumas das medidas mencionadas no Quadro 13 - Quadro síntese das Medidas Políticas e Curriculares - podem ser analisadas levando-se em consideração estes resultados, nomeadamente as relativas à alteração do Estatuto da Carreira Docente, ao desenvolvimento da cursos profissionais e cursos de educação/formação, ao aumento em benefícios

sociais para os alunos a partir de fundos privados e à mudança de percursos vocacionais e de avaliação no ensino secundário profissional.

Período	Ciclo	Medidas de Política Educativa	Medidas de Política Curricular
1970/1974	Modernização Endógena	• Diretrizes para a Reforma da Educação Superior • Institucionalização da educação pré-escolar • Alargamento da Escolaridade obrigatória (8 anos) • Criação de escolas secundárias polivalentes • IV Plano de Fomento • Criação da <i>Comissão para o Estudo da Educação e Sexualidade</i>	• Projeto do Sistema Educativo • Lei de Bases da Educação (Lei nº5/73, de 25 de julho) • Criação dos 3º e 4º anos experimentais • Programas disciplinares para os 3º e 4º anos experimentais • Experiências pedagógicas no ensino secundário • Uniformização entre ensino técnico e ensino liceal
1974/1986	Revolucionário Normalização	• Escolaridade obrigatória de 6 anos • Construção de Escolas Primárias P3	• Unificação do curso geral do ensino secundário • Unificação dos cursos liceal e técnico • Alterações diversas nos planos de estudo • Introdução e posterior extinção da disciplina de Educação Cívica Politécnica • Criação do Ano Propedêutico • Introdução do 12º ano • Experiências piloto no âmbito do ensino profissional no ensino secundário (cursos técnico-profissionais e cursos profissionais) • Reformulação de todos os programas disciplinares
1986/1995	Modernização Exógena	• Lei de Bases do Sistema Educativo • Estatuto da Carreira Docente • Criação das Escolas Profissionais • Definição do Regime Educativo Especial Ensino Especial • Criação do Serviço de Psicologia e Orientação escolar	• Reorganização Curricular dos Ensinos Básico e Secundário - Introdução da Área-Escola - Introdução do DPS • Implementação dos novos planos de estudo • Reformulação de todos os programas disciplinares
1995/2002	Incrementalismo	• Criação de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária; • Consolidação da autonomia das escolas e desenvolvimento de novas formas de administração e gestão das escolas; • Criação de Agrupamentos de estabelecimentos de ensino; • Revisão negociada do Estatuto da Carreira dos Educadores e dos Professores;	• Projeto de Gestão Flexível do Currículo • Reorganização Curricular do Ensino Básico: - definição de Currículo Nacional baseado em competências; - introdução de Áreas Curriculares não Disciplinares; - obrigatoriedade de uma segunda língua estrangeira; - reorganização dos tempos lectivos. • Consagração da avaliação formativa; • Introdução da avaliação aferida; • Criação de Percursos Alternativos no Ensino Básico (Currículos Alternativos/ Curso 9º1; Programa 15-18); • Criação dos RVCC.

2002/2004	• Publicação da Lei Orgânica do Ministério da Educação; • Publicação do ranking das escolas com base nos resultados da avaliação externa;	• Reforma do Ensino Secundário; • Criação dos Cursos Tecnológicos no Ensino Secundário; • Introdução dos exames nacionais no final do Ensino Básico (Língua Portuguesa e Matemática);
2005/2009	Mensuração	• Revisão do Estatuto da Carreira Docente; • Plano Tecnológico; • Elaboração de contratos de autonomia com as escolas; • Programa de Formação Contínua em Matemática; • Programa Nacional de Ensino do Português; • Programa de Formação em Ensino Experimental de Ciências; • Reforço da Ação Social Escolar ao nível do Ensino Secundário; • Reorganização da rede escolar; • Alteração da lei da avaliação dos Manuais Escolares; • Aprovação do Regime Jurídico das Necessidades Educativas Especiais; • Reforço da formação/ qualificação dos jovens (CEF e Cursos Profissionais); • Introdução das TIC nos 9º e 10º anos; • Introdução das TIC nas ACND do 8º ano e exclusão do 10º ano; • Programa Escola a Tempo Inteiro: - Introdução da Língua Estrangeira no 1º Ciclo (4º ano); - Programa de generalização do ensino do Inglês nos 3º e 4º anos e outras atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo; - Generalização do ensino do Inglês a todos os anos do 1º ciclo; • Definição da generalização, periodicidade, divulgação e análise dos resultados das Provas de Aferição; • Plano de Ação da Matemática; • Programa Nacional de Ensino do Português; • Definição de tempos mínimos para a lecionação dos programas e desenvolvimento dos currículos das áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio (1º Ciclo); • Alteração do nº de horas a atribuir às Ciências no Ensino Secundário (Componente Experimental);

Quadro 13 - Quadro síntese das Medidas Políticas e Curriculares

Sublinhamos que o investimento público *per capita* em educação se manteve mais ou menos idêntico entre 2002 e 2009, ano em que se regista uma subida. No entanto, verificaram-se menores gastos no ensino básico e secundário, bem como a "racionalização" de recursos humanos, ou seja, professores e funcionários da escola (Aníbal, 2007⁶⁴). Além disso, as medidas terciarização da educação (ou seja, os conselhos locais, escolas de línguas, etc...) oferecendo cursos de inglês, atividades desportivas ou aulas de música no primeiro ciclo demonstram uma reconfiguração do papel do Estado na campo da educação.

No entanto, os resultados da primeira recolha do PISA (2000) fizeram eco na sociedade portuguesa e provocaram uma onda de manifestações públicas nos meios de comunicação, uma vez que os portugueses se deparavam, pela primeira vez, com os resultados de um estudo comparado entre países pertencentes à OCDE, o que permitia situar nos níveis educativos nacionais face à sua economia e competitividade. É neste contexto que é publicado um documento na imprensa a 12 de fevereiro de 2002, o *Manifesto da Educação para a República*, cujos promotores são José Dias Urbano e Carlos Fiolhais, professores de Física da Universidade de Coimbra, e Guilherme Valente, editor da Gradiva.

Este documento, que antecede a entrada em funções do XV Governo Constitucional (coligação PSD-PP), "procurou caracterizar com objectividade a realidade (...), responsabilizando, explicitamente, todos os sucessivos governos e afirmando o *Manifesto* como um apelo ao Presidente da República para que mobilizasse os órgãos de soberania e os cidadãos" (Valente, 2012: 249) e surge na sequência da divulgação dos resultados do PISA 2000, como é comprovado por José Dias Urbano em entrevista e sugerido no próprio texto do *Manifesto*:

Todos os estudos nacionais e internacionais sobre a educação dos portugueses convergem para a conclusão incontroversa de que a República está a educar mal os seus filhos (Diário de Notícias, 12-02-2002).

A "versão zero" foi escrita em Junho de 2001, na altura em que existiu aquele problema da avaliação internacional feito aos sistemas educativos dos vários países – o PISA - (Diário de Notícias, 14-02-2002).

Efetivamente, e apesar de ter sido divulgado no período que mediou a dissolução da Assembleia da República, na sequência do pedido de demissão do então Primeiro Ministro, António Guterres, e as eleições legislativas, realizadas a 17 de março de 2002, este *Manifesto* estabelece uma prática discursiva que se desenvolverá muito rapidamente, assente na crítica feroz às políticas educativas dos anteriores governos, sobretudo dos governos do PS que, desde 1995, estiveram no poder. A

⁶⁴ Igual a nota 18.

comprovar esta afirmação estão a enorme quantidade de artigos publicados nos meios de comunicação durante esse ano, uns manifestando apoio ao *Manifesto*, outros claramente contra, outros ainda tomando uma posição de concordância com uns aspetos, nomeadamente por se tratar de uma iniciativa de um grupo de cidadãos, e discordância em relação a outros, como o facto de não se reconhecer no documento o avanço feito no país em termos educativos após a revolução de abril.⁶⁵

Conjuntamente com outras vozes que na época se levantavam para criticar alguns aspetos do sistema educativo, como Maria Filomena Mónica, Santana Castilho ou António Barreto, estes *opinion makers* criaram um universo discursivo que se baseava na identificação dos males da educação nacional, sobretudo no binómio quantidade-qualidade, principalmente na cada vez mais notória ausência do segundo termo do binómio. A falta de qualidade das aprendizagens dos alunos portugueses deriva, em sua opinião, de uma ideologia pedagógica denominada de *eduquês*⁶⁶ e que é responsável pela grande parte das más políticas implementadas, bem como pelo afastamento nacional face aos parceiros europeus.

Analisando artigos de opinião publicados nos jornais Diário de Notícias e Público entre outubro de 2004 e setembro de 2006, António (2013) identificou os temas dos exames, da exigência escolar e da importância do mérito escolar como predominantes nos discursos dos comentadores, assumindo “o propósito de orientar os pais dos alunos numa determinada direção”, embora tenham como efeito o incentivo à “participação ativa dos pais dos alunos nas decisões escolares dos seus filhos” (p.446). A autora conclui também que estas publicações concorrem para a fixação de agendas dos jornais de referência.

⁶⁵ Este Manifesto foi subscrito no próprio dia por mais de 1300 pessoas, entre elas grandes vultos da sociedade portuguesa, como Eduardo Lourenço, João Lobo Antunes, Viriato Soromenho Marques, José Miguel Júdice, Joaquim Gomes Canotilho, Teresa Lago, entre outros. Recebeu na totalidade mais de dezasseis mil subscrições e algumas tomadas de posição, favoráveis e desfavoráveis, foram tornadas públicas nos meios de comunicação, tais como: Luciano Almeida, Presidente do Politécnico de Leiria (Jornal de Leiria, 15-02-2002); João Lobo Antunes, neurocirurgião (DN, 13-02-2002); Nuno Crato, professor do ISEG (Expresso, 16-02-2002); José Miguel Júdice, bastonário da ordem dos advogados (DN, 12-02-2002); David Justino, responsável do PSD pela área da Educação (DN, 13-02-2002); Eduardo Lourenço, pensador português (DN, 12-02-2002); Viriato Soromenho-Marques (DN, 12-02-2002); Veiga Simão, antigo Ministro da Educação (Expresso, 16-02-2002); Manuel Alegre, deputado do PS (DN, 13-02-2002); Ana Benavente, ex-Secretária de Estado da Educação (DN, 13-02-2002); Júlio Pedrosa, Ministro da Educação (DN, 14-02-2002); Manuela Teixeira, Secretária-Geral da FNE (Público, 13-02-2002); António Avelãs, dirigente da FENPROF (Público, 13-02-2002); Roberto Carneiro, antigo Ministro da Educação (Público, 14-02-2002); Manuela Ferreira Leite, antiga Ministra da Educação (Público, 14-02-2002); entre outros.

⁶⁶ Formulado originalmente por Marçal Grilo, o *eduquês* representava “um discurso hermético, palavroso, redundante, alegadamente científico, em torno da educação e destinado a dar a ilusão de só ser acessível a uma comunidade de iniciados, muitos deles ligados às Ciências da Educação mas também à Sociologia” (Paulo Guinote, Blog *A Educação do Meu Umbigo*, 2013).

Na obra onde é elaborada uma proposta para reformar Portugal em todas as áreas da governação política, Tavares, Mateus e Cabral (2002) apresentam novamente um diagnóstico sobre a educação em Portugal, no qual se salientam os pontos fracos e a evolução conseguida até à altura. Sob a responsabilidade de Valadares Tavares, o texto sobre a educação propõe que o caminho seja agora o do desenvolvimento, com o objetivo de construir um país que

Deve evoluir como sociedade democrática e livre, integrando culturas próprias e etnias múltiplas, desenvolvendo o seu sistema económico segundo os paradigmas do mercado e da internacionalização, promovendo formas de desenvolvimento equilibrado e sustentável, com coesão social e regional garantidas em todo o seu espaço territorial (Tavares *et al.*, 2002: 77).

Assente em princípios como a “missão prioritária e inadiável” (Tavares *et al.*, 2002: 78) da educação, os valores de responsabilidade, iniciativa, cultura e identidade nacionais e solidariedade, a escola como espaço de prestígio e valorização ou a mobilização e motivação dos professores como recurso educativo estratégico, o autor propõe dez rumos estratégicos para a educação, entre os quais salientamos: centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, promovendo novos modelos pedagógicos assentes na diversificação com vista à consecução de metas internacionais; favorecer o modelo de liberdade de ensino apoiada em informação atualizada sobre os resultados escolares de cada escola; prestígio da profissão docente, tornando os seus sistemas de formação eficazes e práticos; prestigiar e valorizar a escola, atualizando os seus recursos e enriquecendo as suas atividades, disciplinares, interdisciplinares e complementares; promover a complementaridade entre público e privado, combatendo a perspectiva de defesa do monopólio estatal da educação; criar um sistema de cofinanciamento que aumente a despesa privada em educação; promover e melhorar o ensino profissional com vista quer “à resposta às necessidades sociais, quer à diversificação das escolhas vocacionais dos jovens, quer à melhoria do sucesso escolar no Ensino Superior” (Tavares *et al.*, 2002: 82).

O autor termina a sua proposta afirmando que as propostas estratégicas apresentadas requerem “um novo estilo de orientações políticas para a nossa Educação, evitando formas ineficientes ou anárquicas de gestão e garantindo a disciplina, para poder promover o mérito e a excelência baseados em sistemas rigorosos de avaliação aferida (Tavares *et al.*, 2002: 83).

O futuro Ministro da Educação, David Justino, manifesta-se inteiramente concordante com o teor de ambas as propostas, comprometendo-se em concretizar a avaliação de professores, descentralizar a gestão da educação, atribuindo mais competências às autarquias e “demolir o monstro” do Ministério da Educação, retirando-lhe o ensino superior. Assume, igualmente, que os resultados das

avaliações internacionais tiveram um grande impacto na sociedade portuguesa, com influência profunda ao nível das decisões políticas:

Porque as pessoas estavam muito preocupadas com o problema dos resultados. Quando apareceu aquele TIMSS, houve um antes a Matemática que não foi publicado, mas esse publicado, foi o primeiro e foi um escândalo autêntico porque nós aparecíamos cá em baixo (entA6DJ).

Isso não tem sentido absolutamente nenhum, porque ao aderir, digamos, ao PISA, aos estudos PISA da OCDE, sabia perfeitamente o que é que me calhava na rifa. (...) Não creio que isso conduza a qualquer pressão das Organizações Internacionais sobre o Sistema Educativo. (...) A influência é simples. O que aquilo faz é o impacto que aquilo tem, é precisamente o despertar das pessoas para um problema: é que é muito importante ter resultados. (...) São resultados, quer queiramos quer não, o TIMSS veio introduzir uma orientação, digamos que da Avaliação do Desempenho para os resultados e confrontar os vários países (...) Este é o efeito que tem. É óbvio que isso, automaticamente, desencadeia um processo de ter que tomar medidas para... (...) Agora, a partir da altura em que há um benchmarking internacional, as pessoas, os próprios ... políticos, dizem: "como é que é isto? Perante a comunicação social, a opinião pública, etc., como é que é isto? A pressão é sobre os decisores políticos, mas é uma decisão que não vem de fora. É uma decisão que é desencadeada de fora mas que é feita de dentro. Ou seja, a opinião pública e a comunicação social é que dizem.... (entA6DJ).

Nesse sentido, elaborou uma estratégia política quando ocupou o Ministério da Educação:

Aquilo que eu notava, e esse é outro desafio, é que mesmo com o atual sistema, o nível de desperdício, o nível de ineficiência era tal que, mesmo sem mudar o sistema, mesmo que eu não quisesse, ou não pudesse mudar o sistema, havia um trabalho de qualificação que ainda era possível fazer e em vários domínios, nomeadamente ao nível da gestão de recursos humanos, ao nível da gestão financeira. Eu nunca disse que se gastava muito em educação: aquilo que eu disse é que se gastava mal. Eu nunca fui defensor de baixar o nível da despesa em Educação (entA6DJ).

Então avançar com a reorganização com base na concepção dos 3 mais 3, dos 6 mais 6 ... e, portanto, aquilo que era o modelo estratégico está implícito, ou explícito, na proposta de Lei de Bases. (entA6DJ).

Eu precisava de ter um elemento que congregasse as pessoas e ter um elemento de racionalização do sistema (entA6DJ).

Assumindo-se como um liberal ao nível dos princípios, o antigo governante reconhece ter em Vitorino Magalhães Godinho uma fonte de inspiração, com forte coincidência ao nível dos princípios e valores democráticos.

Portanto, eu acho que fui, não só no domínio da Educação, mas em todos os domínios, fui fortemente influenciado por ele, muito influenciado por ele, foi ele que me formou. Se alguma coisa sou, em termos académicos, devo-o muito a ele (entA6DJ).

David Justino reconhece que foi o seu percurso, nomeadamente o trabalho que fez ao nível da Câmara Municipal de Oeiras, onde foi vereador durante oito anos responsável pela Cultura, mas

também pela habitação social, que lhe permitiu desenvolver a dimensão social que lhe faltava, conhecendo os problemas reais das pessoas no contacto direto que manteve. A este marco soma-se o facto de ter sido porta-voz pelo PSD para a educação desde 1996 e posteriormente deputado da Assembleia da República, a partir de 1999. Foi durante o exercício destas funções que aprofundou o estudo sobre as políticas educativas no ensino superior e tomou o primeiro contacto com os ensinos básico e secundário, reconhecendo que o contacto com associações, sindicatos, grupos signatários e pessoas individuais ligadas à educação lhe permitiram “ter um contacto direto com os problemas que as pessoas apresentavam, e como fazia parte da Comissão de Educação” (entrADJ, pág. 2), tendo acompanhado de perto todas as políticas implementadas durante os governos PS (1995-2002). Conclui que “E portanto, a minha, digamos que, a minha competência nessa área vem da política educativa e não da Educação” (entA6DJ).

O facto de ter acompanhado toda a RCEB, bem como os documentos produzidos e discussão realizada, permitiu-lhe chegar ao governo com algumas medidas já preparadas, como é o caso da reintrodução de exames no final da escolaridade obrigatória, nas disciplinas de Português e Matemática.

E introduzi os exames no 9.º ano. Isso era um ponto fulcral. (...) Estava preparadíssimo. Só tenho pena de não ter conseguido introduzir os do 6.º ano. Podem não ser exames, podem ser testes nacionais. (...) Porque eu sabia quais eram as situações de dispersão ao nível das avaliações que eram feitas e das próprias correções, também, que conduziria, precisamente a que a ideia de currículo único, na prática, não era concretizada. Nós temos que ter aqui um fator externo de aferição das avaliações porque, senão, isto nunca mais ninguém controla nada (...) a ideia dos exames era algo que já estava adquirido (entA6DJ).

Confessa que algumas medidas desenvolvidas pelo governo liderado pelo PS (que entrou em funções em 2005) já estavam preparadas, como por exemplo a alteração do Estatuto da Carreira Docente ou o Plano Nacional de Leitura, embora no plano ideológico se identifiquem diferenças:

Agora, o enquadramento ideológico, digamos assim, é diferente. Por exemplo, aquilo que sempre este Governo disse, quer o Primeiro-Ministro quer a Ministra da Educação, Maria de Lourdes, era que queriam fazer tudo isto para defesa e valorização da escola pública. E eu sempre disse: a escola pública para mim é uma parte, para mim não há escola pública e escola privada, aquilo que existe são boas escolas e más escolas e, para mim todas são importantes, porque todas são escolas. Portanto, eu tinha uma política em que o novo focus ideológico não era sobre a defesa ou valorização da escola pública; era sobre a valorização da educação em geral (entA6DJ).

Na verdade, Valter Lemos, o Secretário de Estado da Educação do XVII Governo Constitucional, considera problemáticos “alguns aspetos qualitativos do sistema educativo” nacional, nomeadamente ao nível dos resultados dos alunos devido à ineficiência do sistema:

Quando nós vemos estes indicadores todos, começamos a olhar para o indicador, o indicador “recursos físicos”, o indicador “recursos humanos”, o indicador “recursos financeiros”, etc., e verificamos que estes indicadores estão dentro daquilo que é a média dos outros países e, depois, com o indicador “resultados” é aquele que se afasta, significativamente. Não é preciso ter nenhuma formação especial em gestão para perceber que temos um problema de eficiência do funcionamento do sistema, ou seja, colocamos os mesmos recursos mas obtemos piores resultados, quando digo piores resultados, quero dizer, mas ... no fim, portanto, os resultados escolares de várias maneiras, medido pelas taxas de repetência, pelos resultados dos exames, os resultados com os testes internacionais,... (entA7VL).

A falta de eficiência ao nível dos resultados das aprendizagens é central nas preocupações do professor, não apenas porque indica a necessidade de intervir ao nível da organização do trabalho dos professores e das escolas, mas também porque significa que, apesar da evolução das aprendizagens dos alunos portugueses, quando comparados com outros, os seus resultados ainda se situam no fim da linha:

Nós continuamos a estar na cauda, no que respeita aos resultados finais, como digo, qualquer que seja o indicador, estamos na cauda no que respeita às taxas de reprovação e repetência, estamos na cauda no que respeita ao PISA, estamos na cauda no que respeita aos resultados dos exames nacionais, portanto, melhoramos bastante, não há dúvida... (entA7VL).

Por outro lado, Valter Lemos centra, igualmente, as suas preocupações na avaliação do currículo, quer através da construção de instrumentos “que facilitem os executores” na implementação do currículo, quer através do desenvolvimento de um sistema de acompanhamento e avaliação de resultados das aprendizagens, que nega estar relacionado com a avaliação do trabalho dos professores, reconhecendo, no entanto, a necessidades deste sistema para colmatar o baixo controlo social do trabalho docente.

E deixe-me dizer só este pormenor que no caso da Educação é muito importante que é o que é que acontece? É que existe um baixíssimo controlo social do trabalho dos professores. Eu não estou a dizer que é desejável existir, muito ou pouco. Estou a dizer que existe. Ou seja, aquilo que efetivamente é a execução dos professores, com os seus alunos, em Portugal, nos outros países também, mas menos, claramente, em Portugal é muito pior. Tem um baixíssimo controlo social, quer do ponto de vista organizacional das escolas, não estou a falar dos Diretores, ou de quem quer que seja, quer do ponto de vista social, dos pais, das pessoas em geral, portanto, têm sempre um controlo direto, ou seja, um controlo daquilo que os alunos dizem que aconteceu, daquilo que os outros fizeram, mas não daquilo que aconteceu realmente. Porquê? Porque as salas de aula são espaços muito fechados em Portugal, é um dos problemas graves que nós temos, são os espaços muito fechados, temos uma tradição, eu diria, muito excessivamente liberal no exercício da profissão, ou seja, o negócio é um negócio entre os alunos e o professor sem ninguém ter nada a ver com o assunto, ninguém se intromete e, nesse sentido há aqui um problema que é se... obviamente que eu não concordo com isso, acho que devem ser tomadas medidas para obviar a essa situação, aliás a ação política tem a ver com isso (entA7VL).

Portanto, havendo pouco controlo sobre o exercício, claro, temos de agir a jusante e a montante. A jusante dando os instrumentos, a montante verificando se aquilo está a acontecer - ou ao contrário - e depois temos a certeza de que está a acontecer daquela maneira e para isso é que temos de ter depois um sistema de avaliação do resultado, de acompanhamento e avaliação (entA7VL).

Definindo-se como um homem da prática e identificando-se profissionalmente com a profissão docente, o antigo governante encontra quer no estágio pedagógico quer no Mestrado que realizou nos Estados Unidos os dois marcos de construção de conceção quer da educação em geral, quer do exercício da profissão em particular. Tendo tido oportunidade de lecionar em vários níveis de ensino, o professor desempenhou igualmente funções ao nível da formação de professores, entendendo que “Nem a formação de professores tem esse potencial, essa força, esse poder transformador que nós lhe atribuímos.” (entrA7VL).

Nos anos 2006 e 2007 realizou-se, sob iniciativa da Assembleia da República (AR), o *Debate Nacional sobre Educação* (DNE), lançado em maio de 2006 em sessão pública na AR, tendo o Conselho Nacional de Educação sido mandatado para organizar o referido debate, que se desenvolveu em duas linhas: o estímulo da uma participação o mais alargada possível de todos os interessados em educação e, por outro lado, a promoção de audições públicas de um conjunto de personalidades com diversas ligações à educação na perspetiva de obter um amplo leque de visões e considerações sobre o tema em análise.

O objetivo central deste debate foi responder à questão *Como vamos melhorar a escola nos próximos anos?* (CNE, 2007: 13), tendo sido realizadas múltiplas publicações do trabalho realizado. A pertinência desta iniciativa prende-se com abrangência de perspetivas captadas no seio dos debates realizados, que confirmaram os diagnósticos já realizados e avançaram com propostas ao nível das aprendizagens, da livre escolha, da avaliação de docentes e escolas ou dos binómios educação/formação e quantidade/ qualidade.

No âmbito das associações profissionais, destacamos a presença da APM na elaboração do novo programa de Matemática e da APP na equipa que acompanhou a experimentação da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS)⁶⁷, mantendo-se ausente dos restantes processos:

⁶⁷ A TLEBS foi adotada, a título de experiência em 2004, tendo revogado a Nomenclatura Gramatical Portuguesa (1967) e posteriormente suspensa (2007), para ser transformada em Dicionário Terminológico em 2008, ano a partir do qual revoga definitivamente a anterior nomenclatura.

No caso das metas não nos perguntaram, no caso dos Programas do 1.º Ciclo, do Básico, nós não quisemos (entB1PFP).

Na Terminologia Linguística, em 2005/2006 foi a experimentação, estivemos na equipa do Ministério, da Terminologia Linguística. Eles pagaram-nos para nós trabalharmos nisso e depois disseram-nos, claramente, que não podíamos falar nisso publicamente (entB1PFP).

No entanto, como o próprio reconhece, a APP exerceu a sua influência relativamente ao peso atribuído à oralidade nos novos programas de português:

E nós sabemos, por exemplo, nos nossos Programas de Português do Básico que vão entrar agora em Setembro, não estou a dizer que foi por causa da APP, mas sabemos a opinião da APP muito favorável à Oralidade, fez com que nestes Programas fosse valorizada a Oralidade. Nós sabemos que teve influência, porque sabemos que havia gente que na boa tradição portuguesa, achava que a Oralidade era despicienda (entB1PFP).

Em conclusão, podemos afirmar a existência de uma tendência para a fixação da conceção gestonária nas políticas curriculares, tendo em consideração não apenas as influências externas, que conduziram os governos na direção da obtenção dos resultados, secundarizando as preocupações com a igualdade de sucesso, mas considerando igualmente as convicções intelectuais dos protagonistas, onde encontramos convergências com as orientações exteriores.

5.1.2. A Construção do Texto da Política

5.1.2.1. O Processo Legislativo

Relativamente ao **Ciclo da Modernização Endógena**, sabemos que o processo de mudança foi conduzido e fortemente apoiado pelo próprio Ministro da Educação, Veiga Simão, que, para além de todas as publicações inerentes à própria reforma educativa, foi publicando ao longo de todo o processo as suas ideias sobre o tema, no sentido de divulgar e difundir os conceitos que trabalhava em educação para, assim, mobilizar todos para as reformas que queria empreender, bem como legitimar as suas políticas. Assim, os seus discursos e declarações foram reunidos e publicados com os títulos “O direito à Educação” (1971); “Democratização do Ensino: Sonho de ontem, lei de hoje, força de amanhã” (1973); e “Meu Povo, Meu Pensamento...” (1974).

Quanto ao processo de conceção e implementação da reforma educativa, vimos no ponto anterior que ele nasce de uma consciência nacional, fundamentalmente oriunda dos setores industrialistas e liberais defensores de uma aproximação e um comércio preferencial com a Europa (EFTA e CEE), da existência de uma necessidade de qualificar os cidadãos portugueses para o trabalho pois, dado o

nosso atraso, essa seria a única forma de aproximar Portugal de países desenvolvidos, quer da Europa, quer do mundo. Esta consciência nacional, visível nos debates parlamentares da lei⁶⁸, era fortemente apoiada por um diagnóstico elaborado no seio do PRM. Neste contexto, o Ministro da Educação lançou para a discussão, em 1971, o *Projecto do Sistema Educativo*, juntamente com *Directrizes Gerais para a Reforma da Educação Superior*, que configurava uma autêntica Lei de Bases da Educação já que implicava não apenas todos os níveis de ensino, como nela se explicitavam os princípios, valores e organização da educação nacional⁶⁹.

O projeto estabelecia, após a escolaridade obrigatória, a existência de “três vias diferentes”, caracterizadas “pela diversidade no grau de incidência que se confere ao ensino de disciplinas no domínio das letras e ciências puras, ciências aplicadas e respectivas tecnologias e (...) no que respeita à estética e artes aplicadas (MEN, 1973:7). Prevvia-se, ainda, a existência de três tipos de estabelecimentos, quer para os cursos gerais, quer para os cursos complementares do ensino secundário - o liceu clássico, o liceu técnico e o liceu artístico -, o que advinha da “impossibilidade material” de imediatamente aplicar o princípio da polivalência dos liceus, que ficou consagrado neste projeto.

Durante os quase dois anos de discussão pública foram recebidos 1719 documentos (877 relatórios, 276 cartas, 566 recortes de imprensa) e participaram nessa discussão cerca de quarenta mil pessoas. Foram produzidos 144 documentos, que incluem relatórios descritivos, relatórios críticos, observações a relatórios críticos e relatórios finais. Os contributos recebidos foram sistematizados num relatório apresentado ao Ministro da Educação, elaborado pelo grupo encarregado da ponderação e síntese dos comentários produzidos no período da discussão pública, com sugestões ao texto inicial (MEN, 1973).

Apesar de ter definido um longo período de discussão pública, o Ministro não esperou pelo seu final e iniciou a sua experimentação em 1972/1973, lançando o 3º ano experimental (atualmente o 7º ano) em 19 escolas e, no ano 1973/1974, o 4º ano experimental nessas mesmas escolas. Simultaneamente à experimentação, seriam elaborados os programas das disciplinas destes dois

⁶⁸ Veja-se a propósito os discursos de Reboredo Silva, Almeida Garrett, Duarte Amaral, Custódia Lopes ou José da Silva que ocorreram nos Debates na Assembleia Nacional sobre a proposta de Lei nº25/X (MEN, 1973).

⁶⁹ Em 1968, Galvão Teles, o então Ministro da Educação Nacional, apresentou a proposta de Estatuto da Educação Nacional, onde pretendia concentrar todos os princípios da educação em Portugal, sua estruturação e organização, que foi abandonada devido à substituição deste ministro pelo seu sucessor, José Hermano Saraiva.

anos através da interação permanente entre os seus autores e os professores que participaram na experiência.⁷⁰

Também ao nível do ensino secundário a experimentação precedeu a lei, uma vez que, a partir de outubro de 1970, se iniciaram experiências pedagógicas no sentido de reestruturar o ensino secundário, aproximando o ensino técnico do ensino liceal, quer ao nível do plano de estudos, quer em termos de valor escolar e cultural⁷¹. Assim, foram criados cursos gerais do ensino técnico, de três anos, e cursos complementares do ensino técnico, quer para o ensino diurno, quer para o ensino noturno⁷².

A Câmara Corporativa, organismo consultivo representante do universo dos organismos corporativos, pronunciou-se sobre a proposta de lei nº25/X e, posteriormente, ocorreram os debates parlamentares na Assembleia Nacional, no seio da Comissão de Educação Nacional, Cultura Popular e Interesses Espirituais e Morais, para, por fim, aprovar a proposta de lei. A própria Câmara Corporativa, quando chamada a pronunciar-se sobre este projeto, emitiu parecer favorável, no qual, apesar de não o isentar de críticas, salientava “aspectos específicos, verdadeiramente inovadores (...) de um sistema caracterizado por uma perspectiva actualizada de educação para todos, sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos, ou seja, igualdade de oportunidades no direito à educação” (MEN, 1973: 97). Como inovador, os deputados da Câmara referiam-se à institucionalização da educação pré-escolar, ao alargamento do período de escolaridade obrigatória, à antecipação do início da escolaridade para os seis anos, ao alargamento para oito anos do ensino básico, à institucionalização do ensino especial, à criação de escolas secundárias polivalentes ou à extensão a todos os alunos do curso geral do ensino secundário de um núcleo de disciplinas comuns, entre outros.

Podemos afirmar que desde o *Projeto do Sistema Educativo* até à Lei nº 5/73, de 25 de julho, o discurso base se mantém e as principais propostas não são alteradas. Isto significa que, apesar de

⁷⁰ De acordo com o despacho de 8 de agosto de 1972 (“Lançamento da escolaridade obrigatória de oito anos com novos programas”), elaborado ao abrigo das “experiências pedagógicas” (Decreto-Lei nº47587, de 10 de Março de 1967), são dadas todas as indicações necessárias para avançar com a experiência, destacando-se o facto de os alunos aderirem voluntariamente, e mediante autorização dos Encarregados de Educação, a este projeto; a previsão de encontros semanais, mensais e anuais para os professores participantes; a elaboração dos programas das disciplinas de Português, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Educação Visual e Educação Física; o acompanhamento da experiência pelos autores dos programas, inspetores e metodólogos; a seleção das escolas da experiência.

⁷¹ Ver, a este propósito, o despacho de 29 de junho de 1972, em que o Ministro Veiga Simão define, a título de experiência pedagógica, um plano de estudos compreendendo disciplinas obrigatórias e optativas para o ciclo complementar dos liceus com o objetivo de tornar a sua estrutura mais flexível e atualizada.

⁷² Ver, a este propósito, a Circular nº3/71, Série A, de 30.06.72 ou o Despacho que cria para funcionamento na Escola Técnica da Covilhã a “Habilitação Complementar para os Institutos” (MEN, 1973).

vozes discordantes no seio de todas as instituições ouvidas, essas discordâncias não provocaram alterações de fundo ao texto da lei ou algumas delas não passavam de pormenores que foram emendados.

Na verdade, verificamos uma quase unanimidade em relação à urgência desta reforma, bem como à validade da proposta na generalidade, tal como nos é transmitido por alguns dos participantes:

A matéria da presente proposta que, diga-se desde já, no tocante a objectivos, estruturas, funcionamento e métodos de ensino, se afigura de carácter mais inovador do que as iniciativas precedentes (MEN, 1973: 95).

A proposta apresenta-se conveniente e oportuna, fornecendo a base necessária para o estabelecimento de uma reforma global da educação, encarada nesta fase pelo prisma do sistema educativo (Almeida Garrett; MEN, 1973: 218).

A proposta de lei que respeita à reforma do sistema educativo, agora em discussão, é dos assuntos primordiais e de maior relevância de entre todos que já foram tratados e debatidos nesta Assembleia. E não me parece desvirtuar a verdade dizer que é a lei mais ansiosamente aguardada pelo povo português (Prabacor Rau; MEN, 1973: 219).

A proposta de lei nº25/X, que o Governo ora apresenta para apreciação a esta Câmara, é, sem dúvida, pelo seu significado e alcance, um dos mais importantes. (...) De há muito se impunha uma profunda reforma no sistema educativo português que abrangesse a sua orgânica, os seus programas e métodos e a formação e recrutamento do pessoal docente (Custódia Lopes; MEN, 1973: 233).

Um dos aspetos comuns à maioria dos participantes em todos os debates é o reconhecimento de vários aspetos inovadores na proposta de lei:

Iremos encarar a proposta de lei sobre a reforma do sistema educativo, que consideramos inédita neste país, por vinculada à decisão de que a educação dará a todos as mesmas oportunidades, apenas dependentes da capacidade e inteligência... (Reboredeo e Silva; MEN, 1973: p. 206).

O alargamento deste ensino de seis para oito anos é medida de largo alcance para a valorização humana, social e económica da Nação (Reboredeo e Silva; Men, 1973: p. 208).

A institucionalização da educação pré-escolar, o alargamento para oito anos da escolaridade obrigatória, a instituição do ensino especial, a extensão a todos os alunos do curso geral do ensino secundário de um núcleo de disciplinas comuns, acompanhados por um amplo leque de opções, a associação de unidades de ensino público e particular, a institucionalização de cursos de iniciação e formação profissionais e, em especial, a fusão dos liceus e escolas técnicas, através da criação de escolas secundárias polivalentes, são verdadeiras inovações entre nós, cujo alcance, não apenas educativo mas também social, cumpre salientar devidamente (Duarte do Amaral; MEN, 1973: 226).

Como claramente decorre dos termos citados, a proposta aponta na direcção de uma sociedade democrática (José da Silva; MEN, 1973: 265).

Salientei o que na proposta, em meu entender, se apresenta como mais inovador, positivo e promissor: uma educação para promover a generalidade dos cidadãos,

uma educação ajustada às exigências sociais, uma educação a par da evolução do saber, uma educação livre (José da Silva; MEN, 1973: 266 e 267).

No entanto, encontramos sobretudo preocupações face à forma de concretizar toda a reforma, nomeadamente em relação à deficitária rede escolar existente, à falta de professores e à adequação da sua formação ou à deficiente rede de transportes escolares. Também são levantadas questões sobre a capacidade financeira do Ministério⁷³, mas as críticas mais contundentes referem-se a: educação superior e à sua massificação, que não trataremos aqui; defesa do ensino particular; conceito de democratização da educação; ou discordância da introdução da disciplina de Introdução às Ciências Humanas no ensino primário.

Muito incisivo relativamente a estas questões é, por exemplo, o deputado Moura Ramos ao afirmar que “dos vários sectores, porém, é concedida à democratização do ensino uma virtude e um prestígio que tocam as raias do maravilhoso” (MEN, 1973: p.252), ou na posição que toma em relação à introdução da disciplina de Introdução às Ciências Humanas, nomeadamente no que concerne aos conteúdos desta disciplina, que classifica como marxistas:

Queremos fazer referência a uma outra disciplina – Introdução às Ciências Humanas – que, embora a título experimental, já está a ser ministrada ao 3º ano do ensino básico, em flagrante oposição ao artigo 21º da Concordata, no que diz respeito à educação cristã da juventude (MEN, 1973: p. 256).

Esta posição mais conservadora, também acompanhada por uma crítica à formação moral, religiosa, cívica e patriótica relacionada com a possível introdução do estudo da sexualidade nos programas do ensino básico⁷⁴, pode ser revista na crítica da própria Câmara Corporativa que, apesar de divisão interna, aprova a introdução da disciplina. No entanto, a Comissão Parlamentar mostra-se contra a introdução da disciplina, que é formalmente substituída na lei final por *Noções sobre a Vida Social e a Estrutura Política da Nação*.

Assim, ao estabelecermos uma comparação entre a proposta inicial e a lei 5/73, a versão final da reforma curricular, verificamos que as diferenças entre ambas são, na sua maioria, de vocabulário

⁷³ Sublinhamos que o IV Plano de Fomento, que não chegou a ser concretizado devido à revolução de abril e que foi consignado através da Lei nº8/73, de 26 de dezembro, destinada a organizar e executar o Plano no período entre 1974 e 1979, supunha apoiar a concretização da reforma do sistema de ensino, sendo a educação e cultura um dos setores abrangidos pelo investimento. Neste Plano definiu-se como um dos objetivos dominantes a expansão da Educação Básica e alguns aspetos centrais do Plano, em matéria de política educativa, prendiam-se com áreas instrumentais, tais como a expansão da rede escolar, a definição de uma política de formação contínua do pessoal docente, apoio à iniciativa particular ou o incremento da ação social escolar e atividades circum-escolares. Em termos curriculares, o Plano previa a revisão de programas e métodos de ensino direto, por exemplo. Por outro lado, é pela primeira vez reconhecida em documento oficial a relação entre insucesso escolar e estatuto socioeconómico familiar.

⁷⁴ Referência à criação da *Comissão para o Estudo da Educação e Sexualidade*, por despacho do Ministro Veiga Simão, de 17 de janeiro de 1971.

(verbo garantir por assegurar ou desenvolvimento psíquico por desenvolvimento espiritual) ou reestruturação das frases, merecendo destaque as seguintes alterações:

- a estruturação da lei é substancialmente diferente da proposta inicial, no sentido em que apresenta uma organização mais lógica;
- a matrícula no 1º ano do ensino primário é obrigatória para os alunos que façam seis anos até 31 de dezembro, enquanto na proposta essa data era de 31 de outubro;
- substituição da disciplina de Introdução às Ciências Humanas por Noções sobre a Vida Social e a Estrutura Política da Nação;
- fechamento do estudo da disciplina de História e Geografia da Pátria, que fica confinada, na proposta final, ao âmbito local;
- é retirado da lei final a indicação do grupo de disciplinas comuns nos cursos geral e complementar do ensino secundário.
- consagração do modelo de escolas polivalentes, uma vez que “evita a discriminação de classes sociais: dá a todos os alunos igualdade de oportunidades e possibilidades; facilita a mudança de orientação sem saída do mesmo estabelecimento” (MEN, 1973:39).

Podemos concluir que as vozes ouvidas e presentes na lei final são desde as mais conservadoras às mais liberais, tendo em consideração que a lei manteve os seus aspetos mais inovadores, tendo alguns deles nem sequer sido criticados⁷⁵, sendo, no entanto, visível algumas marcas mais inovadoras, mas também mais conservadoras relacionadas, por um lado, com a massificação da educação, nomeadamente ao nível superior, e, por outro lado, com os conteúdos programáticos a desenvolver nas disciplinas, principalmente com a introdução de novas visões e formas de analisar e olhar o mundo, promotoras de uma abertura ao exterior que alguns setores do país temiam.

Devemos destacar quer no **Ciclo Revolucionário**, quer no Ciclo da **Normalização**, duas importantes medidas com relevância curricular que são consideradas determinantes para o que posteriormente se designa como a “reforma Roberto Carneiro”, de 1989.

Em primeiro lugar, e logo após a revolução dos cravos, a decisão de “interromper a reforma Veiga Simão”, tentar garantir o cumprimento de seis anos de escolaridade e unificar o ensino secundário,

⁷⁵ Alguns aspetos antes indicados como considerados inovadores – introdução do conceito de igualdade de oportunidades; a escolaridade obrigatória de oito anos; a institucionalização do pré-escolar; a uniformização entre ensino técnico e ensino liceal; a criação de escolas pluricurriculares – não foram colocados em causa por qualquer organismo que discutiu a proposta de lei, embora os dois últimos aqui mencionados fossem alvo de algumas reservas.

em parte decorrente das alterações que Veiga Simão pretendia introduzir ao criar as escolas pluricurriculares.

Neste período, fundamentalmente no ciclo revolucionário, sublinhamos o caráter sempre provisório das políticas definidas, decorrente da própria transitoriedade da governação. Assim, assistimos a regulamentações frequentes e por vezes contraditórias, por exemplo, em relação à avaliação dos alunos, mas também nas questões curriculares verificamos diversas alterações nos planos de estudo num curto espaço de tempo. Referimo-nos à introdução da disciplina de Educação Cívica Politécnica e à sua extinção ou às alterações verificadas ao nível do recentemente criado Ensino Unificado.

Estas alterações decorrem de dois fatores a considerar: por um lado, a necessidade de transformar o sistema educativo de forma a responder às necessidades sociais da época, assentes em valores como a democracia, a participação e luta contra as desigualdades; por outro lado, a inexistência de uma Lei de Bases da Educação que funcionasse como guia de todas as ações educativas.

Não obstante a realidade conturbada, este foi um período bastante prolixo em termos legislativos, tendo sido dada oportunidade a diversas experimentações e modificações no sistema educativo, dentre as quais se distinguem a unificação do curso geral do ensino secundário, correspondente aos 7º, 8º e 9º anos, delineada em 1975⁷⁶, e a proposta de unificação dos cursos liceal e técnico em 1978, extinguindo quase definitivamente o ensino técnico⁷⁷, mas que assentou, sobretudo, numa nova organização do ensino secundário com cinco vias, umas com dominante mais tecnológica, outra com dominante mais humanista. Por outro lado, estabelece-se também o 12º ano, com a via de ensino e a via profissionalizante⁷⁸, e estabelecem-se as duas primeiras experiências piloto no âmbito do ensino profissional no ensino secundário, criando cursos técnico-profissionais e cursos profissionais⁷⁹.

Grácio (1985), o Secretário de Estado da Orientação Pedagógica politicamente responsável pelo processo de unificação do ensino secundário, apresenta as suas finalidades desta forma:

⁷⁶ Veja-se, a este propósito, a assunção de precipitação por parte do legislador relativamente ao lançamento do 7º ano unificado, considerando-o “de todo incompatível com o rumo sereno mas firme que se requer para a renovação do sistema de ensino” (Despacho nº243/76, de 12 de agosto). O plano de estudos para o 8º ano unificado foi definido nesse mesmo ano (Despacho nº109/76, de 3 de maio) e o plano de estudos para todo o curso geral unificado definido para o ano letivo 1979/1980 (Despacho nº139/79, de 22 de maio).

⁷⁷ A expressão *quase* é nossa uma vez que, no ensino noturno, se manteve a existência de cursos do ensino liceal e cursos do ensino técnico e em 1983 os cursos do ensino técnico reaparecem (Despacho Normativo 194-A/83, de 21 de outubro).

⁷⁸ Através do Despacho nº198/80, de 26 de junho e em substituição do ano propedêutico.

⁷⁹ Ver Despacho Normativo nº194-A/83, de 21 de outubro.

- “adiar para os quinze anos a escolha do rumo escolar que no sistema antecedente teria de fazer-se aos doze”;
- “romper com a dualidade ensino liceal/ensino técnico, dualidade que no contexto político-social vigente exprime, ao mesmo tempo que reforça, não apenas a dualidade trabalho intelectual/trabalho manual, mas também, correlativamente, a dualidade dominante-dominado”;
- “romper com a dualidade escola-comunidade, educação formal educação não formal, dualidade que empobrece os dois termos binários” (p.106-107).

De realçar igualmente todas as alterações aos programas vigentes, iniciadas no ensino primário e progressivamente aplicadas aos restantes níveis de ensino, no sentido de “limpar” os conteúdos associados ao regime deposto em 1974, assim como a nova orientação para o primeiro ciclo, organizado por duas fases.

Foram limpos os conteúdos, não é, e entretanto, algumas coisas se fizeram na alteração dos programas... Agora, fez-se o 1.º ano, depois era preciso continuar. Então, aí já apareci eu. Eu propus uma outra Comissão para continuar os Programas ... (entA2RF).

As fases! É nessa altura que tem que se fazer uma coisa nova. Fizeram-se os chamados “Programas Laranja”, que disseram: “é copiado de Cuba, vieram cá técnicos da Checoslováquia”, inventaram as coisas mais malucas, para explicar (...) Mas foi uma Comissão, que é conhecida, aliás ... (entA2RF).

O processo de mudança curricular desenvolvido no **Ciclo da Modernização Exógena** foi um processo com vários momentos: um primeiro momento de discussão e elaboração de propostas de organização curricular, após a aprovação da LBSE, que decorreu entre 1986 e 1989; um segundo momento, em 1989, de aprovação da reorganização curricular; um terceiro momento de implementação das alterações, com início no 1º ano do 1º Ciclo no ano letivo de 1989/1990, completada com a alteração dos programas das disciplinas que entraram em vigor a partir do ano letivo 1991/1992.

Relativamente ao primeiro momento, e conforme já fizemos destaque, a construção do texto foi iniciada através da constituição da CRSE, no âmbito da qual o denominado *grupo Fraústo* elaborou uma proposta de reorganização curricular dos ensinos básico e secundário, que respeitasse os princípios consagrados na LBSE. Foi posteriormente criado o Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular (Portaria nº 244/90, de 5 de abril), com funções consultivas, para fazer o acompanhamento da aplicação dos novos planos curriculares, bem como emitir pareceres, propostas e recomendações.

Na verdade, não apenas este grupo de trabalho, mas também os restantes desenvolveram uma série de atividades, incluindo publicações, seminários ou encontros com vista à divulgação das ideias principais que haveriam de ser contempladas pela reforma, bem como com o objetivo de plenamente incluir todas as vozes, sendo de destacar as seguintes ações: dez encontros sobre temáticas específicas – *Promoção do Sucesso Educativo, Administração Escolar, Formação de Professores, Formação Profissional, A Escola Cultural, A Escola e os Mass Media, Planeamento Educativo, Educação Física e Desporto e Educação de Adultos* –; dezanove publicações entre 1986 e 1988 e o relatório final – *Proposta Global de Reforma* –; o *Dia D*, dia 12 de fevereiro de 1988, em que todas as escolas dos ensinos básico e secundário suspenderam, com autorização, as atividades letivas para discutir, primeiro os professores e depois estes com os encarregados de educação, os documentos da reforma, fundamentalmente em duas áreas: a reorganização curricular dos ensinos básico e secundário proposta pelo *grupo Fraústo* e o novo modelo de gestão escolar, apresentado por um grupo de trabalho liderado por João Formosinho. Não podemos, igualmente, ignorar o papel das organizações sociais, como sindicatos, associações de pais ou escolas que promoveram, elas próprias, outras ações de debate e reflexão por todo o país, mais dedicadas às questões curriculares, tendo por vezes contado com a presença dos membros do *grupo Fraústo*.

As divergências entre a equipa da CRSE e o *grupo Fraústo* conduziram a algumas ambiguidades e contradições na conceção desta reforma e, desde logo, podem ser consequência do conceito de currículo que cada grupo apresenta. Para o *grupo Fraústo*, “um currículo é de facto um plano de acção, que define o quadro geral de desenvolvimento dos projectos educativos” (ME, 1988: p.185) e que abrange o currículo formal e o currículo oculto ou informal. Para a CRSE,

O termo currículo é geralmente entendido em sentido restrito ou em sentido lato. Em sentido restrito, o currículo é constituído pelo conjunto de actividades lectivas, ficando fora dele todas as actividades não lectivas, ainda que reconhecidamente de grande interesse educativo. Em sentido lato, o currículo coincide com o conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela Escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre (CRSE, 1988b: 97).

Neste contexto, o *grupo Fraústo* aproxima-se do conceito de *core currículo*, mencionado na sua proposta, no sentido de definir claramente o núcleo duro do currículo escolar e assumir as disposições apresentadas nos artigos 8º, 47º e 48º da LBSE como orientações a incluir na formação geral dos alunos, sem que daí advenha a criação de uma nova disciplina, como, por exemplo, o caso da formação pessoal e social, para a qual não havia, à época, professores qualificados.

Se, por um lado, na proposta final apresentada pela CRSE emerge uma escola pluridimensional, que assenta na articulação de actividades curriculares e actividades de complemento curricular,

contemplando três dimensões, por outro lado, a proposta do *grupo Fraústo* baseia-se no conceito de escola como “Centro Educativo”, associada e integrada em “Territórios Educativos”, remetendo a ideia de escola em interação com o meio, de uma forma humanizada e personalizada, que pode assumir responsabilidades de gestão curricular de acordo com a realidade em que se insere. Esta diferente abordagem tem consequências ao nível da assunção da Área-Escola como área curricular não disciplinar, bem como da instrumentalização do clube escolar no âmbito das atividades de complemento curricular.

As divergências mais pertinentes, algumas assumidas em relação a alguns aspetos das propostas curriculares entre a equipa da CRSE e o *grupo Fraústo* e identificadas no relatório final apresentado pela primeira (ME, 1988: p. 111), são as seguintes:

- entendimento divergente quanto à dimensão pedagógica da Área-Escola, que para a CRSE constitui uma forma de organização das atividades de complemento curricular, enquanto para o *grupo Fraústo* tem uma identidade definida;
- discordância face à autonomia, como disciplina curricular, da área de formação pessoal e social;
- discordância relativamente às designações adotadas para as áreas de formação do 1º ciclo, bem como a assunção de existência de limitações na elaboração dos conteúdos programáticos face às aquisições básicas definidas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Aritmética e Geometria;
- divergência quanto à designação das áreas no 2º ciclo: para a CRSE são interdisciplinares (de acordo com a LBSE, artigo 8º, nº1, alínea b) e para o *grupo Fraústo* são pluridisciplinares, justificada pelo segundo tendo em consideração quer o funcionamento das escolas, quer a constituição de grupos de docentes à época;
- divergência quanto à não indicação de tempos semanais de docência das componentes de cada área para o 2º ciclo;
- discordância em relação à obrigatoriedade da disciplina de Língua Estrangeira II no currículo do 3º ciclo, tendo em conta que prejudica a carga horária nas áreas de Ciências Humanas e Sociais e Ciências Físicas e Naturais;
- divergência relativamente à designação, conceção e organização da Iniciação Tecnológica;
- no que concerne ao ensino secundário, discordam da inclusão da disciplina de Cultura Portuguesa na formação geral;

- no âmbito da formação específica do ensino secundário, deveriam ser incluídas as disciplinas de Introdução ao Direito, Introdução à Economia e Desenvolvimento Económico e Social (10º, 11º e 12º anos, respetivamente);
- o grupo *Fraúst* considera que o 10º ano deveria ser comum às duas orientações (O1 – Orientação para prosseguimento de estudos; O2 – Orientação para a vida ativa), dando liberdade à orientação O2 de poder aumentar o peso curricular da formação técnica e profissionalizante;
- falta de coerência na organização das áreas de formação.

Parece-nos poder concluir que, de acordo com as duas propostas, há divergências conceituais que provocaram alguns constrangimentos e ambiguidades na definição final da reorganização curricular dos ensinos básico e secundário. Em ambas as propostas há aspetos inovadores, mas outros mais conservadores no sentido em que perpetuam a organização disciplinar do currículo. A proposta do *grupo Fraúst* parece querer promover uma flexibilização quer ao nível dos critérios de agrupamento de alunos, não exclusivamente por turma, mas também ao nível da gestão do pessoal docente, nomeadamente na organização da lecionação das disciplinas. Propõe igualmente a criação da figura de professor-tutor, consagra a Área-Escola como área disciplinar não curricular e avança critérios de progressão dos alunos por áreas disciplinares e não por anos, embora apresente uma proposta mais conservadora ao propor a distribuição da carga horária por disciplina no 2º ciclo e não por área disciplinar, ao contrário da proposta da CRSE.

No entanto, estas divergências entre o *grupo Fraúst* e a própria CRSE perduraram até à data em que foi apresentado o relatório final e o *grupo Fraúst* subscreveu a proposta incluída nos Documentos Preparatórios I (ME, 1988). Tal como Teodoro (1995) sublinha, este grupo autonomizou-se dentro da própria CRSE, tendo inclusivamente mantido a sua existência após o tempo previamente determinado para os trabalhos.

O próprio Conselho Nacional de Educação (CNE), criado pelo Decreto-Lei nº125/82, de 22 de abril⁸⁰, nos dá conta das divergências entre os dois grupos, definindo que se pronunciará face à proposta apresentada pela CRSE, incluindo os pontos em que esta e a proposta do *grupo Fraúst* se

⁸⁰ O Conselho Nacional de Educação é um órgão independente, com funções consultivas, criado com o objetivo de emitir opiniões, pareceres e recomendações sobre todas as questões relativas à educação, por iniciativa própria ou em resposta a solicitações apresentadas pela Assembleia da República e pelo Governo. Promove a participação das várias forças sociais, culturais e económicas para promover a concertação social e a formação de consensos alargados no que à educação diz respeito. De acordo com o artigo 62º da LBSE, era obrigatório submeter ao CNE as propostas de lei com vista à aplicação e desenvolvimento da LBSE, que deveria dar o seu parecer não vinculativo.

encontram em divergência. Os contributos fornecidos pelo CNE foram também determinantes nalguns aspetos em que cabia ao ME decidir como conciliar, ou simplesmente, optar por uma das propostas apresentadas. No caso do CNE, os conselheiros definiram que o seu parecer recaía sobre os elementos constantes da proposta da CRSE, pronunciando-se numa segunda fase sobre as discordâncias entre os dois grupos.

O parecer do CNE foi dividido em vários pontos, mas inicia-se com considerações gerais, manifestando a sua posição genérica face a esta alteração curricular:

A menos que se optasse por uma concepção totalmente inovadora de planos curriculares, o que não é o caso, não será das alterações nestes que se devem esperar efeitos importantes nos resultados obtidos. Não será, portanto, por aqui que passará o fundamental da reforma educativa, mas pelas outras propostas que não deixarão, sem dúvida, de ser presentes ao Conselho, oportunamente (CNE, 1989: 5547).

Não obstante, o parecer também assume que a definição dos planos curriculares é fundamental para o desenvolvimento curricular, nomeadamente ao nível dos programas das disciplinas, metodologias de ensino/ aprendizagem, pessoal docente, avaliação, entre outros.

Considera igualmente que não há muitas alterações em relação ao Ensino Básico e que deveria haver referência a estudos de exequibilidade relativamente à implementação da proposta apresentada, o que não acontece.

Quando aborda questões comuns a vários ciclos de ensino, o CNE considera que as propostas da Escola Pluridimensional, da CRSE, e a Área-Escola, do *grupo Fraústo*, são propostas diferentes no seu conteúdo e finalidade. Enquanto a primeira corresponde aos chamados tempos livres, a segunda pretende contribuir para o desenvolvimento dos objetivos de cada ciclo de ensino através da diversificação metodológica, bem como de objetivos considerados transversais. Por outro lado, o parecer indica que deverá ser atribuído crédito anual ou semanal de horas adequado aos objetivos de ciclo e de ano para esta área.

O parecer reconhece a existência de cuidados a ter na implementação desta área curricular não disciplinar, pois, apesar de ser uma área pertinente para a formação integral do aluno e de constituir “a maior inovação curricular da reforma educativa, (...) pode tornar-se na maior desilusão da mesma” (CNE, 1989: 5550), estando o seu êxito ou a ausência deste relacionada com outros aspetos do sistema educativo que é necessário cuidar, tais como a formação de professores, a organização dos tempos escolares ou a distribuição de serviço.

Em relação à iniciação tecnológica, o CNE considera a proposta da CRSE mais equilibrada para o Ensino Básico – 4 horas de Educação Visual e Manual no 2º ciclo e 3 horas de Educação Tecnológica no 3º ciclo –, devendo, no entanto, ser alterada a designação da disciplina para Educação Visual e Tecnológica e aumentado o tempo destas disciplinas ou o tempo dedicado à Área-Escola para estarmos ao nível do patamar dos europeus, que dedicam em média 7% do currículo à educação técnica. Quanto ao ensino secundário, o parecer é concordante com a proposta do *grupo Fraústo* – 6 horas semanais de carga horária para os cursos de prosseguimento de estudos –, com exceção do facto de alguns alunos poderem ser dispensados desta formação.

No que concerne à Formação Pessoal e Social, este órgão julga pertinente para esta área a criação de um tempo curricular próprio para uma área disciplinar de carácter obrigatório, podendo fazer parte da Área-Escola, embora não se deva esquecer que os conteúdos desta formação devem ser atendidos em todas as disciplinas, assim como através da criação de espaços curriculares de frequência facultativa. No entanto, quer o *grupo Fraústo*, quer a Comissão Episcopal da Educação Cristã manifestaram-se contra a atribuição de um tempo para esta área, com carácter obrigatório para os alunos. Em carta ao Ministro da Educação, esta comissão considera que “a Igreja não pode, de modo algum, aceitar a criação, por alguns sugerida duma disciplina de ‘formação pessoal e social’ imposta a todos pela escola, porque tal solução contraria a opção maioritariamente expressa pelos pais, consubstanciada nas taxas de frequência da aula de Religião e Moral Católicas ...”(CNE, 1989: 5549).

O parecer manifesta igualmente preocupação face ao aumento da carga horária dos alunos, propondo alternativas, como o aumento do número de semanas de aulas.

Quanto aos planos curriculares propriamente ditos, e apesar de concordar com a generalidade das propostas, são apontadas as seguintes questões:

- Inclusão de áreas vocacionais deversificadas no 3º Ciclo;
- a bifurcação entre cursos para prosseguimento de estudos e cursos para a vida ativa deve ser realizada no final do 10º ano de escolaridade, como propõe o *grupo Fraústo*;
- estudo aprofundado da carga horária do 12º ano, bem como de todo o ensino secundário;
- reequacionar, se houver possibilidade, a criação de áreas disciplinares no 2º ciclo no sentido de corresponder à LBSE, isto é, de priorizar objetivos de formação básica em relação à aquisição de saberes disciplinares, bem como proceder à organização curricular de acordo com problemas da vida ou por temáticas, o que não está contemplado na proposta;

- não limitar os Estudos Sociais ou as Ciências Humanas e Sociais à História e Geografia;
- frequência obrigatória de uma segunda língua estrangeira no 3º Ciclo;
- refletir e estudar a proposta de um único docente para as áreas de Ciências Humanas e Sociais e Ciências Físicas e Naturais;
- contemplar a Área-Escola também para o Ensino Secundário;
- rever a diversidade de designações da Educação Física no Ensino Básico;
- considerar uma área ou disciplina de Língua e Cultura Portuguesa;
- as disciplinas de formação técnica não devem condicionar a escolha dos alunos das disciplinas de formação específica, o mesmo acontecendo em relação ao ensino superior.

Ao proceder a uma análise comparativa dos documentos que precederam a reforma e o Decreto-Lei que a instituiu (Decreto-Lei nº286/89, de 29 de agosto de 1989), e depois do que apresentámos de cada proposta, parece-nos que é evidente a tentativa de obtenção de um equilíbrio entre as propostas da CRSE e do *grupo Fraústo* no normativo, tendo em conta que foram considerados aspetos divergentes entre os dois grupos numa tentativa de estabelecer consensos. Podemos referir, a título exemplificativo, a manutenção das atividades de complemento curricular conforme entendido pela CRSE e a indicação de horas semanais por áreas no 2º Ciclo; a proposta da segunda Língua estrangeira como área opcional no 3º Ciclo; a designação de áreas pluridisciplinares no 2º Ciclo; a consideração da Área-Escola como área não disciplinar com caráter autónomo; o aumento da carga horária na formação técnica nos cursos do ensino secundário; a exclusão da disciplina de Cultura Portuguesa ou a inclusão de disciplinas como Introdução ao Direito e Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social no ensino secundário. No entanto, verificamos que há uma clara opção pelas propostas do *grupo Fraústo*, não podendo ser ignorado que o Minsitro da Educação de então fez parte deste grupo até ser chamado para a governação.

Por outro lado, também verificamos que o normativo final contemplou algumas sugestões do CNE – como a designação da disciplina de Educação Tecnológica ou a atribuição de uma carga horária anual à Área-Escola –, bem como incorporou a posição da Comissão Episcopal da Educação Cristã, ao apresentar a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social em alternativa à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões).

O normativo final que instituiu a reforma mostra, igualmente, que, apesar de algumas tentativas de introduzir inovação na proposta curricular, a tendência para a disciplinarização se mantém logo desde o 1º Ciclo e até se acentua ao nível do 3º Ciclo, apesar da introdução de uma área curricular não disciplinar em todo o ensino não superior e do reforço da área de formação tecnológica.

Salientamos a consagração definitiva, porque decorrente da LBSE, de percursos diversificados no ensino secundário, com uma formação comum, o que lhes confere um estatuto escolar e cultural semelhante.

Secundamos a posição adotada pelo CNE no seu parecer de que a proposta poderia comportar mais inovação, necessária ao desenvolvimento curricular, tendo em conta que as vozes conservadoras se sobrepuseram às inovadoras. É uma reforma curricular que assentou, sobretudo, na revisão de programas disciplinares, cuja implementação se iniciou no ano letivo 1991/1992, e que necessitou de uma panóplia de legislação acessória – sobre a avaliação dos alunos ou a Área-Escola –, o que provocou diversas leituras e opções, bem como dispersão de informação.

Empreendendo um processo de reforma gradual, o Partido Socialista (PS), no poder durante o **Ciclo do Incrementalismo**, tentou desde o início abandonar o conceito de reforma “de cima para baixo” e valorizar a inovação local e a mudança gradual nas escolas, fomentando a participação de todos os atores no processo de construção de políticas públicas para a educação. A construção da mudança inicia-se no Programa do XIII Governo, de onde se podem extrair as seguintes ideias fortes:

- a defesa de uma escola para todos, com igualdade de oportunidades e a garantia de que todos os jovens terminam a escolaridade obrigatória com uma certificação;
- a descentralização de competências, reforçando o poder local e a autonomia das escolas com identidade própria ao nível pedagógico;
- a construção de políticas educativas negociadas, avaliadas, adequadas e partilhadas entre todos os intervenientes, de forma a melhorar a qualidade da educação e a permitir uma mudança gradual nas escolas;
- a humanização das escolas;
- a alteração do Estatuto da Carreira Docente.

Para concretizar estes objetivos, o governo organizou um processo de participação de todos os atores sociais nas políticas educativas, que se designou de *Pacto Educativo*. Este processo iniciou-se em Outubro de 1995, logo após a tomada de posse da equipa governativa, tendo o seu texto sido divulgado em 1996 e o debate no Parlamento ocorrido em junho de 1996. O processo de desenvolvimento em torno deste pacto, que se queria o mais abrangente possível, no sentido de que todas as organizações sociais pudessem ter voz na conceção da educação nacional, envolveu um enorme debate público, bem como campanhas de informação, negociações e celebração de acordos

e protocolos. O Ministro da Educação, Marçal Grilo, classificava assim a importância deste processo, bem como a sua singularidade:

O Pacto educativo é um pacto, um acordo – tácito, escrito ou estratégico – não sobre o que nos une ou nos separa mas sobre o que é realmente urgente fazer nos domínios que nos importam a todos (Grilo, 1996).

As relações entre o Estado, a sociedade e a educação devem ser redefinidas de modo a assegurar uma maior participação e representatividade. A democratização não se alcança apenas através da massificação escolar. A sociedade actual vive uma situação de dilema entre democracia e qualidade, entre igualdade e diferença, entre massificação e singularidade. Por isso, a gestão estratégica da qualidade educativa implica o desenvolvimento de processos de informação e de comunicação, uma maior visibilidade positiva e mobilizadora do sistema e a melhoria da imagem do ensino, em nome da credibilidade da educação e da escola (Diário da Assembleia da República, 20/06/1996, I Série, nº83, VII Legislatura).

O *Pacto Educativo* propunha-se promover um amplo debate sobre a educação, envolvendo todos os atores através do alargamento do conceito de parceiro educativo para a criação de consensos relativamente às respostas a dar aos problemas detetados. Assim, criar-se-iam condições de estabilidade da vida educativa, necessárias às transformações a empreender, que se queriam graduais, sustentadas e acompanhadas. O seu texto estruturava-se em quatro capítulos: as bases gerais do acordo (centradas na prioridade política da educação), os princípios de orientação (assentes no conceito de parceiro educativo e na promoção de equidade na construção da qualidade educativa, centrada na escola), os objetivos estratégicos (atingidos através da criação de estruturas formais de participação na gestão do sistema e da escola) e os dez compromissos para a ação (dos quais destacamos: centrar as políticas educativas nas escolas; criar um sistema nacional de educação pré-escolar; melhorar a qualidade da educação; assegurar a educação e formação ao longo da vida; reforçar a ligação entre educação e formação profissional; valorizar os educadores e os professores).

Quanto ao envolvimento das escolas e dos professores neste pacto, destacamos, na primeira fase, a realização de um amplo debate que ficou conhecido como *Dia D*, dia em que se suspenderam as atividades letivas e se organizaram reuniões e seminários, alguns com a presença da equipa ministerial.

Neste contexto, e no quadro das políticas curriculares desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação e Inovação, o Departamento do Ensino Básico (DEB) lançou o *Projecto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico* (PRPCEB) no ano letivo 1996/97, com o objetivo de melhorar a qualidade e a eficácia da resposta educativa deste nível do sistema de ensino face às necessidades e direitos dos indivíduos e aos problemas da sociedade em geral, quando confrontada com mudanças e novos desafios. Pretendeu-se, fundamentalmente, que se realizasse um amplo

debate em torno das questões curriculares, refletindo não só sobre as suas finalidades e gestão, como também identificando os seus pontos críticos. A filosofia deste projeto sustenta-se no *Documento Orientador das Políticas Educativas para o Ensino Básico – Educação, Integração, Cidadania* – publicado em 1998 pelo Ministério da Educação, que define as grandes orientações para a Educação Básica.⁸¹ Para além destes documentos orientadores e difusores das políticas educativas deste ciclo, destacamos a proliferação de documentos, reuniões e sessões de formação como forma de fixação de conceitos e novos significados curriculares, também secundados pelas publicações do IIE.

Segundo os pareceres divulgados, nomeadamente o de Alonso et al. (2001), o insucesso da reforma de 1986 deveu-se, fundamentalmente, à perspetiva tecnicista, compartimentada e voluntarista que a enformou, encontrando-se sustentada numa visão determinista da mudança e numa lógica de separação entre conceção e execução. Procedeu-se a uma transposição do modelo de racionalidade instrumental do pensamento tecnológico para o meio educacional, entendendo-se que as propostas de inovação têm base científica e podem ser aplicadas de forma racional com meios e técnicas adequados, através do convencimento e treino dos professores.

Verificamos, assim, que este modelo tecnológico (reforma-decreto) apresenta um desconhecimento da natureza complexa, social e moral das práticas de ensino e descarta a diversidade e especificidade da cultura escolar. Por outro lado, não se demonstrou qualquer preocupação com o caráter ecológico e cultural do contexto das escolas, com a dimensão moral e política da mudança, com a natureza processual e evolutiva da inovação, bem como em relação à idiossincrasia do conhecimento prático dos professores (Alonso et al., 2001).

No relatório do PRPCEB (DEB, 1997) são apresentadas as conclusões do debate efetuado, sendo apontados os problemas do currículo do Ensino Básico e sua gestão pelos docentes, escolas e comunidade. Assim, estes problemas prendem-se com os processos de mudança, a falta de autonomia das escolas, a forma como os docentes e as escolas encaram a gestão curricular e a necessidade de contextualizar e gerir a educação e o currículo em termos da sua adequação aos alunos.

No relatório *A Unidade da Educação Básica em Análise* (DEB, 1998) procede-se a uma inventariação e apreciação dos pontos críticos resultantes do processo de *Revisão Participada do Currículo*, que

⁸¹ Foram ainda publicados os seguintes documentos orientadores: *Autonomia e qualidade* (ensino superior); *Desenvolver, consolidar, orientar* (ensino secundário), explicitando políticas e metas para cada um destes setores.

serviriam como um diagnóstico de necessidades a serem colmatadas com o PGFC. Estes pontos críticos organizam-se em torno de seis categorias que articulam os aspectos considerados como mais problemáticos, que são: a articulação entre os três ciclos do Ensino Básico, a organização do 3º ciclo, a avaliação, a formação pessoal e social, a Área-Escola e a carga horária semanal dos alunos.

O PGFC é um projeto ao qual aderiram progressivamente mais escolas, através de uma candidatura solicitada ao DEB, tendo sido generalizado no ano lectivo 2001/02 a todas as escolas do país, no que ficou conhecido como a *Reorganização Curricular do Ensino Básico* (RCEB). Esta generalização foi gradual, tendo no ano em que se iniciou apenas contemplado o 1º ciclo e os 5º e 7º anos dos 2º e 3º ciclos, respetivamente. Em 2001 surge a publicação do anteriormente mencionado Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, bem como a publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB).

No que concerne ao ensino secundário, o processo desenvolvido teve o mesmo início, com a apresentação para debate, em Dezembro de 1999, de uma primeira versão da "Proposta de Revisão Curricular no Ensino Secundário - Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos" que resultou das conclusões produzidas no âmbito do *Projecto de Revisão Participada do Currículo* que o Departamento do Ensino Secundário (DES) desenvolveu desde Fevereiro de 1997, tendo envolvido escolas, professores e diversos parceiros educativos, através dos documentos orientadores das políticas para o ensino secundário, produzidos no âmbito do XIII Governo Constitucional, e dos pareceres e recomendações do Conselho Nacional de Educação.

Em Fevereiro de 2000 foi disponibilizada uma nova versão, com alterações significativas, justificando-se assim, na opinião do CNE, que fosse retomada a análise ao documento, tendo em conta que algumas questões foram então apresentadas com mais pormenor, mas a proposta de planos de estudo é retirada. O CNE considera-o mesmo "um documento sem estratégia (...) que pronuncia uma oportunidade perdida", continuando a manifestar a ausência de um bom diagnóstico e a não fundamentar as mudanças sugeridas (Parecer n.º 2/2000).

Registou-se, no entanto, um período de discussão pública, em que os sindicatos, as associações profissionais, escolas e professores participaram no processo, tendo a FENPROF realizado um Encontro Nacional, dias 21 e 22 de Setembro de 2000 em Lisboa, para debater a última versão recebida, e agendado a realização de uma Conferência Nacional sobre a Revisão Curricular para o dia 24 de Novembro do mesmo ano, também em Lisboa e aberta a todos os professores.

De acordo com Fernandes (2006), a partir dos estudos iniciais desenvolveu-se um conjunto de trabalhos de natureza jurídica (preparação de normativos legais), de natureza técnico-pedagógica

(elaboração dos programas disciplinares), de gestão (rede de oferta de formação) e de formação (redes de apoio aos professores, publicação e difusão de materiais). Este processo de revisão deveria ter sido concluído até Março de 2000 para entrar em vigor no ano letivo 2001/ 2002, mas foi adiado um ano e, com a mudança de equipa governativa, nunca chegou a entrar em vigor em plenitude já que o novo Ministro da Educação, David Justino, suspendeu esta reforma. No entanto, entraram em vigor os novos programas disciplinares da componente de formação geral dos Cursos Gerais e dos Cursos Tecnológicos e da componente de formação específica dos Cursos Gerais do ensino secundário para o 10º ano de escolaridade, no âmbito do plano de estudos criado no Decreto-Lei nº286/89, de 29 de agosto, o que criou bastantes constrangimentos.⁸²

Em síntese, e ao procedermos a uma análise comparativa entre os **três documentos fundadores da Reorganização Curricular do Ensino Básico**, verificamos que algumas diferenças se denotam, embora a filosofia subjacente se mantenha. Tratando-se de um projeto e correspondendo à primeira fase de um processo de mudança, o Despacho nº 4848/07 é bastante aberto e contém uma grande margem de liberdade, não havendo qualquer tipo de definição sobre os conceitos que enformam a gestão curricular. Esta liberdade é mais afunilada e restritiva com a publicação do Despacho nº 9590/99, tendo em conta que há já algumas prescrições. Por seu lado, o Decreto-Lei nº 6/ 2001 é um normativo que regulamenta toda a revisão curricular e corresponde à sua generalização nacional, institucionalizando algumas práticas e medidas que as escolas adotaram durante o período de experimentação. Parece-nos um texto mais fechado e que não permite às escolas a liberdade conferida pelo PGFC.

Nos normativos, embora com as diferenças que já registámos e apesar de alguma ambiguidade discursiva na apresentação dos novos conceitos, parece emergir um discurso configurador de um novo paradigma organizacional e curricular, de cariz cultural e sociopolítico, bem como de valorização das escolas e do seu contexto educativo, a partir do qual se produzem inovações que gradualmente se vão generalizando. Parece-nos, deste modo, lícito concluir que se verifica uma continuidade entre os dois normativos, podendo até afirmar-se que no DL se determinam alguns conceitos que estavam por precisar, como era o caso de currículo nacional.

⁸² Veja-se a Circular nº26/03, de 15 de abril de 2003, que demonstra a necessidade de proceder a ajustamentos e definir medidas de operacionalização, já que a lógica de elaboração dos programas implicava diferentes planos de estudo, nomeadamente ao nível da carga horária atribuída às disciplinas.

Este conceito será desenvolvido e concretizado aquando da publicação do *Currículo Nacional do Ensino Básico*, em 2001, que será a partir do ano letivo 2001/2002 o suporte legal de referência para o desenvolvimento curricular nas escolas.

Por outro lado, e englobando a proposta de revisão curricular do ensino básico e secundário, podemos considerar que houve dois processos distintos no básico e no secundário, já que no segundo não houve lugar a experimentação, estando, por isso, a proposta menos sustentada.

No **Ciclo da Mensuração** assistimos, no governo Durão Barroso, a um processo de suspensão da reforma do ensino secundário do ciclo anterior e a um novo processo de discussão que terminou com uma nova proposta de lei de revisão curricular para este nível de ensino. No entanto, o ensino secundário sofrerá uma nova revisão em 2007, já sob a alçada do novo governo PS.

No âmbito do programa do governo de coligação PSD-CDS PP estabelece-se o rumo da política educativa para esta equipa governativa, que deixa antever a possibilidade de algumas alterações. É aqui que o processo de revisão curricular tem a sua génese: “a suspensão do processo de revisão 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” (Programa do XV Governo Constitucional, pág. 110).

Efetivamente, o Ministério da Educação suspendeu a anterior reforma curricular, que, na realidade não entrou em vigor, com exceção dos programas disciplinares, mas apenas no ano letivo 2003/2004 (Circular nº26/03, de 15 de abril de 2003), acompanhados de uma série de medidas de operacionalização que visavam ultrapassar constrangimentos criados por implementar novos programas em matrizes curriculares de 1989. O Ministério da Educação invocou, no Decreto-Lei nº156/2002, de 20 de junho de 2002, os seguintes argumentos para a suspensão da reforma:

- o conteúdo de alguns programas, a opção quanto a certos planos de estudo (como acontece com a lacuna a nível da aprendizagem no âmbito das tecnologias de informação), o número de cursos gerais e tecnológicos (numa perspetiva integrada com o modelo de planos de estudo opcionais), a matriz de cargas horárias dos cursos e os tempos letivos (em articulação com a extensão dos programas);
- a criação de condições adequadas para a orientação e para avaliação dos alunos no final do ensino básico, de forma a ultrapassar a difícil situação de insucesso e abandono que se verificava no 10.º ano de escolaridade, a qual não será resolvida apenas com a nova etapa inicial de diagnóstico e orientação nele prevista;

- a necessidade de aproveitar plenamente esta revisão curricular para redesenhar, em termos mais equilibrados e criteriosos, a rede nacional de oferta do ensino secundário;
- a salvaguarda das condições de organização das escolas e de preparação e formação dos docentes;
- a garantia de disponibilidade dos instrumentos para uma avaliação rigorosa das implicações financeiras desta revisão curricular, área onde a ausência de informação é assinalável;
- a preparação dos meios e processos de monitorização dos resultados verificados na implementação da revisão curricular, perante um conjunto de indicadores e objetivos a definir, que garantam as condições para o planeamento e a gestão das correções e desenvolvimentos a introduzir.

Em Novembro do mesmo ano, o Ministro da Educação apresenta uma nova proposta de reforma do ensino secundário (ME, 2002), com as seguintes novidades face à anterior:

- referência a novos ciclos de escolaridade – ensino infantil até aos seis anos, ensino básico entre os seis e os doze anos, ensino secundário entre os doze e os dezoito anos – a ser implementado até 2010 e que implicaria uma nova LBSE;
- diversificação das modalidades de ensino – científico-humanístico, tecnológico, artístico, profissional e vocacional;
- os cursos do agrupamento científico-humanístico são cinco e do agrupamento tecnológico são dez;
- acentuar o carácter generalista do 10º ano (já proposto na anterior reforma) e atenuar o carácter propedêutico do 12º ano;
- diminuição do número de disciplinas da componente de formação específica;
- a componente de formação geral integra uma disciplina de TIC no 10º ano;
- considerar a Área de Projeto apenas no 12º ano;
- considerar o Estágio nos cursos tecnológicos;
- reduzir o número de exames a realizar no acesso ao ensino superior e distribuí-los entre o 11º e 12º anos.

Como já vimos, algumas das propostas avançadas implicavam uma nova LBSE, que foi aprovada em Conselho de Ministros em 27 de maio de 2003. Na exposição de motivos, o grupo governativo alega a necessidade de

formar cidadãos competentes no rigor da aplicação prática dos saberes e, simultaneamente, capazes de compreenderem o mundo sem perderem as suas

raízes; capazes de inovarem sem desprezarem as tradições referenciais; capazes de encontrarem soluções de curto prazo sem descuidarem a consolidação do futuro, através de reflexão prospectiva; capazes de conjugarem competição e igualdade de oportunidades; capazes de, perante a disponibilização torrencial de informação, edificarem uma cultura pessoal, estruturada a partir de uma assimilação autónoma, consciente e orientada de conhecimentos. (Proposta de Lei nº74/IX, pág. 5)

Por estes motivos, a missão central da educação deve ser a de

fornecer a cada pessoa os meios para o desenvolvimento de todo o seu potencial, para o exercício de uma liberdade autónoma, consciente, responsável e criativa. Há, assim, que assegurar uma educação que prossiga conjugada e sequencialmente as finalidades do aprender a ser e a viver juntos, do aprender a estar, do aprender a conhecer, do aprender a fazer, do aprender a pensar e aprofundar autonomamente os saberes e as competências. Esta é uma nova visão estratégica para a educação em Portugal; esta é a visão que enforma a presente proposta de lei de bases da educação. (Proposta de Lei nº74/IX, pág. 5)

Neste sentido, o novo normativo estabelece, no capítulo II, artigo 8º, a organização da educação escolar em ensino básico, de seis anos e dividido em dois ciclos (quatro + dois) e ensino secundário, também de seis anos, dividido em dois ciclos, sendo o primeiro organizado de acordo com um plano curricular unificado e o segundo em disciplinas⁸³. Prevê, igualmente, que a escolaridade obrigatória se estenda até aos dezoito anos de idade, com início no ano 2005/ 2006 para os alunos que se inscrevessem no primeiro ano do segundo ciclo do ensino básico, alargando o seu âmbito de nove para doze anos.

No entanto, a Proposta de Lei nº74/IX, discutida no Parlamento e aprovada na generalidade em 3 de julho de 2003, não foi promulgada pelo Presidente da República em 14 de julho de 2004, não tendo entrado em vigor e significando a manutenção da LBSE de 1986.⁸⁴

Apesar deste veto, a reforma do ensino secundário materializou-se no Decreto-Lei nº74/2004, de 26 de março, com o parecer favorável do CNE (Parecer nº1/2003), pese embora as múltiplas críticas e sugestões de alteração do normativo, que não foram integradas na sua versão final. Podemos afirmar que o mesmo aconteceu relativamente às críticas e sugestões elaboradas quer pelas associações de professores, quer pelas associações sindicais, não tendo havido integração na lei final.

Na segunda metade deste ciclo, e com um programa fortemente alicerçado na racionalização e avaliação (das escolas, dos professores, dos alunos e dos recursos de aprendizagem), o programa do XVII Governo Constitucional manifesta desde logo a génese das mudanças curriculares que imprimiu

⁸³ A educação escolar inclui ainda o ensino superior.

⁸⁴ Um dos argumentos do Sr. Presidente da República, Jorge Sampaio, foi precisamente o facto de um novo governo, o XVI, estar prestes a entrar em funções, o que aconteceu a 17 de julho de 2004.

no ensino não superior, tendo em conta que prevê a generalização do inglês desde o 1º ciclo, a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências no ensino básico, a valorização do ensino da língua portuguesa e da matemática, ou a generalização do acesso e uso das TIC, bem como a valorização das componentes tecnológica, técnica e vocacional no 3º ciclo. Por outro lado, está patente neste programa a intenção de aproximar o ensino secundário ao sistema de formação profissional, conseguido através do alargamento da oferta de cursos tecnológicos, artísticos e profissionais que conferem uma qualificação e certificação próprias, contribuindo para a valorização da identidade do ensino secundário. Paralelamente, anuncia-se o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade.

Relativamente ao ensino secundário, o *Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário* (GAAIRES), criado a partir da reforma de 2004 e que acompanhou dezasseis escolas secundárias, incidiu o seu olhar sobre a Área de Projeto (AP), os Cursos Profissionalmente Qualificantes e os Exames Nacionais. Nas suas recomendações considera a manutenção da AP no currículo do ensino secundário dada a sua pertinência no que concerne à integração de saberes e à transversalidade de competências que mobiliza na realização de projetos.

Em relação aos Cursos Profissionalmente Qualificantes, o grupo considerou a alteração como uma estratégia significativa, com a progressiva substituição dos cursos tecnológicos por cursos profissionais⁸⁵, que devem ser progressivamente integrados nos segundos e sem prejuízo dos alunos.

Assim, os princípios e objetivos apresentados pela equipa governativa consubstanciaram-se nas seguintes medidas:

- reforço das qualificações de formação dos jovens, quer através de Cursos de Educação e Formação, quer através de Cursos Profissionais nas escolas básicas e secundárias;
- introdução das TIC como uma disciplina nos 8º e 9º anos;
- programa Escola a Tempo Inteiro (1º Ciclo);
- programa para o desenvolvimento da aprendizagem de Inglês nos 3º e 4º anos e as atividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo;
- definição de tempo mínimo de ensino para o desenvolvimento curricular nas áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio (1º Ciclo);
- revisão Curricular do Ensino Secundário.

⁸⁵ Os cursos profissionais funcionaram em regime de experiência pedagógica nalgumas escolas entre o ano letivo 2004-2005 e 2005-2006 (ver Portaria nº550-C/ 2004, de 21 de maio e o Despacho nº14758/2004, de 23 de julho de 2004).

No seu parecer nº1/ 2007, de 11 de julho de 2007, relativo à revisão do ensino secundário, o CNE considera positivas as seguintes propostas:

- iniciar no 10º ano duas disciplinas bienais da componente de formação específica;
- duas disciplinas opcionais no 12º ano;
- a possibilidade de qualquer aluno poder escolher as disciplinas de Clássicos da Literatura ou Grego, independentemente do curso geral que frequente;
- criação do curso de Línguas e Humanidades, resultante da fusão dos cursos de Ciências Sociais e Línguas e Literaturas;
- reforço das línguas estrangeiras no Curso de Línguas e Humanidades nos 10º e 11º anos;
- fim da possibilidade de redução da carga horária semanal da disciplina de Educação Física;
- reforço da carga horária das disciplinas de Ciências com componente laboratorial.

No entanto, algumas críticas e sugestões são apresentadas, nomeadamente: a falta de clarificação sobre o posicionamento da disciplina de Educação Física no cálculo da média de conclusão do ensino secundário para acesso ao ensino superior; a eliminação da disciplina de TIC no ensino secundário, embora concorde com a sua inclusão no 3º ciclo; a vinculação da escolha dos alunos no 12º ano ao Projeto Educativo (PEE); a necessidade de proceder a uma ampla revisão do ensino secundário e não atribuir de forma avulsa carga horária superior a determinadas disciplinas.

Ao observar o normativo que procedeu à revisão do ensino secundário, verificamos que as vozes que aqui demos conta não foram contempladas, nem que outras foram ouvidas ou solicitadas. Na verdade, esta estratégia de governação parece não ter sido uma estratégia de consensos, antes de confronto dos parceiros sociais com convicções já formadas e objetivos traçados, que redundaram num conjunto de medidas avulsas para colmatar e ultrapassar os problemas detetados, quer ao nível dos resultados do PISA, que ao nível da consecução dos *benchmarks* da UE. Referimo-nos, por exemplo, ao Plano Nacional da Matemática ou ao Programa Nacional de Ensino do Português que foram criados com o objetivo de melhorar os resultados escolares dos alunos, quer a nível nacional, quer aquando da sua participação em inquéritos internacionais como o PISA.

5.1.2.2. As Propostas Curriculares

Entendido como centro da atividade ensino-aprendizagem, por isso central na instituição escolar, bem como na profissão docente, o currículo não pode, no entanto, ser analisado isoladamente, tendo em consideração que múltiplos fatores e decisões concorrem para o desenvolvimento

curricular. Desta forma, e partindo do Quadro 13 com as principais medidas tomadas em cada ciclo de políticas, quer as medidas de política educativa em geral, quer as medidas curriculares, salientámos, em momento próprio, as medidas que complementaram aquelas que são exclusivamente curriculares em cada uma das dimensões em análise.

No entanto, parece pertinente fornecer um esclarecimento prévio à análise com o objetivo de clarificar alguns conceitos e opções. Tomando como ponto de partida para a análise das propostas curriculares o Quadro 14 que apresenta uma análise diacrónica por ciclo das mudanças curriculares que ocorreram em cada ciclo de políticas, consideramos, para esta análise, o 1º Ciclo do Ensino básico dada a importância que assume para a compreensão do fenómeno das mudanças curriculares. O 1º Ciclo, antiga educação primária, corresponde aos quatro primeiros anos de escolaridade. Em relação ao que designamos de 2º Ciclo, corresponde aos dois anos subsequentes ao 1º Ciclo, também designado por ensino preparatório direto. Ao 3º Ciclo, outrora designado por ensino secundário unificado, correspondem os três anos seguintes ao 2º Ciclo; e o ensino secundário corresponde quer ao ensino complementar (que foi inicialmente de dois anos), quer ao atual ciclo de três anos que antecede o ensino superior.

A análise agora apresentada baseia-se em três planos: os princípios e referentes, a organização curricular e as matrizes curriculares de cada proposta curricular, partindo do texto legislativo final.

Atendendo ao **Ciclo da Modernização Endógena**, mais concretamente à Lei nº5/73, de 25 de julho, observamos uma proposta curricular que pretende “assegurar a todos os Portugueses o direito à educação, mediante o acesso aos vários graus de ensino e aos bens de cultura” (Base II, alínea a), “assegurar a todos os Portugueses, além do revigoramento físico, o aperfeiçoamento das suas faculdades intelectuais, a formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes morais e cívicas” (Base III, nº2, alínea a) e “Preparar todos os Portugueses para participarem na vida social como cidadãos, como membros da família e de outras sociedades primárias e como agentes e beneficiários do progresso do País (Base III, nº 2, alínea c).

Estes objetivos iniciais denunciam propósitos de garantir igualdade de acesso para todos à educação, uma educação obrigatória de oito anos, salvaguardando que o sucesso depende unicamente “dos méritos de cada um” (Base II, alínea a) e que o princípio que prevalece é o da “igualdade de oportunidades para todos” (Base II, alínea b), o que conduz à garantia da igualdade ao nível do acesso, mas não ao nível do sucesso.

Educação Não Superior	Reforma Veiga Simão (1973)	Alterações Curriculares (1975)	Reforma Roberto Carneiro (1989)	RCEB (2001)	Alterações Curriculares (2006)
1º Ciclo	Áreas Curriculares - Língua Portuguesa - Aritmética - História e Geografia da Pátria - Educação Estética - Observação da Natureza - Iniciação às Actividades Manuais - Iniciação à Educação Física - Noções de Educação Cívica, Moral e Religiosa	Áreas Curriculares - Língua Portuguesa - Matemática - Meio Físico e Social - Expressão Plástica - Movimento, Música e Drama - Educação Física - Educação Musical - Saúde - Educação Moral e Religiosa Cristã (Fac.)	Áreas Curriculares - Língua Portuguesa - Matemática - Estudo do Meio - Expressão e Educação: . Físico-Motora . Musical . Dramática . Plástica - Desenvolvimento Pessoal e Social ou EMRC Área-Escola Atividades de Complemento Curricular (Fac.)	Áreas Curriculares - Língua Portuguesa - Matemática - Estudo do Meio - Expressões: . Artísticas . Físico-Motoras - EMRC (Fac.) Áreas Curriculares Não Disciplinares - Área de Projecto - Estudo Acompanhado - Formação Cívica Actividades de Enriquecimento do Currículo (Fac.)	Áreas Curriculares - Língua Portuguesa - Matemática - Estudo do Meio - Expressões: . Artísticas . Físico-Motoras - EMRC (Fac.) Áreas Curriculares Não Disciplinares - Área de Projecto - Estudo Acompanhado - Formação Cívica Atividades de Enriquecimento do Currículo - Inglês - Apoio ao Estudo
2º Ciclo	- Língua Portuguesa - História e Geografia da Pátria - Língua Estrangeira (Francês ou Inglês) - Introdução às Ciências Físico-Químicas e Naturais - Matemática - Noções sobre vida social e estrutura política da nação - Atividades Manuais - Educação Física - Educação Estética - Educação Cívica - Moral e Religião	Área da Comunicação - Português - Int. à L. Estrangeira - Matemática - E. V. - Música - Educação Física Área da Experiência - Estudos Sociais - Historial de Portugal - Ciências da Natureza - Trabalhos Manuais - Religião (Fac.)	Áreas Pluridisciplinares Línguas e Estudos Sociais - Língua Portuguesa - H. G. P. - L. Estrangeira Ciências Exactas e da Natureza - Matemática - Ciências da Natureza Educação Artística e Tecnológica - EVT - Ed. Musical Educação Física	Áreas Curriculares Disciplinares Línguas e Estudos Sociais - Língua Portuguesa - H. G. P. - L. Estrangeira Matemática e Ciências - Matemática - Ciências da Natureza Educação Artística e Tecnológica - EVT - EM Educação Física	

			Formação Pessoal e Social - DPS - EMR (Fac.) Área-Escola Atividades de Complemento Curricular (Fac.)	Formação Pessoal e Social - EMR - Áreas Curriculares Não Disciplinares . Área de Projecto . Estudo Acompanhado . Formação Cívica - Atividades de Enriquecimento do Currículo (Fac.) - Ed. Cidadania (Transv.)
3º Ciclo	- Português - Língua Estrangeira - Matemática - Ciências da Natureza - Ciências Humanas - Educação Visual - Educação Física - Educação Musical - Trabalho Oficinais - EMRC	1975 (7º ano) - Português - Matemática - Língua Estrangeira - Ciências da Natureza - Ciências Sociais - Ed. Visual - Educação Física - Trabalhos Oficinais - Religião - Educação Cívica e Politécnica 1979 (3º Ciclo) - Português - L. Est. I - L. Est. II - Matemática - História - Geografia - Ciências da Natureza - Biologia - Ciências Físico-Químicas - Ed. Visual - Desenho - Trabalhos Oficinais - Área Vocacional (9º ano)	Disciplinas ou Áreas - Língua Portuguesa - L. Estrangeira Ciências Humanas e Sociais - História - Geografia - Matemática Ciências Físicas e Naturais - Físico-Químicas - Ciências Naturais EV Educação Física DPS EMR Área opcional - Língua Estrangeira - Ed. Musical - Ed. Tecnológica Área-Escola Atividades de Complemento Curricular (Fac.)	Áreas Curriculares Disciplinares - Língua Portuguesa - L. Estrangeira I - L. Estrangeira II Ciências Sociais e Humanas - História - Geografia - Matemática Ciências Físicas e Naturais - Ciências Naturais - Físico-Química Educação Artística - EV - Oferta de escola - Educação Tecnológica - Educação Física - ITIC (2002) Formação Pessoal e Social - EMR - Áreas Curriculares Não Disciplinares . Área de Projecto . Estudo Acompanhado . Formação Cívica Atividades de

		- Ed. Física - Religião Moral e Católicas (Fac.)		Enriquecimento do Currículo (Fac.) Ed. Cidadania (Transv.)	
Ensino Secundário	Curso Geral (2 anos) . Núcleo de disciplinas comuns . Disciplinas de opção (vocacionais)	Curso Complementar (2 anos) 5 Áreas de Estudo - Estudos Científico-Naturais - Estudos Científico-Tecnológicos - Estudos Económico-Sociais - Estudos Humanísticos - Estudos das Artísticas	Agrupamentos CSPOPE . Científico-Natural . Artes . Económico-Social . Humanísticas	Cursos Gerais . Formação Geral - Língua Portuguesa - Língua Estrangeira I ou II (2 anos) - Filosofia (2 anos) - Educação Física	Cursos Científico-Humanísticos . Ciências e Tecnologias . Ciências Sociais e Humanas . Ciências Sócio-Económicas . Línguas e Literaturas . Artes Visuais
	Curso Complementar (2 anos) . Disciplinas obrigatórias . Disciplinas optativas (inclui L. E. e disciplinas técnico-profissionais ou tecnológicas)	Formação Geral comum - Português - Filosofia - Língua Estrangeira - Educação Física - EMRC (Facultativa)	Cursos Tecnológicos . Informática . C. Civil . Eletrotecnia/ Eletrónica . Mecânica . Química	Formação Específica - Uma disciplina trienal - Duas disciplinas bienais - Duas disciplinas de opção	Formação Geral - Português - Língua Estrangeira I ou II (2 anos) - Filosofia (2 anos) - Educação Física - TIC (10º ano)
		Formação Específica - Conjunto formado por 3 disciplinas - Conjunto formado por diversas disciplinas afins de opção (uma obrigatória)	. Design . Artes e Ofícios	Formação Pessoal e Social - Área de Projeto - EMRC (Facultativo)	
		Formação Vocacional - Disciplinas de opção	. Serviços Comerciais . Administração	Atividades de Enriquecimento (Facultativo)	Formação Específica - Uma disciplina trienal - Duas disciplinas bienais - Uma disciplina anual
		Ano Propedêutico (1978) . Língua Portuguesa . 2 disciplinas nucleares de cada curso . uma disciplina complementar das nucleares . uma disciplina de opção (L. E.)	. Comunicação . Aaminação Social	Cursos Tecnológicos	Área de Projeto (12º ano) - EMRC (Facultativo)
		12º Ano (1980)	Formação Geral . Português . Introdução à Filosofia . Língua Estrangeira I ou II . Educação Física . DPS ou EMR	Formação Geral - Língua Portuguesa - Língua Estrangeira I ou II (2 anos) - Filosofia (2 anos) - Educação Física	Cursos Artísticos Especializados Cursos Profissionais
			Formação Específica/ Científica . três disciplinas à escolha (10º e 11º)	Formação Científico-Tecnológica	

- Via Ensino . 3 disciplinas . EMRC e EF (Facultativo)	. três a cinco disciplinas à escolha (12 ^º) . Formação Técnica - um curso > 1000 horas totais ou - Disciplinas individuais (seis ou dez horas semanais)	- Uma disciplina científica trienal - Uma disciplina científica bienal - Duas disciplinas tecnológicas trienais - Uma disciplina tecnológica bienal - Uma disciplina anual de especificação . Formação Pessoal e Social - Área de Projeto Tecnológico - EMRC (Facultativo) . Atividades de Enriquecimento (Facultativo)
--	---	---

Quadro 14 - Matrizes Curriculares

Por outro lado, afirma-se que a finalidade da educação é dar aos Portugueses uma “formação integral” (Base I, nº1), que implica a formação ao nível físico e espiritual, da cidadania, das “faculdades intelectuais, da formação do carácter, do valor profissional” (Base III, nº2, alínea a), assentes na moral cristã, bem como o fortalecimento do amor à Pátria e do espírito de solidariedade. A formação integral que se preconiza pode conduzir à existência de uma cultura radicada quer na ordem expressiva, quer na ordem instrumental, acentuada através das matrizes curriculares propostas.

Assim, e de acordo com o Quadro 14, as matrizes curriculares indicadas para todos os níveis do ensino não superior assentam num currículo de coleção, disciplinar, embora possamos encontrar quer inovações, quer alguns retrocessos face às propostas anteriores. Ao nível do 1º ciclo, o plano de estudos mantém, para além da Língua Portuguesa, Educação Física e Moral e Religião, a Aritmética como a única área de estudo da Matemática, não mencionando se integra ou não, à semelhança do plano de estudos de 1968, a Geometria. Em substituição das disciplinas de História de Portugal, Ciências Geográfico-Naturais e Trabalhos Manuais surgem as disciplinas de História e Geografia da Pátria, Observação da Natureza e Iniciação às Atividades Manuais, o que denota a emergência do estudo das ciências da natureza, aqui apenas numa perspetiva mais prática e menos teórica, a junção numa só disciplina de duas áreas científicas e a sua antecipação para o ensino primário (o estudo de HGP já era uma realidade no CPES), bem como o alargamento dos Trabalhos Manuais, possivelmente como forma de compensar a eliminação da Educação Feminina e da disciplina de Desenho. São introduzidas as disciplinas de Educação Estética e de Noções de Educação Cívica, remetendo para o esforço de inclusão de conhecimentos que não tinham, na época, uma base científica.

Por outro lado, não podemos ignorar que a necessidade de vinculação local no estudo da História e Geografia ou o interesse por disciplinas relacionadas com valores e princípios como manifestações do período histórico em que vivíamos, num país muito fechado sobre si mesmo que usava a educação como instrumento de inculcação ideológica. Na verdade, as propostas curriculares anteriores, que se centravam em aprender a ler, escrever e contar, denotam o predomínio da ordem expressiva sobre a ordem instrumental, já que o foco da aprendizagem incidia na formação do carácter e da conduta.

Este plano curricular alenta o início de uma mudança, tendo em consideração a introdução de alguma diversidade epistemológica que, conjugada com a antecipação da primeira matrícula no 1º ano de escolaridade para os seis anos e com o reconhecimento da necessidade de condições diversas para crianças com deficiência, pode constituir uma política promotora da igualdade de acesso, mas

também de um sucesso mitigado, uma vez que as componentes do currículo proposto são mais inclusivas porque mais abrangentes e menos radicadas num conhecimento especializado e exclusivo.

Estes princípios e componentes curriculares poderiam permitir a construção de uma pedagogia participativa que lentamente abrisse espaço à edificação de uma cultura transformadora do aluno. No entanto, a lei apresenta a coexistência de princípios meritocráticos, de cultura performativa, com princípios democráticos, de uma cultura integradora e contextualizada.

Ao nível o 2º ciclo, na época designado por ensino preparatório, verificamos novamente a substituição das disciplinas de História e Geografia de Portugal e Trabalhos Manuais (CPES) por História e Geografia da Pátria e Atividades Manuais; a eliminação de Desenho, Educação Musical e Ciências da Natureza; e a inclusão das disciplinas de Introdução às Ciências Físico-Químicas e Naturais, Noções sobre a Vida Social e Estrutura Política da Nação, Educação Estética e Educação Cívica. As últimas parecem, de facto, mostrar uma tendência para a inclusão e diversidade epistemológica, com um equilíbrio entre as ordens instrumental e expressiva, que, embora radicadas numa cultura curricular consumidora, transmissiva e homogénea, apresentam indícios de interdisciplinaridade, contextualização e integração.

É, no entanto, ao nível dos 3º e 4º anos experimentais, pertencentes ao ensino preparatório na proposta Veiga Simão, que se manifestam as maiores inovações. O plano de estudos traduziu-se num “currículo menos denso, criando disciplinas que fossem áreas disciplinares e não disciplinas ligadas a uma só ciência” (Pedro, 2012: p.146), entendendo uma proposta que implicava as disciplinas de Português, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Educação Visual, Educação Física, Educação Musical, Educação Moral e Religiosa e Trabalhos Oficinais (Despacho de 8 de agosto de 1972). A principal responsável por esta proposta, Graça Fernandes, sublinha a necessidade de ultrapassar o enciclopedismo do currículo escolar e proporcionar aos alunos aprendizagens úteis, que os preparassem para a vida e que os tornassem críticos com capacidade de construir conhecimentos. Para estas disciplinas teriam de ser elaborados novos programas, que foram entregues a Veiga Simão em julho de 1971, destacando Graça Fernandes o seu carácter inovador, uma vez que o ministro pretendia que fossem novos “não apenas nos conteúdos, mas que o fosse também na prática, na didática e nos métodos.” (Pedro, 2012: 150). O grupo trabalhou com grande margem de liberdade e a responsável considera que o grande ponto de inovação dos novos programas reside na definição dos objetivos gerais. Por outro lado, consideramos pertinente o facto de o grupo não ter trabalhado individualmente, por disciplina. Pelo contrário, houve sempre uma visão holística do plano de estudos que se estava a construir,

procurando apresentar um corpo de conhecimentos menos extenso e apostando na interdisciplinaridade.

Ao nível do ensino secundário, em que foram definidos dois ciclos – o geral e o complementar – cada um com dois anos de duração, o esforço legislativo é feito, em primeiro lugar, na criação de escolas unificadas pluricurriculares ou “escolas secundárias polivalentes” (Base IX, nº3) que congregassem os dois ramos do ensino: o liceal e o técnico. Por outro lado, é apresentado um plano de estudos com um núcleo comum de disciplinas para as duas vias, no caso do curso geral, e um grupo de disciplinas obrigatórias comuns, no caso do curso complementar. Observa-se igualmente um forte redução de cursos gerais existentes, na medida em que sessenta e quatro cursos se convertem em apenas oito, que vêm aumentada a componente de formação científica e humana, em detrimento do trabalho oficial. Para Emídio (1981), os novos cursos gerais do ensino técnico são estabelecidos com base em “disciplinas afins das dos cursos gerais do ensino liceal complementadas por outras de iniciação técnica, procurando responder a duas demandas: “obtenção de um nível suficiente de cultura geral e de iniciação profissional” (p.195).

O articulado preconiza uma ampla diversidade, quer ao nível epistemológico, quer ao nível da pertinência social do conhecimento eleito, procurando selecionar conhecimento significativo que contribuísse para a cultura e transformação da realidade, embora mantendo uma organização curricular tradicional e não promovendo a flexibilização ou a autonomia. No entanto, é visível nesta orientação alguma contradição, uma vez que se verifica a substituição de disciplinas com um escopo mais amplo por outras que denotavam o fechamento ideológico vigente no país. Quanto à inclusão de todos os alunos no sistema de ensino, verificamos que a retórica imperou relativamente a este objetivo pois, apesar de decretada a escolaridade obrigatória de 8 anos (Lei nº573, de 25 de julho), as condições que o Estado oferecia foram muito lentamente sendo melhoradas, quer em termos de apoios sociais às famílias e alunos, quer em termos de espaços escolares, o que não permitiu uma explosão quanto ao número de alunos a frequentar o ensino básico. Salientamos, inclusivamente, a não revogação das medidas discriminatórias que vigoravam em relação aos alunos portadores de deficiência, mantendo-se o Decreto-Lei nº38969, de 27 de outubro de 1952, que dispensava de frequentar o ensino primário “os menores incapazes por doença ou por defeito orgânico ou mental”, exceto no caso da existência de classes especiais para doentes ou anormais, a menos de 3 km da sua residência.

Os programas disciplinares mantiveram-se na sua generalidade, excetuando-se as disciplinas que sofreram alterações, bem como os programas das disciplinas que integram os 3º e 4º anos

experimentais, que, tal como referência anterior, foram inteiramente novos e compreendiam quatro dimensões: objetivos da disciplina, esquema programático, indicações didáticas e instrumentos didáticos. Estes programas foram acompanhados por objetivos gerais que, se neles atentarmos, revelam o espírito inovador desta reforma e o reconhecimento da necessidade de mudança no país, cujo motor seria concretamente a educação, através da construção de uma cultura reconfiguradora, tal como se pode ver no ponto 8: “Fomentar uma consciência nacional rasgada e viva, aberta à realidade concreta da Pátria, e animada pela vontade de a tornar melhor, numa perspetiva de humanismo universalista e de compreensão internacional” (MEN, 1973: 13). Por outro lado, também aqui se defende a necessidade de mudança do paradigma pedagógico, centrado no aluno, que permita a diferenciação individual e uma igualdade de sucesso, bem como um equilíbrio entre uma cultura instrumental e expressiva, no sentido de formar o aluno em todas as suas dimensões.

Durante o período que corresponde ao **Ciclo Revolucionário e Ciclo da Normalização** observamos um grande número de transformações na Educação no currículo, no ensino e na gestão escolar como consequência da democratização política, com base no conceito de escola como agente de transformação e em relação a diferentes necessidades e interesses dos alunos. Os dois principais objetivos eram garantir o real cumprimento da escolaridade obrigatória de seis anos e abandonar a reforma Veiga Simão.

Destacamos a revisão e mudanças de programas curriculares com conteúdo e métodos de ensino inovadores na educação básica, com base numa filosofia democrática e humanista, a educação como desenvolvimento multilateral e a criança no centro de educação. Isto significa que no ensino primário se introduziram disciplinas como Expressão Plástica, Música, Teatro, Educação Física, Saúde e Educação Cívica, num currículo organizado com base na interdisciplinaridade, com autonomia na gestão das diferentes áreas curriculares, que seriam articuladas a partir da disciplina de Meio Físico e Social. Este nível também tem uma organização pedagógica diferente, dividida em duas fases de dois anos cada, a fim de conhecer melhor o aluno e eliminar as práticas de marginalização⁸⁶.

Ao nível do ensino preparatório verificaram-se igualmente mudanças curriculares, com a divisão de disciplinas na área de comunicação e na área experimental e a introdução da disciplina de Estudos Sociais, no primeiro destes dois anos. A contradição aqui é o facto de se manter a coexistência de três

⁸⁶ Sublinhamos a eliminação da avaliação externa no final da escolaridade primária, implementando-se uma avaliação de carácter contínuo.

formas diferentes de concluir a escolaridade obrigatória, com resultados e níveis de seletividade diferentes⁸⁷.

Num trabalho elaborado pela Ministério da Educação são identificados alguns problemas curriculares que se prendem, sobretudo, com o facto dos programas disciplinares serem constituídos por textos programáticos avulsos, nos quais rareia a uniformidade terminológica e predomina a incoerência e desequilíbrio organizacional, também numa perspetiva integradora do ponto de vista da criação do ensino básico. Por outro lado, a disparidade ou exagero no número de objetivos para cada nível do ensino básico e a falta de articulação entre os programas disciplinares nestes dois níveis demonstram a dificuldade em instituir um ensino básico como um todo (MEC/GEP, 1986).

No ensino secundário sublinhamos a unificação do curso geral do ensino secundário, iniciada em 1975/1976, bem como a definição de cursos complementares de via única para os dois ramos de ensino (liceal e técnico). Estas medidas pretendiam, sobretudo, a igualdade de oportunidades, a atualização de processos e métodos pedagógicos, com base na experiência dos 3º e 4º anos experimentais, e o reforço da função social da escola. Também os conteúdos programáticos se revestiram de carácter inovador, para além da criação de uma nova área curricular não disciplinar denominada Educação Cívica Politécnica, entendida como um campo de ação interdisciplinar, para a qual convergiam os conteúdos específicos de cada disciplina, no sentido de construção com significado social, imbricado na realidade regional e na cooperação escola / comunidade. Desta forma, esta área não disciplinar não teve um programa pré-definido, havendo apenas sugestões de atividades de acordo com os objetivos da própria área, cabendo às escolas o seu desenvolvimento.

Para Grácio (1985), o ensino secundário unificado patenteou uma organização curricular que “não comportava objectivos e áreas de feição vocacional e muito menos profissionalizante”, contendo certos “dispositivos e directrizes”, como a Educação Cívica Politécnica e as disciplinas de Ciências Sociais e Trabalhos Oficiais que tinham como objetivo “articular alguns aspectos da aprendizagem escolar à esfera do trabalho produtivo”, no qual “a componente social prevalecia sobre a componente económica, a preocupação igualitária sobre a de formação de capital humano” (p. 125).

No entanto, e fruto das convulsões vividas, bem como do atraso que o país evidenciava a nível educativo, este foi um período de contradições, tendo em conta que, no mesmo período histórico,

⁸⁷ Apesar da acentuada diminuição do ciclo complementar do ensino primário, soma-se a este o ciclo preparatório através da televisão (CPTV) e o ciclo preparatório do ensino secundário (CPES), sendo a última a modalidade selecionada para generalização da escolaridade obrigatória.

foram tomadas decisões curriculares opostas que manifestam, por um lado, a procura que o país fazia no sentido da democratização plena da educação e, por outro lado, as lutas entre os grupos de poder. Referimo-nos concretamente a duas alterações: a introdução e posterior eliminação da Educação Cívica e Politécnica, bem como da disciplina de Ciências Sociais no 7º ano de escolaridade, transformada em duas disciplinas diferentes – História e Geografia – quatro anos depois. Pretendia-se, sobretudo, a introdução de uma área curricular que permitisse uma maior ligação ao mercado de trabalho e à vida ativa, no caso da primeira, e a conceção de uma disciplina integradora do conhecimento das várias ciências sociais, dotando os alunos de um conhecimento holístico e, por isso, de uma maior capacidade crítica.

Após o Ensino Secundário Unificado (três anos), surgia uma opção entre duas vias para terminar o ensino secundário:

- Cursos Complementares Vocacionais, desenvolvidos em dois anos, desde 1978, constituíam o prolongamento do tradicional ensino liceal; para continuação de estudos no ensino superior é necessária a frequência de um 12º ano, denominado Via de Ensino, constituído por 3 disciplinas cuja escolha dependia do curso a seguir, ou Via Profissionalizante, composta apenas por disciplinas técnicas, que nunca deu acesso ao ensino superior, funcionando apenas como formação pós-secundária de índole profissionalizante;
- Cursos Técnico-Profissionais, desenvolvidos em três anos, surgiram em 1983 como experiência pedagógica, tendo dois tipos de diplomas.

O Despacho Normativo nº 194-A/83, de 21 de Outubro, previa também a existência de cursos profissionais, com a duração de três semestres - um ano de estudos seguido de um estágio de seis meses numa empresa; não conferia equivalência ao ensino secundário, mas permitia a obtenção de diploma profissional nível II.

Nos 10º e 11º anos, há diversas opções divididas por cinco áreas de estudo, quer nos cursos vocacionais, quer nos técnico-profissionais. No caso dos primeiros, cada área de estudo dividia-se em diversas formações vocacionais – vinte e cinco no total -, tendo cada uma em comum a formação geral (comum a todo o ensino secundário) e a formação específica que se diferenciava consoante a área de estudo.

No caso do 12º ano Via de Ensino, verifica-se a existência de cinco cursos diferentes, correspondendo a cada um a frequência de uma disciplina base e de outras duas a escolher de um conjunto de opções

para cada curso. O 12º ano Via Profissionalizante organizava-se em trinta e dois cursos, compostos apenas por disciplinas de carácter técnico.

Em relação aos cursos Técnico-Profissionais, os diferentes cursos estavam organizados por cinco áreas de estudo e em cada uma por várias áreas ocupacionais. Os cursos Profissionais organizavam-se em dezoito áreas ocupacionais, divididas pelas mesmas cinco áreas de referência e incluíam apenas um conjunto de disciplinas técnicas.

O Ensino Artístico, previsto no Decreto-Lei nº310/83, de 1 de Julho, era composto por Música, Dança, Teatro e Cinema, mas não foi regulamentado no tempo previsto e a sua aplicação causou grande polémica na comunidade artística, especialmente no campo da Música e Dança.

No campo da Música, a formação até ao final do secundário passou a estar a cargo dos Conservatórios de Música de Lisboa e do Porto, ficando a formação superior para os Institutos Politécnicos e algumas universidades. No entanto, a formação não superior operava-se ainda em imensas escolas privadas, que tinham de articular o seu ensino com aquele que era ministrado nas escolas de ensino regular. O que na prática equivalia a que os alunos tivessem todo o currículo formal, apenas com exceção dos trabalhos oficinais e da componente vocacional, que acumulava com a componente de formação musical nos conservatórios e escolas de música.

No campo da Dança, a situação era semelhante à anterior, existindo apenas a Escola de Dança do Conservatório Nacional que, a partir de 1983, passou exclusivamente a escola vocacional de nível secundário. Na área do Teatro ou Cinema, não havia praticamente formação a nível secundário. Nas Artes Plásticas, as duas escolas mais importantes – a António Arroio, em Lisboa, e a Soares dos Reis, no Porto – foram transformadas em escolas do ensino regular, desenvolvendo a sua formação através de cursos técnico-profissionais e cursos complementares vocacionais.

Tal como fizemos referência, os programas disciplinares sofreram grandes alterações, iniciadas logo após a revolução de abril e para vigorar no ano letivo 1974/1975, para todos os níveis de ensino, tendo em conta a necessidade de elaborar um currículo adequado à sociedade que também se pretendia construir, como é apresentado na introdução dos programas para o ensino preparatório: i) “concepção de uma escola mais como agente de transformação do que como meio de transmissão de conhecimentos”; ii) “importância dominante dos aspectos relativos ao desenvolvimento das capacidades de análise e de síntese e ao estímulo de criatividade, da livre crítica, do sentido de responsabilidade e da capacidade de integração no grupo” (MEC, 1974: 1).

Apesar dos avanços e recuos, consideramos que, curricularmente, o caminho que foi sendo traçado aponta para uma cada vez maior tensão entre a uniformidade e a diversidade epistemológica, assente numa pedagogia participativa e inclusiva, com o aluno como sujeito transformador, com o objetivo garantir a todos o acesso e o sucesso na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Por outro lado, sublinhamos igualmente a tentativa de equilíbrio entre as ordens instrumental e expressiva, sobretudo ao nível discursivo, já que ao nível da seleção curricular se inicia um processo de afirmação da primeira, principalmente devido às condições sociais e económicas que o país atravessava e à construção de um discurso que se inicia neste ciclo relacionado com a necessidade de acompanhar os países europeus em termos de desenvolvimento. Parece-nos, por exemplo, bastante curiosa a Circular nº26/75, de 13 de outubro, sobre “O Trabalho Produtivo no Ensino Básico e a Abertura da Escola ao Meio Social”, em que se pretende introduzir “o trabalho produtivo socialmente útil nas escolas primárias e preparatórias como actividade curricular” e através da qual se comprova a opção de diversificação curricular, mais tarde introduzida formalmente no currículo com a criação, no 3º ciclo do ensino básico, das opções vocacionais, bem como a pertinência de um conhecimento prático que deve estar integrado na formação escolar.

Relativamente ao **Ciclo da Modernização Exógena**, os novos planos curriculares definidos no Decreto-Lei nº286/89, de 29 de agosto, são justificados no seu preâmbulo pela necessidade de modernização composta pelo reforço da identidade e integração europeia. Neste contexto, emerge a valorização da matriz identitária nacional, assente no ensino da língua portuguesa, a criação de uma área de formação pessoal e social, a assunção de “margens de autonomia curricular” por parte das escolas e definem-se as dimensões das componentes do currículo (humanística, artística, científica, tecnológica, física e desportiva), que visam a formação integral dos educandos, bem como a sua preparação quer para o prosseguimento de estudos, quer para a vida ativa.

As componentes educativas do 1º ciclo não se apresentam com qualquer designação, anulando-se as duas fases previstas anteriormente. A eliminação das atividades de iniciação escolar pode, no entanto, ser encarada como um retrocesso em termos de justiça cognitiva, uma vez que a maioria dos alunos não frequentava na altura o ensino pré-escolar e estas atividades serviam precisamente para fazer a sua adaptação ao meio escolar.

Mantém-se a designação da disciplina de Matemática e a opção por Estudo do Meio em vez de Meio Físico e Social, tal como preconizava a LBSE, pode indiciar uma maior ambivalência ao nível dos conteúdos, permitindo, por isso, a inclusão de conhecimentos de outras áreas não contemplados até ao momento (ME, 1997).

Não há, em nosso entender (como também em ME, 1997) um afastamento considerável entre a organização o 1º Ciclo decorrente desta reforma e a que vigorava anteriormente, já que a introdução quer das expressões, quer do Meio Físico e Social já tinha sido realizada no período anterior, registando-se, por isso, uma contunidade curricular neste nível de ensino.

Quanto ao 2º Ciclo, consideram-se áreas *pluridisciplinares* e não áreas *interdisciplinares* (CRSE e LBSE, 8º, 1b). As disciplinas adotam os títulos das componentes propostas pela CRSE, com uma carga horária individual, contrariamente ao proposto no Projeto Global de Reforma (PGR) que, insistindo no conceito de área pluridisciplinar e na flexibilização da gestão pedagógica, atribuía a cada área uma dotação horária global. O que parece existir é uma aparente artificialidade do conceito de interdisciplinaridade, já que é segmentado e não aplicado globalmente ao currículo. Por outro lado, há áreas com apenas uma disciplina e os critérios que determinaram os agrupamentos de disciplinas também não são esclarecidos.

De acordo com o próprio ME (1997), as alterações agora instituídas podem considerar-se pouco inovadoras e significativas, uma vez que as fundamentações que acompanhavam o programa inicial de 1968 poderiam sustentar as finalidades deste ciclo definidas na LBSE, bem como no PGR. Por outro lado, e excetuando as áreas de que falaremos adiante porque comuns a todos os níveis de ensino, registamos duas alterações relativamente à reforma anterior: a criação da disciplina de EVT, que indicia a necessidade de inclusão neste nível de ensino de uma vertente tecnológica, acompanhando a evolução concetual internacional, mas que associou numa mesma disciplina duas áreas distintas, com professores de formação também distinta, tendo este problema sido atenuado com a definição de pares pedagógicos para esta disciplina; o abandono da disciplina de Estudos Sociais e inclusão numa mesma disciplina da História e Geografia de Portugal, o que denota uma tendência de fechamento curricular e consequente uniformidade epistemológica.

No 3º ciclo, e face às anteriores alterações, registamos com maior evidência a eliminação das disciplinas de Biologia, de Desenho e da área vocacional, bem como a passagem de obrigatória a opcional da 2ª língua estrangeira, cuja definição contraria as orientações da CE, no sentido de uma integração europeia através da cultura e das línguas. Verifica-se, igualmente, o benefício, em termos de carga horária, da Educação Tecnológica (ET), Educação Visual (EV), Trabalhos Manuais (TM) e História, que correspondem, curiosamente, aos grupos disciplinares mais excedentários, e um hiato da Geografia (7º e 9º), bem como a descontinuidade em todo o ciclo de CN (7º e 8º) e FQ (8º e 9º).

Assim, podemos afirmar que o plano curricular do 3º Ciclo se afasta da LBSE em três pontos:

- objetivos do ensino básico, não propondo obrigatoriamente a iniciação de uma Língua Estrangeira (LE) II (artigo 7º, d);
- na organização do 3º ciclo, não oferecendo áreas vocacionais diversificadas (artigo 8º, 1,c);
- nos objetivos específicos do 3º Ciclo (pontos 8º, 3, c), que incluem a aquisição, sistemática e diferenciada (disciplinar), da cultura moderna nas suas dimensões científica e tecnológica.

Quanto ao ensino secundário, e partindo da proposta de LBSE que elimina as diferentes vias existentes, este nível de ensino foi reorganizado com dois tipos de cursos diferenciados: os Cursos Tecnológicos, predominantemente orientados para a vida ativa, e os Cursos de Caráter Geral, predominantemente orientados para prosseguimento de estudos, ministrados em escolas secundárias e com um desenho curricular que pretendia facilitar a transição entre ambos, já que contempla um conjunto de disciplinas comuns. No entanto, esta flexibilidade proposta no Decreto-Lei nº286/89, de 29 de Agosto, seria corrigida uma vez que o facto de os alunos poderem escolher livremente as disciplinas de carácter tecnológico traria às escolas fortes problemas de gestão, pelo que foram desenhados 15 cursos⁸⁸ que pretendiam dar coerência aos processos formativos, embora limitassem a liberdade de escolha dos alunos.

Os cursos de carácter geral conferem diploma e acesso ao ensino superior, enquanto os cursos tecnológicos conferem nível III de qualificação profissional, bem como a certificação dos cursos de carácter geral. Surgem, no âmbito desta reforma, as Escolas Profissionais que devolvem cursos de carácter profissionalizante, com equivalência ao 12º ano e certificado de nível III de qualificação profissional⁸⁹. As suas componentes estão assim distribuídas:

- Cursos de carácter geral – 34% F. Geral; 45% F. Específica; 21% F. Técnica
- Cursos tecnológicos - 34% F. Geral; 30% F. Específica; 36% F. Técnica
- Escolas Profissionais - 25% F. Geral; 25% F. Específica; 50% F. Técnica

A Formação Geral corresponde ao conjunto de disciplinas obrigatórias que constituem a formação de base dos alunos, com o objetivo de formar um cidadão de plenos direitos e deveres, plenamente integrado na sociedade, e procurando integrar aprendizagens das restantes componentes.

⁸⁸ Os cursos tecnológicos pertencem às seguintes áreas: informática, construção civil, electrotecnia/electrónica, mecânica, química, design, artes e ofícios, serviços comerciais, administração, comunicação e animação social.

⁸⁹ O lançamento das Escolas Profissionais surge como “iniciativa autónoma da sociedade civil - autarquias, empresas, associações empresariais” (ME, 1995: 16), apoiado pelo Estado, designadamente através de fundos comunitários de coesão económica e social (PRODEP).

A Formação Específica constitui a ponte de transição entre os diferentes cursos, composta por um conjunto de disciplinas que permitem desenvolver conhecimentos dentro da área de estudo de cada curso.

A Formação Técnica nos cursos predominantemente orientados para a vida ativa assume um papel estrutural, enquanto nos cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos assume finalidades de carácter vocacional, de aproximação ao mercado de trabalho e de proporcionar aprendizagens mais experimentais e práticas.

Para evitar um excesso de disciplinas foi definido que qualquer disciplina teria sempre 3 ou mais horas semanais. Assim, todos os cursos assumem características semelhantes e contemplam igualmente a área curricular não disciplinar da Área-Escola.

Quanto ao ensino artístico, as mudanças operaram-se ao nível de uma maior integração dos diferentes cursos no ensino secundário regular, na criação de Escolas Especializadas de Ensino Artístico e o desenvolvimento de todas as áreas artísticas que o aparecimento das Escolas Profissionais proporcionou.

Comparativamente com as alterações curriculares anteriores, podemos afirmar que esta nova proposta apresenta uma melhor coerência e organização, contemplando, por exemplo, uma matriz comum aos diferentes tipos de cursos, apesar de cada um gozar de objetivos próprios e durações semelhantes. O desaparecimento de uma das cinco áreas de estudo anteriores, os estudos científico-tecnológicos, justifica-se pela introdução de cursos tecnológicos com uma identidade própria. Todos os cursos passarão a ter definitivamente a duração de três anos que, conjugada com a unidade de que falámos, poderia permitir entender o ensino secundário como um nível de ensino com fim em si mesmo e não apenas como ciclo propedêutico do ensino superior. Por outro lado, a sua flexibilização manifestada através da criação de cursos de banda larga, mantendo uma matriz comum, permite a correção de percursos e a inserção em famílias de profissões.

Quanto aos programas, no 1º Ciclo estão organizados por áreas e subáreas e, posteriormente, por anos, favorecendo-se a integração vertical no plano formal de enumeração de conteúdos, o que torna a integração horizontal a cargo do professor. Em cada ano, cada subtema é desenvolvido em tópicos, que, sempre que seja oportuno, são desenvolvidos em anos sucessivos, através da formulação de objetivos específicos, observando-se a gradualidade. Os novos tópicos são inseridos de forma lógica e sequencial nos anteriores.

O programa é considerado coerente, com temas relevantes e adequados, de estilo uniforme e facilitador da interpretação do professor, que nele encontra orientações claras, sucintas e completas.

Em relação aos 2º e 3º Ciclos, os programas apresentam uma uniformidade de estilo e organização, que obedece a um índice comum: Introdução, Finalidades, Objetivos Gerais, Conteúdos, Orientação Metodológica e Avaliação. A Introdução, Finalidades, Orientação Metodológica e Avaliação apresentam o mesmo texto para os dois ciclos, nas disciplinas que se mantêm, exceto na Introdução da disciplina de Matemática (com considerações epistemológicas e relativas às práticas sociais) e na orientação metodológica da disciplina de Educação Musical, que se refere a conteúdos.

Embora a apresentação de conteúdos obedea à mesma estrutura, os objetivos gerais apresentam uma maior elaboração no 3º Ciclo. No entanto, o estilo de exposição e de organização de conteúdos é bastante distinto entre programas, tendo em conta que numas disciplinas de apresentam mapas organizadores de conteúdos (Inglês, Ciências Naturais e da Natureza, Religião e Moral), noutras quadros de conteúdos (EVT, ET e EF) ou apenas listas de conteúdos (Português, Francês, História, Geografia e Matemática). Esta organização, apesar de permitir uma unidade vertical, impossibilita a integração horizontal, tendo em conta a inexistência de uma filosofia comum na explicitação dos conteúdos e de uma aproximação metodológica.

Por fim, as pouco frequentes justificações explícitas dos conteúdos por práticas sociais de referência e a identificação de princípios epistemológicos e psicopedagógicos usados na sua tradução ou transposição didática dificultam o confronto crítico e a compatibilização dos programas.

No que concerne ao ensino secundário, os programas disciplinares seguem uma lógica semelhante ao anteriormente enunciado para os 2º e 3º ciclos, apresentando uma estrutura mais ou menos uniforme. No entanto, alguns sofreram reformulações logo em 1997, como foi o caso da Matemática, e na disciplina de Português sugeriram *Orientações de Gestão de Programas* em 1996 e *Objectivos e Conteúdos Essenciais – Português A e B – 10.º ano*, a *Lista de Leituras Metódicas e Obrigatórias* (com a proposta de planificação anual de Português A e Português B – 11.º ano) e os *Objectivos e Conteúdos Essenciais de Português A e B – 12.º ano* em 1998.

As duas maiores inovações inseridas nesta reforma prendem-se com a introdução de uma área curricular não disciplinar, a Área-Escola, e a criação da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, uma disciplina opcional, paralelamente com a Educação Moral e Religiosa, enquanto, por exemplo, a CRSE definia como obrigatória a Formação Pessoal e Social.

Apesar da CRSE propor o conceito de escola pluridimensional na sequência de uma experiência pedagógica de escola cultural, pretendendo a sua institucionalização (LBSE, artigo 48º, 2), na lei dos Planos Curriculares é formalizada a Área-Escola, materializada em atividades curriculares não disciplinares, consideradas complementares em relação à parte letiva do currículo, mas de caráter obrigatório. O conceito de Escola Pluridimensional acabaria por ter uma expressão legislativa quase nula, uma vez que nem os clubes escolares, uma das suas propostas, são considerados no artigo 8º, correspondente às atividades de complemento curricular (DL nº 286/89, de 29 de agosto).

A Área-Escola teria uma duração anual variável entre 95 e 110 horas, tendo a sua conceção desta área sido pensada em duas fases: na primeira, a organização é estabelecida de acordo com a redução correspondente de horas letivas das disciplinas envolvidas em cada projeto; na segunda, a área passa a dispor de um crédito horário integrado nos planos curriculares.

As atividades da Área-Escola são definidas no Despacho 142/ME/90, de 1 de setembro, sendo desenvolvidas através de projetos, cujas finalidades são fixadas no artigo 2º. Quer a Escola Pluridimensional, quer a Área-Escola pressupõem a existência de um Plano de Atividades da Escola, que se assume, no plano pedagógico, como o primeiro instrumento da sua autonomia. Dentro da escola, esta autonomia dever-se-ia estender à iniciativa dos alunos, professores e conselhos de turma, pese embora a sua elevada regulamentação.

No âmbito da Área-Escola, as atividades de projeto decorrem no horário normal dos alunos – artigo 10º - dentro ou fora da sala de aula, presumindo-se que esta área curricular não disciplinar poderá fomentar alterações mais profundas nos processos de ensino-aprendizagem do que aconteceria com a Escola Pluridimensional, que, no entanto, contempla a necessidade de diferenciar as oportunidades de aprendizagem escolar com o objetivo de atingir a justiça educativa do sucesso universal ao prever atividades de compensação educativa. Os clubes escolares poderiam cumprir o desígnio da continuidade das atividades a empreender, respeitando a espontaneidade e informalidade desta área, não fora a sua instituição como complemento curricular, de frequência facultativa, contrariando a proposta da CRSE, que os entendia como livres, atraindo e orientando os alunos de acordo com os seus interesses.

A Área-Escola é alvo de uma extrema regulamentação, bem como de um alargamento das suas finalidades, em relação ao que se preconizava para a Escola Pluridimensional, o que pode indiciar a imposição de uma mudança na prática educativa através de uma inovação.

No entanto, esta inovação revelou-se distante do currículo, não tendo contribuído para o seu enriquecimento, para o que contribuiu não apenas a falta de orientação quanto à integração dos saberes, a relação Escola-Meio ou a organização do trabalho entre professores de distintas áreas, como também o pouco à vontade dos docentes, quer porque se tratava de uma nova forma de trabalhar, quer pela falta de liberdade condicionada pela excessiva regulamentação. Os clubes escolares, apesar de facultativos, mas mais objetivos e permanentes e menos vinculados a saberes disciplinares, podem ter tido esse papel de integração de conhecimentos e de vivências extraescolares, para o que concorre uma necessária sustentação e valorização.

A outra novidade dos planos dos ensinos básico e secundário reside na possibilidade de opção entre EMR ou DPS, disciplina criada para concretizar o estipulado na LBSE no artigo 47º.

O sistema de avaliação era definido no diploma como a chave para “o controlo da qualidade do ensino”, devendo “estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão” (artigo 10º). No entanto, a sua regulamentação é remetida para um tempo posterior, tendo havido um primeiro despacho (Despacho nº162/ME/91, de 23 de outubro) que previa a sua aplicação em cada ano de escolaridade de acordo com o ano letivo em que fossem generalizados os novos programas. Devido às fortes críticas de que foi alvo, a 20 de junho de 1992 seria publicado o Despacho Normativo nº98-A/92, que rege a avaliação apenas para o ensino básico⁹⁰.

Na sequência deste diploma torna-se obrigatória a definição de objetivos gerais de ciclo e objetivos curriculares mínimos de ciclo, o que não tinha ainda sido previsto, surgindo os primeiros no ano letivo de 1992-1993 (ME/DGEBS/1993), decorrentes quer das finalidades do ensino básico, quer dos programas das disciplinas (Ferreira & Barata, 2008). Estes objetivos gerais de ciclo, que surgem após a definição de todos os restantes, quer os mais latos, quer os mais restritos, os disciplinares, são apresentados como um conjunto de competências terminais a desenvolver pelos alunos, incluindo as transversais e específicas de cada disciplina. Aparecem organizados em seis dimensões⁹¹ e o seu número é variável entre ciclos. A sua estrutura indicia, para Ferreira e Barata (2008), que se pretende afirmar a sequencialidade entre ciclos.

Em conclusão, podemos afirmar que os aspetos mais positivos desta reforma se prendem quer com a definição de Ensino Básico e sua organização, quer com a unidade e simultânea diferenciação e

⁹⁰ Este despacho será revogado pelo Despacho Normativo nº644/94, de 15 de setembro.

⁹¹ As dimensões são: Aquisição estruturada de informação, atitudes, comunicação/ expressão, aptidões intelectuais e estratégias cognitivas, aptidões psicomotoras e recolha e tratamento de informação.

diversidade conferidas ao Ensino Secundário. Estes aspetos permitem-nos concluir que se procurou uma efetiva igualdade de acesso e de sucesso, incluindo todos os jovens, outros conhecimentos e outra forma de organizar esses conhecimentos, naquilo que consubstanciaria uma pedagogia mais participativa e verdadeiramente emancipatória e para o que também concorre a inclusão de formações transdisciplinares, a Formação Pessoal e Social ou a Área-Escola. A introdução de uma disciplina na área da formação pessoal não deixa de configurar uma preocupação em acentuar o desenvolvimento de uma cultura de ordem expressiva, contribuindo para uma formação integral dos educandos.

Não esqueçamos a este respeito o contributo dado pelas Escolas Profissionais que concorreram para a recriação dos cursos profissionais, bem como para a construção de um estatuto escolar mais sólido e elevado.

Por outro lado, sublinhamos a regulamentação da educação especial para alunos com necessidades educativas especiais (Decreto-Lei nº319/91, de 23 de agosto) que, pela primeira vez, estabelece os princípios e estrutura do regime educativo especial.

No entanto, salientamos, desde já, a forma prescritiva como esta reforma foi desenhada e organizada, tentando prever todas as situações possíveis e dando-lhe resposta prévia sem deixar qualquer espaço à escola e aos professores para que o pudessem fazer. Neste sentido, não parece haver indícios no articulado de flexibilização da gestão curricular, mantendo-se, nesse aspeto, em tudo semelhante às anteriores. Igualmente no que se refere à ênfase atribuída aos conteúdos disciplinares, tendo em conta que os programas mantêm o seu foco nos conteúdos, o que, apesar do aparecimento de uma área curricular não disciplinar, sugere um desenvolvimento curricular focado no produto.

Apesar da LBSE permitir que os planos curriculares pudessem incluir características regionais e locais, sustentadas nas características socioeconómicas e necessidades de qualificação local, no articulado apenas é feita uma menção breve a esta possibilidade, não sendo concretizada a sua intenção. Este aspeto, conjuntamente com os restantes, indicia o reforço da função instrumental e utilitária da educação, intensificando-se as relações entre a escola e o mercado de trabalho.

No **Ciclo do Incrementalismo** é o Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, que define currículo nacional como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico” (artigo 2º, nº1) e apresenta como estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional o projecto curricular de escola e o projecto curricular de turma, que permitem

adequar o currículo nacional ao contexto de cada escola e de cada turma, respetivamente (artigo 2º, nºs 3 e 4).

É um documento cujo conteúdo é essencialmente de desenvolvimento curricular uma vez que define a RCEB, estabelecendo os princípios orientadores da organização e gestão curriculares do Ensino Básico, os princípios da avaliação e o processo de desenvolvimento do currículo nacional. A sua orientação fundamental é a institucionalização da liberdade conferida às escolas de adaptar uma estrutura curricular nacional aos distintos contextos locais.

O enquadramento desta nova organização curricular, presente no preâmbulo do normativo, articula-se com os objetivos do programa de governo, nomeadamente “a garantia de uma educação de base para todos”, entendida como o “início de um processo de educação e formação ao longo da vida”, concedendo particular atenção às situações de exclusão, bem como à clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e à forma como se processam. Com vista à sua consecução, estabelecem-se no articulado as seguintes medidas: uma efetiva articulação entre os três ciclos do Ensino Básico, um currículo centrado em competências tendo em conta a formação integral de todos os alunos, a articulação do currículo com a avaliação e o reforço da autonomia curricular da escola.

É apresentada neste documento uma referência diacrónica relativamente às políticas educativas deste e do anterior governos constitucionais, invocando-se o “longo e continuado trabalho com as escolas e comunidades educativas” (preâmbulo), nomeadamente o lançamento do PRPCEB em 1996/1997. É um discurso revelador de uma mudança gradual nas escolas, baseada em projetos aos quais as mesmas aderem voluntariamente.

Efetivamente, a RCEB apresenta como objetivo uma intervenção nas escolas, no sentido de “assegurar uma maior qualidade das aprendizagens” (preâmbulo), bem como de a escola “se assumir como espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas”. Pretende-se, verdadeiramente, uma intervenção ao nível da gestão e organização curricular, atribuindo-se à escola uma maior capacidade e responsabilidade na organização, articulação e desenvolvimento de ofertas educativas. Este discurso remete-nos para um novo paradigma organizacional e curricular, concetualizando-se a escola como uma organização que aprende, apelando-se a uma cultura de forte liderança, com partilha, colaboração, participação de todos os actores e abertura ao exterior e à mudança.

Ao nível da gestão curricular, este conceito de escola é consubstanciado nos PCE e PCT, concebidos como eixo fundamental de uma escola autónoma. Embora não se explicita o que se entende por

projeto curricular e qual a sua relação com o PEE, afirmando-se apenas que deverá estar integrado no respetivo PEE (art. 3º, g), a gestão curricular com base em projetos revela uma mudança paradigmática que tem subjacente um conceito de professor com papel ativo no currículo, na medida em que não há verdadeiramente delegação de responsabilidades a este nível, antes uma adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola e de cada turma.

Há um reforço da autonomia curricular quando se estabelece que cada escola desenvolverá “novas práticas de gestão curricular” (preâmbulo), bem como “estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional” (art. 2º, nº4), “entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico” (preâmbulo). Esta definição converge com uma das conclusões apresentadas no preâmbulo do DL, a propósito do PGFC, onde se assume “a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula”. Desta leitura emerge uma conceção socioconstrutivista da aprendizagem, centrada nas competências e na articulação curricular e que considera o currículo como prática e como projeto.

Apesar desta explicitação, regista-se, por vezes, alguma ambiguidade (preâmbulo; art. 2º, nº1 e 2; art. 5º e art. 6º), uma vez que não há a clarificação do estatuto dos programas das disciplinas, bem como da sua relação com os referenciais de competências. Efetivamente, e apesar das alterações enunciadas, não se verificou uma revisão generalizada dos programas disciplinares à luz do novo paradigma que era enunciado nos normativos e outras publicações, verificando-se uma multiplicidade de situações, que vão desde a manutenção de programas da reforma anterior, até ao ajustamento de outros, como aconteceu no caso de Ciências Físico Naturais (englobando as disciplinas de Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas) em 2001 ou de Geografia em 2002.

O DL reforça a necessidade de articulação entre os três ciclos do ensino básico, bem como a sua articulação com o ensino secundário (art. 3º, a), cria três áreas curriculares não disciplinares (art. 5º) e consagra formações transdisciplinares (valorização da língua portuguesa, educação para a cidadania, valorização da dimensão humana do trabalho e utilização das tecnologias de informação e comunicação) (art. 6º), o que releva a ênfase da aprendizagem na articulação curricular.

O articulado introduz a possibilidade de diversificação das ofertas curriculares⁹², abordadas de forma integrada e tendo em consideração as necessidades dos alunos e os contextos concretos, dando às escolas uma margem mais alargada de flexibilização curricular.

No que concerne à avaliação, é definida como “um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico” (art.12º, nº1), envolvendo todos os intervenientes, em que se incluem pais e encarregados de educação, alunos e outras entidades, em condições estabelecidas no regulamento interno da escola. Para além de determinar as modalidades de avaliação interna (diagnóstica, formativa e sumativa), o normativo introduz a modalidade de avaliação externa, as provas nacionais de aferição, que constituem “um dos instrumentos de avaliação do desenvolvimento do currículo nacional e destinam-se a fornecer informação relevante aos professores, às escolas e à administração educativa” (art. 17º).

A referência ao regulamento interno e ao PEE surgem no seguimento da publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, que define o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, no qual se consagram estes dois instrumentos como constituintes do processo de autonomia das escolas.

Apesar das fortes implicações que esta gestão curricular tem nas questões organizacionais, o Decreto-Lei nº 6/2001 limita-se quase totalmente ao plano curricular, apresentando, apenas, aspetos organizacionais muito delimitados, tais como: referências indiretas através da contextualização ou enquadramento da revisão curricular no processo de desenvolvimento da autonomia das escolas (preâmbulo e art. 5º, nº5); horários de professores e alunos (art. 19º) e formação de professores (art. 18º). Define-se que a carga horária semanal das disciplinas e áreas curriculares não disciplinares se organiza em segmentos de noventa minutos, quebrando definitivamente com a tradicional organização de cinquenta minutos.

Apresenta, em suma, uma proposta de organização e gestão curricular mista, tendo em conta que propõe o “desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular” (preâmbulo) e a apresentação de estratégias de definição do currículo nacional, em simultâneo com as orientações do ME (art. 2º, nº1 e 2).

⁹² Neste contexto, foram criados e regulamentados cursos de educação formação profissional aos quais as escolas, por sua iniciativa, teriam de se propor, elaborando um projeto a ser autorizado pelo Ministério da Educação. As designações e formato dos cursos foram sendo alterados e adaptados às necessidades, tendo surgido: o Projecto 9+1 (Despacho Conjunto nº123/97, de 7 de julho) e o Programa 15/18 (Despacho nº19971/99, de 20 de outubro).

Em relação ao desenho curricular, salientamos a introdução no DL da Formação Pessoal e Social, abrangendo somente as áreas curriculares não disciplinares, o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na formação transdisciplinar e o reforço das formações transdisciplinares. O Projecto Interdisciplinar passa a designar-se por Área de Projecto (AP) no DL.

O Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), publicado em 2001, clarifica o conceito de competência utilizado em todos os documentos normativos que fazem parte da RCEB, definindo-o como “uma noção mais ampla, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como o saber *em acção* ou *em uso*” (ME, 2001: 9). Neste sentido, o conceito de competência aproxima-se do de literacia.

O CNEB organiza-se, para as várias áreas disciplinares, em torno de competências gerais, essenciais e específicas, incluindo ainda as chamadas formações transdisciplinares, “aprendizagens para as quais todas as actividades do currículo devem contribuir” (Freitas, 2001: 26), que são a educação para a cidadania, a valorização da língua materna, a dimensão humana do trabalho e a utilização das tecnologias de informação e comunicação. São igualmente apresentados os níveis de desempenho de cada aluno em cada ciclo e algumas experiências de aprendizagem a desenvolver com os alunos.

A iniciativa legislativa sobre Língua Portuguesa como língua segunda, pela primeira vez no ensino em Portugal, é de extrema importância, uma vez que se trata de um grupo de alunos que não tinha merecido atenção até então. Na verdade, e apesar de ter um grande número de imigrantes, apenas em 2001 surgiu a menção de que as escolas deveriam desenvolver actividades curriculares específicas para os alunos com uma língua materna diferente, embora sem regulamentação, apenas formulada em 2006, dando ao estudantes estrangeiros condições especiais de aprendizagem e avaliação até aprenderem a Língua Portuguesa.

Quanto ao ensino secundário, e tal como já fizemos referência, o normativo instituidor da reforma curricular foi suspenso (Decreto-lei nº7/2001, de 18 de janeiro), tendo apenas entrado em vigor no ano letivo 2003/2004 os novos programas disciplinares, que foram sendo homologados entre 2001 e 2006. Sublinhamos novamente o facto de alguns programas não corresponderem à designação da disciplina em vigor, uma vez que houve alterações consideráveis entre o elenco disciplinar da reforma de 1989 e o proposto quer na alteração gorada de 2001, quer na posterior reforma de 2004.

Se atentarmos nos programas propostos, veremos que a organização é semelhante em todos, no que respeita aos tópicos que organizam cada um, registando-se apenas algumas variações, que se prendem principalmente com o conceito de competência, pois se nalguns programas há um ponto

em que se identificam as competências a desenvolver, no caso do Inglês ou História, no programa de Geografia competências aparecem em simultâneo com objetivos gerais, como se da mesma coisa se tratasse, ou no de Filosofia, em que competências surgem a par das atividades. Duas curiosidades ainda: uma referente aos programas de Matemática A e B e Macs, que apresentam objetivos e competências gerais divididos em valores e atitudes, capacidades e aptidões e conhecimentos; a outra respeitante ao programa de Português, que identifica processos de operacionalização de competências, e ao programa de Literatura Portuguesa, que remete para competências essenciais.

Parece, em suma, podermos concluir que este foi um ciclo de evidente tentativa de diversificação epistemológica, com a inclusão de variadas áreas curriculares não disciplinares, por exemplo, que beneficiariam, também, o sucesso dos alunos e contribuiriam para a construção de uma cultura reconfiguradora de ordem expressiva. Neste sentido, salientamos não apenas a inclusão no currículo de conhecimentos que dele não faziam parte, mas também o movimento de inclusão de alunos que estavam afastados da educação. Veremos se esse movimento foi realizado numa base de igualdade de oportunidades ou se, pelo contrário, o esforço institucional não foi nesse sentido e manteve uma posição discriminatória.

No entanto, o pendor performativo não foi diminuído, pelo contrário, coexistiu, dado que a introdução de provas de aferição no ensino básico, com caráter exclusivo de avaliação do sistema, mostra que essa preocupação não foi eliminada, apenas reconfigurada.

Por outro lado, a flexibilidade curricular que foi “prometida” nos primeiros projetos que antecederam a RCEB não se institucionalizou, mantendo-se um currículo uniforme e com fracas margens de autonomia das escolas. A institucionalização do paradigma das competências no currículo demonstra a crescente tendência de afirmação da vertente instrumental e utilitária no currículo.

Quanto ao **Ciclo da Mensuração**, atentemos em primeiro lugar no Decreto-Lei nº74/2004⁹³, de 26 de março, consagrador da reforma do ensino secundário, que entrou em vigor no ano letivo 2004-05 faseadamente. O normativo apresenta os princípios orientadores da organização e gestão do currículo, assim como da avaliação das aprendizagens, que assentam na obtenção de resultados, efetivos e sustentados, na formação e qualificação dos jovens para os desafios da atualidade, bem como para o seu desenvolvimento pessoal e social. Para tal, foram definidos os seguintes objetivos:

⁹³ Este DL foi alterado pela Declaração de Rectificação nº44/2004, de 25 de Maio, e pelo Decreto-Lei nº24/2006, de 6 de Fevereiro.

promover o aumento da qualidade das aprendizagens; combater o insucesso e abandono escolares através da flexibilização dos mecanismos de mobilidade horizontal entre cursos, da articulação entre políticas de educação e formação, da promoção da diversidade e qualidade das ofertas formativas, da formação em tecnologias de informação e comunicação e do reforço da autonomia das escolas; superar as deficiências detetadas no ensino das ciências e da matemática.

O articulado destaca a diversificação da oferta formativa neste nível de ensino, que assenta em quatro tipos de cursos, estando os três primeiros igualmente previstos para o ensino recorrente:

- “cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos a nível superior”, com diploma de conclusão do ensino secundário;
- “cursos tecnológicos, orientados na dupla perspetiva da inserção no mercado de trabalho e do prosseguimento de estudos”, com diploma de conclusão do ensino secundário e um certificado de qualificação profissional nível três⁹⁴;
- “cursos artísticos especializados, visando proporcionar formação de excelência nas diversas áreas artísticas”; de acordo com a área, podem permitir o prosseguimento de estudos de nível superior ou estar orientados na dupla perspetiva atrás descrita, com diploma de conclusão do ensino secundário e um certificado de qualificação profissional nível três;
- “cursos profissionais, vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, permitindo o prosseguimento de estudos” (preâmbulo, Decreto-Lei nº74/2004, de 26 de março).

O currículo nacional é definido como “o conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada curso de nível secundário”, tendo como referência os programas das respetivas disciplinas, bem como as orientações para as áreas curriculares não disciplinares e desenvolve-se através de um PCE, integrado no respetivo PEE (DL nº74/2004, de 26 de março, artigo 2º). A gestão do currículo baseia-se na articulação com o ciclo de escolaridade anterior, com as outras formações a nível secundário e a nível superior, na integração do currículo e da avaliação, na flexibilidade entre percursos formativos e permeabilidade entre cursos, na transversalidade da educação para a cidadania, na valorização da língua e da cultura portuguesas e das TIC. Por outro lado, o normativo releva a racionalidade na organização da carga horária nas matrizes curriculares que, acompanhada pelo alargamento da duração dos tempos letivos (90 minutos), poderá permitir uma maior diversificação das metodologias e estratégias de ensino com vista à obtenção de melhores resultados.

⁹⁴ Os cursos tecnológicos cuja matriz está definida no DL são os seguintes: Construção civil e Edificações; Electrotecnia e Eletrónica; Informática; Design de Equipamento; Multimédia; Administração; Marketing; Ordenamento do Território e Ambiente; Desporto; Acção Social.

Prevê-se a criação de percursos de educação e formação profissionalmente qualificantes, sem prejuízo do prosseguimento de estudos, e as matrizes curriculares apresentadas integram as seguintes componentes de formação: a formação geral, igual para todos os cursos, com exceção dos profissionais⁹⁵, que “visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos jovens” e contempla disciplinas trienais (Português e Educação Física), bienais (Língua Estrangeira I, II ou III e Filosofia) e opcional (EMR); a formação específica, apenas para os cursos científico-humanísticos, que “visa proporcionar formação científica consistente no domínio do respectivo curso”, contemplando uma disciplina trienal obrigatória, duas disciplinas bienais e uma disciplina anual, podendo o aluno escolher, no caso das duas últimas, os seus anos de frequência; a formação científica, para todos os cursos exceto os científico-humanísticos, “que visa a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de saberes e competências de base do respectivo curso”, incluindo a frequência de uma disciplina trienal e outra bienal, no caso dos cursos tecnológicos, duas a quatro disciplinas, no caso dos cursos artísticos especializados, e duas a três disciplinas no caso dos cursos profissionais; a formação tecnológica, técnica-artística e técnica, respetivamente nos cursos tecnológicos, artísticos especializados e profissionais, “que visam a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de saberes e competências que integram formas específicas de concretização da aprendizagem em contexto de trabalho”, contemplando duas disciplinas trienais e uma bienal, bem como a Área Tecnológica Integrada⁹⁶, para os cursos tecnológicos, duas a cinco disciplinas trienais, para os cursos artísticos especializados, três a quatro disciplinas e formação em contexto de trabalho, no caso dos cursos profissionais.

A matriz dos cursos científico-humanísticos prevê também a existência da Área de Projeto, área curricular não disciplinar, apenas no 12º ano e da responsabilidade de um só professor. Por outro lado, a carga letiva da disciplina de Educação Física é reduzida para duas horas semanais, havendo a possibilidade de a restringir para uma hora dependendo das condições para a prática da atividade física.

Como complemento das atividades curriculares, o articulado entrega às escolas a responsabilidade de organizar e realizar atividades de cariz diverso (formação cultural, educação artística, educação física, formação cívica ou participação na vida comunitária) com vista à formação integral e realização pessoal dos alunos. A promoção do sucesso escolar far-se-á através de ações de acompanhamento e complemento pedagógico, ações de orientação escolar e profissional, bem

⁹⁵ Estes cursos têm uma formação sociocultural, com os mesmos objetivos da formação geral e que contempla as disciplinas de Português, Língua Estrangeira I ou II, Área de Integração, TIC e Educação Física.

⁹⁶ A Área Tecnológica Integrada contempla duas disciplinas de especificação, o Projecto Tecnológico e o Estágio.

como de acompanhamento psicológico, e ações de apoio ao crescimento e desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

No que concerne à avaliação, entendida enquanto “processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos”, tem como objeto “a aferição de conhecimentos, competências e capacidades dos alunos e a verificação do grau de cumprimento dos objectivos globalmente fixados para o nível secundário” (artigo 10º) e compreende as seguintes modalidades: a avaliação formativa (“contínua e sistemática e com uma função diagnóstica”) e a avaliação sumativa (“formulação de um juízo globalizante”) com funções de classificação e certificação, conjuga-se entre sumativa interna (“da responsabilidade do professor e dos órgãos de gestão da escola”) e sumativa externa (concretizada em exames nacionais sob iniciativa do ME) em quatro disciplinas: Português, disciplina trienal e duas disciplinas bienais.⁹⁷ O artigo 12º estabelece que “A avaliação formativa determina a adopção de medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos”.

Apesar de encontrarmos muitos pontos em comum entre o normativo agora apresentado e aquele que o antecedeu, mas não chegou a entrar em vigor, nomeadamente ao nível dos princípios orientadores da organização e gestão curricular, detetámos as seguintes alterações com pertinência para o atual trabalho:

- as formações transdisciplinares antes previstas são eliminadas, registando-se apenas uma referência nos princípios orientadores;
- as atividades de enriquecimento do currículo são substituídas pelos complementos das atividades curriculares;
- a referência à modalidade de educação especial é suprimida;
- a Área de Projeto, integrada na Formação Pessoal e Social, prevista para todos os anos do secundário e lecionada por dois docentes, passa a existir apenas no último ano com um professor responsável;
- no anterior diploma só são apresentadas as matrizes curriculares para os cursos gerais e tecnológicos, não incluindo os artísticos especializados e os profissionais;
- introdução das TIC no 10º ano no novo articulado;

⁹⁷ A Portaria nº1322/2007, de 4 de Outubro, estabelece que os exames nacionais “incidem sobre o programa correspondente ao 12ºano, no caso das disciplinas trienais, e sobre os programas relativos à totalidade dos anos de escolaridade em que a disciplina é lecionada, nos restantes casos” (artigo 17º). O exame, de acordo com o ponto 2, artigo 21º, tem o valor ponderado de 30 face à classificação interna da disciplina.

- eliminação da definição do 10º ano como uma etapa inicial do ensino secundário, de diagnóstico e orientação;
- quanto à avaliação, no primeiro diploma não há referência ao objeto da avaliação; o primeiro diploma prevê três modalidades distintas de avaliação, inclui a diagnóstica, relacionada com o facto de o 10º ano ser considerado um ano de transição; a avaliação sumativa interna contempla quatro momentos: os 1º e 3º com menções qualitativas, enquanto os 2º e 4º acompanhados de classificações quantitativas; o anterior normativo prevê a realização de provas globais (em disciplinas terminais do 11º ano e numa disciplina de opção do 12º ano em que não haja lugar a exame nacional), o que desaparece totalmente; a avaliação sumativa externa contempla, no anterior articulado, a realização de três exames nacionais, enquanto no atual os alunos terão de realizar quatro exames.

No que concerne ao diploma subsequente, o Decreto-lei nº272/2007, de 26 de junho, que estabelece a reorganização da reforma do ensino secundário, destacamos, em primeiro lugar, as razões que conduziram à sua elaboração e que se prendem com alguns constrangimentos surgidos na aplicação do anterior diploma, nomeadamente no que se refere “à excessiva flexibilidade dos percursos formativos, (...) à operacionalização da componente prática e experimental das disciplinas científicas e artísticas e à viabilidade do curso de Línguas e Literaturas” (preâmbulo). Neste contexto, é criado o curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, que resulta da junção dos cursos de Ciências Sociais e Humanas e Línguas e Literaturas. Por outro lado, é reforçada a carga horária das disciplinas bienais de Física e Química A e Biologia e Geologia, na Língua Estrangeira II ou III da formação específica de Línguas e Humanidades, nas disciplinas anuais de Física, Química, Biologia e Geologia e nas disciplinas de carácter oficial do curso de Artes Visuais com o objetivo de intensificar a componente prática e experimental destas disciplinas. Por fim, a disciplina de TIC é transferida do 10º ano para os 7º e 8º anos, “considerando-se ser a esse nível que deve ser adquirida a formação essencial nesta área” (preâmbulo), apostando-se na sua transversalidade no nível secundário, o que provoca um ajustamento na matriz curricular do 3ºciclo⁹⁸.

Relativamente ao 1º ciclo, registamos neste ciclo de políticas, a partir do Despacho nº19575/2006, de 25 de setembro, a definição de tempos mínimos para a lecionação para cada uma das áreas curriculares, a saber:

- Língua Portuguesa – oito horas letivas semanais, incluindo uma hora diária para a leitura;

⁹⁸ O Despacho nº16149/2007, de 25 de julho, estabelece que, no 8º ano, as TIC deverão ser lecionadas num dos tempos letivos da Área de Projeto.

- Matemática – sete horas letivas semanais;
- Estudo do Meio – cinco horas letivas semanais, metade das quais em ensino experimental das Ciências;
- Área das Expressões e restantes áreas curriculares – cinco horas letivas semanais.

Esta medida surge num contexto de outras medidas, designadamente a inclusão do Inglês para os alunos dos 3º e 4º anos no âmbito do Programa de Enriquecimento Curricular, o apoio ao estudo para todos os alunos, bem como de outras atividades de enriquecimento relacionadas com a atividade física e desportiva ou o ensino da música, naquilo que configura a implementação da escola a tempo inteiro.

Quanto ao 3º ciclo, verificamos a alteração das provas de aferição para exames nacionais, no que concerne às disciplinas de Português e Matemática no 9º ano, e a revisão dos programas disciplinares de Matemática (2007) e Português (2009) para o Ensino Básico, a que dedicaremos mais atenção na próxima secção deste trabalho.

O ciclo da mensuração apresenta uma dupla abordagem, que o percorre e é simultânea. Por um lado, acentua-se a diferenciação curricular, quer no ensino básico, quer no ensino secundário⁹⁹, o que permitiria afirmar que o princípio da justiça cognitiva foi um imperativo nas políticas deste período. É também neste período que se define o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos, com aplicação para o ano letivo 2009/10 para os alunos com matrícula no 1º ano, 2º ciclo ou 7º ano¹⁰⁰. No entanto, intensifica-se a ênfase na excelência académica, com a introdução de exames nacionais no final do ensino básico, contribuindo para uma cultura assente na uniformização e hierarquização de conteúdos e resultados e reforçando a sua ordem instrumental. Os resultados das escolas passam também a ser escrutinados com a definição de uma sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, prevendo-se a modalidade de avaliação externa, com a consequente publicação dos seus resultados e elaboração do que designou por *rankings*.

Os Programas de Português e Matemática

Ao atentarmos para os programas destas duas disciplinas, verificamos que foram assumindo denominações várias, apesar de, no caso da Matemática, se registar uma normalização bastante

⁹⁹ É com o Ministro David Justino que são criados os cursos de Educação/ Formação, de pendor claramente profissionalizante e já ensaiados no anterior ciclo (ver Despacho Cojunto nº453/2002, de 27 de julho; Rectificação nº1673/2004, de 7 de setembro).

¹⁰⁰ Ver Lei nº85/2009, de 27 de agosto.

mais cedo do que no caso da língua materna. Assim, e reportando-nos apenas aos períodos em estudo, encontramos sempre a designação de *Língua Portuguesa* no 1º e 2º Ciclos, com exceção da alteração introduzida em 1975, que desginou a disciplina de *Português* no 2º Ciclo. Em relação ao 3º Ciclo, verificamos que a mudança de *Português* para *Língua Portuguesa* se deu com a reforma de 1989, mantendo-se a mesma no período seguinte. Relativamente ao ensino secundário, encontramos a autonomização entre *Português* (Formação Geral) e *Literatura Portuguesa* (Formação Específica) em 1978-79. No entanto, o Despacho Normativo de 5 de Junho de 1979 estabeleceria a fusão entre *Português* e *Literatura Portuguesa*, passando a haver uma só disciplina de Formação Geral, na área de Estudos Humanísticos. A distinção entre as duas disciplinas passa a fazer-se novamente a partir de 2004, prevendo-se a disciplina de *Português* para a Formação Geral e *Literatura Portuguesa* para a Formação Específica. A partir da reforma de 1989 a disciplina passa a designar-se de *Português* na Formação Geral.

Quanto à disciplina de Matemática, no ensino básico encontramos apenas a designação de *Aritmética* no período anterior a 1974, assumindo posteriormente a denominação de *Matemática*. No ensino secundário, encontramos outras variáveis, que se prendem com a introdução da disciplina de *Métodos Quantitativos* na reforma de 1989 e a distinção entre *Matemática A*, *Matemática B* e *Matemática Aplicada às Ciências Sociais*, em vigência a partir da reforma de 2004.

O Quadro 15 serve de base à análise das alterações sofridas nos programas das duas disciplinas, que verificamos serem em grande número, com uma média de duas mudanças por década, apesar de nem sempre da mesma dimensão. Numa primeira análise, podemos afirmar que se tem verificado alguma falta de estabilidade ao nível dos programas disciplinares, uma vez que as frequentes alterações do conhecimento considerado válido para cada uma das disciplinas em nada beneficia a formação dos alunos, quer ao nível dos processos, quer ao nível dos resultados, podendo demonstrar, igualmente, o conflito latente entre perspetivas e abordagens diversas na sociedade portuguesa.

Português		Matemática	
Data	Alteração	Data	Alteração
1972	- Novos Programas 3º ano experimental	1972	- Novos Programas 3º ano experimental
1978	- Novos Programas Ensino Primário	1978	- Novos Programas Ensino Primário
1978/1979	- Ajustamento aos Programas do Curso Complementar Liceal		
1979	- Novos Programas Ensino Preparatório e Secundário (7º e 8º anos)	1979	- Novos Programas Ensino Preparatório e Secundário (7º e 8º anos)

Português		Matemática	
Data	Alteração	Data	Alteração
	- Novo Programa dos 10º e 11º anos – Área D		
1980	- Novo Programa de Língua Portuguesa		
1990 e 1991	- Novos Programas Ensino Básico e Ensino Secundário	1990 e 1991	- Novos Programas do Ensino Básico e Ensino Secundário
1997	- Ajustamento do Programa de Português A e Português B Ensino Secundário	1997	- Reajustamento do Programa do Ensino Secundário
2001/2002	- Currículo Nacional do Ensino Básico - Novos programas do Ensino Secundário	2001/2002	- Currículo Nacional do Ensino Básico - Novos programas do Ensino Secundário
2009	- Novo Programa do Ensino Básico	2007	- Novo Programa do Ensino Básico

Quadro 15 - Mudanças nos Programas de Português e Matemática (Adaptado de Duarte *et al.*, 2008)

De acordo com Duarte (2008), no ensino da língua materna tem prevalecido a tendência de excessiva valorização do lado utilitário do uso linguístico, assente na ênfase da competência comunicativa em detrimento de outras dimensões linguísticas. Efetivamente, se no período da ditadura salazarista se verificava um excessivo peso quer do cânone literário, quer da quase exclusividade da competência da escrita, após a revolução de abril o ensino da língua portuguesa começou progressivamente a sobrevalorizar a função comunicativa da linguagem, em detrimento das suas funções cognitivas e lúdico-afetivas. Assim, e apesar de concordar com a abertura da aula de língua materna à pluralidade dos discursos, a autora não deixa de realçar que este princípio se vulgarizou e contribuiu para a quebra do “espaço real e simbólico que a leitura dos textos literários ocupava” nestas aulas (p. 4).

Na verdade, e ao proceder a uma análise diacrónica dos programas de língua materna nos curricula nacionais, Duarte *et al.* (2008) demonstram esse processo de, assente em princípios e critérios de defesa de uma escola democratizada, de massas e de eficiência na formação dos jovens para o mercado de trabalho, crescente instrumentalização da língua materna.

No período que corresponde ao mandato do ministro Veiga Simão, o programa de Português proposto para o 3º ano apresenta, desde logo, objetivos inovadores, na medida em que para além de equiparar, ao nível dos objetivos, a comunicação oral com a escrita, atribui à disciplina um caráter transversal que ultrapassa as suas competências específicas, entendendo-a como “veículo de conhecimento” (MEN, 1973: 24), incluindo “outras civilizações e outras formas de saber” (p. 22). Apesar das reduzidas funções da língua materna abordadas no programa, que sublinha o domínio da língua como instrumento enquanto um dos objetivos principais da disciplina, encontramos a

referência à exploração de textos com objetivo ideológico e estético, bem como a sugestão da organização da Biblioteca de Turma, que viria a ser recuperada anos mais tarde.

Por outro lado, é notória alguma flexibilidade no desenvolvimento do programa, focado nas necessidades dos alunos e na sua participação ativa, o que implica uma “multiplicidade de trabalhos que possibilite a revelação do aluno e lhe dê satisfação” (p. 25). Algumas das obras para leitura completa ali presentes virão a fazer parte dos programas 3º Ciclo do Ensino Básico na década de 1990.

O programa do ensino primário de 1978 destaca-se dos seus antecessores, não apenas pela sua estrutura, mas também pela presença do domínio da linguagem oral, que começa a valorizar-se, bem como pela presença de uma lista de “comportamentos científicos”, a génese das metas curriculares.

Assente na flexibilidade curricular, os programas de 1979 disponibilizam ao docente uma listagem de objetivos gerais, transversais às várias disciplinas do currículo, para os quais são formulados diversos objetivos específicos no âmbito da disciplina. A lista de conteúdos apresentada não delimita conteúdos por ciclo nem ano de escolaridade, indistinção colmatada posteriormente¹⁰¹ através de um quadro de desenvolvimento programático que inclui “objectivos”, “conteúdos programáticos” e “sugestões de actividades e meios”. Também se verifica a presença de metas de aprendizagem associadas a conteúdos.

Estes programas protagonizam uma enorme mudança já que podem ser categorizados no paradigma comunicativo (Van de Ven, 2008), enunciado na nota introdutória dos programas, onde se define como objetivo fundamental da disciplina o desenvolvimento da competência comunicativa, ganhando mais notoriedade a competência da oralidade no ensino secundário. Simultaneamente, o paradigma utilitário ganha evidência uma vez que “a língua é vista como um todo” (Duarte *et al.*, 2008: 25) e as competências linguística e comunicativa devem ser realizadas de forma integrada, verificando-se a presença do estudo de textos utilitários pela primeira vez nos programas do ensino secundário.

Apresenta-se um currículo aberto e com relação próxima com a sociedade, assente numa gestão flexível do professor com autonomia para programar as atividades, quer coordenando-se com docentes de outras disciplinas, quer considerando os interesses e necessidades dos alunos.

¹⁰¹ A Portaria nº574/79, de 31 de outubro, viria a distinguir os conteúdos programáticos a lecionar nos 7º e 8º anos.

A língua materna adquire, pela primeira vez, um carácter científico, continuando a ser entendida enquanto veículo de comunicação, de conhecimento e de cultura, bem como de identidade nacional. A abordagem é diacrónica e a inclusão de autores estrangeiros faz-se, pela primeira vez, no programa do 8º ano.

Os Programas de Língua Portuguesa de 1980 para o 1º Ciclo surgem, de acordo com Duarte et al. (2008), para clarificar objetivos, atividades e temas (Expressão Oral, Vocabulário, Leitura e Funcionamento da Língua), sendo o seu maior contributo a apresentação de atividades para fomentar o espírito de aprendizagem pela descoberta.

No contexto da reforma de 1989, os programas de 1990/1991 apresentam uma flexibilidade no sentido de responder às necessidades dos alunos, bem como às especificidades de cada turma e escola. Neste sentido, enuncia-se o papel ativo do aluno enquanto corresponsável pelo processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor gerir as diferenças presentes na sala de aula, promovendo a cooperação e autonomia.

O programa aparece organizado por domínios e o domínio do Ouvir/Falar surge ao mesmo nível do Ler e do Escrever, embora com um peso relativo inferior. Assume-se, igualmente, a valorização do ensino da língua portuguesa numa perspetiva de transversalidade a todo o currículo, reforçando-se a constante atualização de conhecimentos¹⁰², uma referência clara aos processos de “aprender a aprender” (Duarte *et al.*, 2008). No entanto, o estudo da língua como objeto ainda se apresenta ausente no programa (Vilela, 1994).

No 1º Ciclo, o programa aparece organizado por blocos (comunicação oral, comunicação escrita e funcionamento da língua), precedido por objetivos gerais e notando-se alguma dificuldade em distinguir objetivos e atividades. Quanto ao 2º Ciclo, destacamos a transversalidade do Funcionamento da Língua e a existência de orientações de gestão do programa, bem como de referenciais para a construção de instrumentos de avaliação. Para o 3º Ciclo, o programa é apresentado respeitando o princípio da progressão e sugere-se a articulação com a disciplina de História na seleção de obras que constam na listagem para leitura orientada, modalidade que adquire um maior peso neste nível de ensino relativamente ao anterior.

Em relação ao ensino secundário, o programa apresenta uma matriz de tradição de valorização da natureza cultural e humanística da formação em língua, relevando a leitura do texto literário, numa

¹⁰² “Reconhece-se a língua materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia” (DGEBS, 1991a, p. 51).

perspetiva eminentemente historicista. A distinção entre Português A e Português B faz-se, sobretudo, a partir da extensão e dos conteúdos a abordar, assentes numa concetualização enciclopédica e académica (Leal, 2006). Atendendo a um cânone literário variado, os autores preponderantes são dos séculos XIX e XX, selecionados a partir do ensino liceal, mas incluindo também outros clássicos da literatura universal e portuguesa (Duarte *et al.*, 2008).

A APP manifesta, em parecer (APP, 1995), críticas profundas aos aspetos atrás mencionados, sobretudo à praticamente inexistente diferenciação de duas disciplinas para públicos diferentes e ao excessivo *corpus* de leitura, não deixando de demonstrar algum receio quanto à possibilidade do professor gerir o programa na disciplina de Português B.

Destacamos, no mesmo programa, o surgimento do bloco de “tratamento da informação”, que denota uma preocupação crescente não apenas com a leitura e a escrita, mas fundamentalmente com o princípio utilitário do estudo da língua materna. O domínio da Compreensão/ Expressão Oral é enunciado como fundamental para o desenvolvimento de uma atitude crítica e criativa.

O programa do ensino secundário foi completado nos anos seguintes com diversas publicações e orientações, que visavam “proporcionar um efectivo apoio à gestão do programa – principalmente àqueles que apresentam um carácter inovador nos temas e práticas propostos ou cariz acentuadamente generalista – destinando-se, antes de mais, aos professores menos experientes ou com menos recursos disponibilizados na sua apropriação” (DGEBS, 1996). No entanto, e para Castro *et al.* (1993), estas sucessivas orientações provocaram alguma desorientação nos professores que, de acordo com a crescente centralidade que o texto literário adquiria, prestavam menos atenção do que aquela que os programas efetivamente propunham às competências linguísticas, metalinguísticas e comunicativas.

A própria APP nos dá conta deste efeito na prática letiva, afirmando tratar-se praticamente de um novo programa, agora de Literatura ou História da Literatura, com uma extensão que o torna inexequível e com um fim último que é o exame nacional, sendo secundarizada a oralidade e as restantes atividades que tinham sido registadas como uma mais-valia. Parece, no entanto, pertinente salientar a proposta elencada neste parecer sobre o benefício da divulgação das experiências que as escolas tinham realizado para concretizar os programas da disciplina.

Neste contexto, o ME procede a um ajustamento dos programas em 1997 procurando, essencialmente, “a afirmação da especificidade das disciplinas em causa, a clarificação dos seus traços comuns e distintivos e a recentração do ensino/aprendizagem da língua no desenvolvimento

de competências linguístico-comunicacionais” (Leal, 2006: 9). No entanto, esta não deixou de ser mais uma solução semelhante a uma técnica de enxertia, uma vez que conceitualmente os programas permaneceram iguais e, apesar da promoção do “desenvolvimento integrado das competências comunicativa e linguística” (DES, 1997b: 8), do relevo atribuído à importância da aquisição de um conhecimento reflexivo sobre a língua, a sua natureza literária é reforçada, tal como a sua perspectiva historicista.

Esta perspectiva pouco positiva do reajustamento realizado aos programas é corroborada em parecer da APP (1996), que, justamente, salienta os perigos da organização diacrónica neles subjacente, questionando os critérios que presidiram à seleção de autores e obras de leitura obrigatória, bem como a inclusão de tópicos fundamentais, linhas de leitura possíveis para textos, autores, épocas e movimentos literários pela sua possível incidência em exames, não deixando de saudar a importância atribuída à Escrita e Funcionamento da Língua.

Relativamente ao Currículo Nacional do Ensino Básico¹⁰³, a disciplina aparece organizada em torno de cinco competências específicas, prevendo-se quer as metas a atingir no final da educação básica, quer as metas de desenvolvimento por ciclo de ensino, quer a operacionalização da língua materna com carácter transversal. Neste caso, a organização profissional pronunciou-se com alguns reparos (2000), nomeadamente em relação à necessidade de clarificação entre os vários documentos curriculares que, à época, existiam para o ensino da língua materna, bem como para a necessidade de explicitação da nova terminologia usada (Conhecimento Explícito da Língua em vez de Funcionamento da Língua, por exemplo).

O programa de Português do Ensino Secundário de 2002 significou “um importante ponto de viragem na conceptualização da área neste nível de ensino, com a criação de uma disciplina comum a todos os percursos de formação, gerais e tecnológicos, Língua Portuguesa” (Castro, 2004: 5). Assim, esta nova disciplina constitui-se, desde o primeiro momento, como um espaço de “aquisição de um corpo de conhecimentos e desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna” (Coelho, 2002: 2), minimizando a centralidade dos conteúdos literários e reforçando a análise e reflexão sobre a língua em situações de compreensão e produção de textos de natureza e características diversas¹⁰⁴. Estes princípios sublinhavam a natureza funcional

¹⁰³ O CNEB foi completado com a publicação da obra *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho* (Sim-Sim et al., 1997).

¹⁰⁴ Esta mudança conceitual provocou, aliás, uma grande discussão, com publicações e manifestações públicas contra o novo programa, tais como: “Acabar de vez com a literatura” (Carlos Ceia, publicado no Jornal de Letras, em 16 de Maio); “Camões no limbo” (Vasco Graça Moura, publicado no Diário de Notícias, em 20 de Junho); “Queremos Camões ou o

do currículo, em geral, e da disciplina, em particular, como resposta às necessidades sociais e laborais dos jovens.

O programa acabou por entrar em vigor em 2003/2004 ainda agregado à anterior matriz curricular, enunciando duas grandes preocupações de natureza metalinguística e metacomunicativa e de natureza comunicativa, cujas dimensões são apresentadas quer como objeto de análise, quer como meio de integração socioprofissional (Leal, 2006: 16). Para consecução destes princípios, o documento prevê o desenvolvimento de três competências específicas fundamentais: a de comunicação, a estratégica e a de formação para a cidadania, sendo a última transversal a todo o currículo. Desta forma,

A nova conceptualização da aula de Português, cujas prioridades passaram a ser a capacitação dos alunos no domínio comunicacional e a sua preparação para o desempenho dos papéis de cidadãos e trabalhadores, implicou a abertura da aula a uma pluralidade de linguagens até então arredadas da formação em língua dos alunos na escolaridade secundária ou circunscritas à sua formação básica (Leal, 2006: 20).

Em consequência, assistimos à valorização da leitura analítica, crítica, de natureza funcional e também recreativa, de textos diversificados, bem como ao abandono da perspetiva diacrónica ou à limitação da abordagem historicista no *corpus* de leituras obrigatórias. De uma forma geral, o programa acabou por obter uma concordância genérica por parte da APP, destacando-se como aspetos positivos:

- a inclusão de competências como aspeto inovador;
- a inegável qualidade do programa dado o papel central conferido ao desenvolvimento de um leque alargado de competências de comunicação – a expressão e compreensão oral, a leitura, a escrita e reflexão sobre o funcionamento da língua;
- a proposta de abordagem de um conjunto diversificado de tipologias textuais, literárias e não literárias;
- os textos literários selecionados permitem uma visão geral contextualizada e organizada, registando-se uma boa articulação entre os três anos do ciclo de estudos;
- a liberdade de escolha e seleção de textos, obras, autores, de que não há tradição no sistema educativo português.

boletim meteorológico?” (José Júdice, publicado no *Independente*, em 17 de Agosto); “Matar Camões” (Nuno Pacheco, publicado no *Público*, em 11 e 12 de Agosto).

No entanto, o parecer (APP, 2001) sublinha, como aspetos a melhorar, a necessidade de uniformização da terminologia utilizada, assim como uma maior promoção de interação entre textos literários e não literários, literários e outras artes, nacionais e estrangeiros, não esquecendo uma clarificação de conteúdos potenciais e previsíveis ao nível do Funcionamento da Língua.

Para o Ensino Básico é homologado, em 2009, o novo programa de Português¹⁰⁵, que, partindo do anterior programa de 1991¹⁰⁶, promove “outras abordagens, entendidas como mais adequadas à realidade e às circunstâncias actuais do ensino e da aprendizagem do Português” (NPPEB, 2007: 3). Faz igualmente o programa menção ao facto de a equipa que o elaborou ter tido em consideração não apenas a polémica pública surgida em torno da presença do texto literário no programa, mas também da necessidade de um estudo reflexivo e sistematizado sobre a língua, bem como da presença inquestionável das ferramentas e linguagens das novas tecnologias de informação e comunicação.

Assumindo a centralidade da disciplina no espaço curricular, o programa define-a como determinante para a formação dos jovens, “condicionando a sua relação como o mundo e com os outros” (NPPEB, 2007: 6), não deixando de sublinhar a sua transversalidade e a sua pertença a um mundo de instrumentos e agentes que igualmente contribuem para o ensino da língua materna.

O documento, “tanto quanto possível claro e sintético” (NPPEB, 2007: 8), apresenta-se com uma matriz comum aos três ciclos (caracterização do ciclo, resultados esperados, descritores de desempenho e conteúdos; *corpus textual*; orientações de gestão) e assente no princípio da progressão vertical, sendo cada ciclo entendido “como eixo estruturante do desenvolvimento curricular, apontando para uma programação contextualizada e flexível dos conteúdos e das oportunidades de aprendizagem” (ME, 2001: 15). Neste sentido, são as escolas responsáveis pela anualização da gestão dos programas e o professor é concebido como “agente do desenvolvimento curricular”, uma vez que lhe cabe “tomar adequadas decisões de operacionalização (...), adaptando-as à realidade educativa da sua escola e da sala de aula” (NPPEB, 2007: 9).

¹⁰⁵ Este programa foi antecedido de estudos levados a cabo pelo ME – DGIDC, que resultaram em três publicações em Março de 2009: *Posição dos docentes relativamente ao ensino da Língua Portuguesa, Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa, Programas de Língua Portuguesa – uma visão diacrónica*.

¹⁰⁶ O atual programa considerou, ainda, os seguintes documentos como “referências de enquadramento” ou “textos reguladores”: o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro; o Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais (CNEB), [2001]; o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), [2006]; o Plano Nacional de Leitura (PNL), [2007]; a Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (CIEP), [2007]; o Dicionário Terminológico (DT), [2008].

São identificados quatro eixos de atuação que foram equacionados conjuntamente com o desenvolvimento das competências específicas da disciplina, sem descurar as competências gerais presentes no CNEB, através dos quais são sublinhados um conjunto de valores estruturantes do programa, a saber: o eixo da *experiência humana*, o eixo da *comunicação linguística*, o eixo do *conhecimento linguístico* e o eixo do *conhecimento translinguístico*. Para além disso, são explicitados os termos e conceitos, sendo de destacar a definição de descritor de desempenho, pela primeira vez formalmente presente em programas da disciplina, associado quer a conteúdos, quer a operações diversas, quer a indicadores de desempenho.

O documento estrutura-se em competências específicas – Compreensão do Oral, Expressão do Oral, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua (CEL) –, sendo a última tratada como competência autónoma, apesar da sua reconhecida transversalidade. Na verdade, assistimos a uma crescente especialização no ensino da língua materna, com a explicitação da valorização da norma linguística e dos contextos formais. Por outro lado, o CEL adquire funções que ultrapassam a dimensão instrumental e apresenta-se como um corpo de conhecimentos que deverá ocupar um lugar previamente definido e planificado.

A APP (2008) considera bastante positivo o esforço de consolidação dos vários documentos curriculares, a estruturação de nove anos a partir de uma mesma matriz e o facto do programa constituir uma ferramenta de trabalho clara, objetiva e centrada no essencial. São identificadas duas inovações na proposta: a possibilidade de escolha das leituras a realizar, bem como a autonomia docente para gerir a sequência de conteúdos e competências, apesar dos cuidados redobrados que será necessário imprimir para garantir a equidade; e a introdução de práticas experimentais na aula de língua materna. Por fim, o parecer destaca o relevo dado à diversidade na leitura – de tipos de textos, da sua origem e de linguagens.

Quanto à disciplina de *Matemática*, e tal como nos explica Ponte (2003), os programas da década de 1970 são enformados nos princípios da Matemática Moderna¹⁰⁷, tendo os curricula sofrido profundas reformulações, com a introdução de novos conteúdos e eliminação de outros de natureza mais tradicional, bem como a introdução de uma nova abordagem da Matemática e de uma nova linguagem.

¹⁰⁷ O Movimento da Matemática Moderna (MMM) nasce da insatisfação dos matemáticos com a preparação dos jovens, foi disseminado internacionalmente no final da década de 1950, principalmente no Seminário Royamont (1959), organizado pela OECE, e teve como um dos seus principais líderes Jean Dieudonné.

Em Portugal foram experimentados novos programas durante uma boa parte da década de 1960 nas escolas nacionais e o grande mentor desta nova forma de conceber a Matemática e o seu ensino foi José Sebastião e Silva, que tinha elaborado não apenas os compêndios de Matemática, mas também os guias para a sua utilização¹⁰⁸, tudo publicado e generalizado em 1975. Assim,

Nesta generalização salientou-se o que era abstracto e formal, sem perder de vista o cálculo. As aplicações da Matemática desapareceram por completo. Tudo o que remetia para o desenvolvimento da intuição, base da compreensão das ideias matemáticas, foi relegado para segundo plano. Os programas de Matemática portugueses dos anos 70 e 80 são uma curiosa mistura de Matemática formalista no estilo moderno com Matemática computacional no estilo tradicional (Ponte, 2003: 7).

De acordo com Arsélio Martins, estes programas apresentavam dois tipos de problemas:

Muitas vezes não são bem interpretados pelos professores e, segundo, há um problema tremendo que é a liberdade de os professores fazerem tudo o que lhes vem à cabeça. (...)E o Programa tinha valores e que tinha essa liberdade que muitos professores não cumpriram (entB2AM).

Desta forma, e após a atualização do programa de Matemática do CPES em 1968 que assenta nos princípios do Movimento da Matemática Moderna (MMM), no programa proposto para o 3º ano experimental na disciplina de Matemática perpassa igualmente essa influência, verificando-se a introdução de alguns conteúdos que não faziam parte dos currículos oficiais, com incidência na álgebra e na abordagem algébrica da geometria, remetendo-se, igualmente, para a importância das aplicações matemáticas ao real.

Fruto não apenas da crítica que este movimento enfrentava internacionalmente, mas também dos maus resultados dos alunos em Portugal, a APM e SPM promovem inúmeros debates e reflexões¹⁰⁹ sobre o ensino da disciplina, destacando-se duas conclusões: a importância do desenvolvimento de uma experiência matemática genuína por parte dos alunos e a possibilidade de apoiar essas experiências nas novas tecnologias.

Os programas elaborados no seio da reforma educativa de 1989 manifestam as novas perspetivas da Matemática, nomeadamente no que concerne à introdução da resolução de problemas, com destaque no ensino básico, o uso de novas tecnologias, “quando possível e necessário” e à

¹⁰⁸ Estes compêndios e guias foram elaborados no âmbito do Projeto Especial STP-04/SP/Portugal (1964), financiado e coordenado pela OCDE, sendo o professor Sebastião e Silva o seu responsável.

¹⁰⁹ Para Ponte (2003), o momento fundamental foi o Seminário de Milfontes (1988), no qual participaram professores, matemáticos e educadores matemáticos, não apenas pelas propostas apresentadas, mas igualmente pelo que revelam de influência de novas correntes sobre o currículo, nomeadamente as normas NCTM e o livro *Experiência Matemática*, de Philip Davis e Reuben Hersh, de 1980.

revalorização da Geometria. O antigo presidente da APM considera-os, conjuntamente com a LBSE, como fundamentais na história do ensino da Matemática:

A questão da Reforma do Roberto Carneiro, a Reforma da Lei de Bases é extremamente importante porque põe os Programas da Ciência num destino democrático, que era fundamental (...) E liga as coisas todas. Liga os Valores com a Ciência, liga o que é que é isso da Matemática, o que é isso da Geografia, e liga o conhecimento, e faz ligações, e diz o que é que é fundamental e o que é acessório (entB2AM).

A APM observa que estes planos de estudo constituem uma significativa evolução nas orientações curriculares, contrastando com os anteriores, embora com algumas ambiguidades e incoerências, o que tornava difícil o seu cumprimento integral. Mantêm uma estrutura que não integra os objetivos dos domínios das capacidades, atitudes e valores e uma deficiente articulação vertical (ME-SEEI, 1997).

Por outro lado, assume-se neste relatório que, apesar das consultas que a equipa dos programas fez à APM e SPM, bem como a outros docentes dos ensinos superior e não superior, os efeitos foram escassos, dado que os programas conservam uma estrutura rígida e pré-determinada, atribuindo um lugar central aos objetivos definidos.

Se no ensino básico não se registaram grandes problemas na introdução destes programas, o mesmo não se pode dizer do ensino secundário, cujos programas são submetidos a um reajustamento em 1997, que mantém a tradição de privilégio da iniciação à Análise Infinitesimal, o Cálculo Algébrico e a Trigonometria, atribuindo um espaço significativo à Geometria, Estatística e Probabilidades. A ênfase no uso das calculadoras gráficas constitui o seu aspeto mais inovador (Ponte, 2003). Para este autor, “este programa teve o mérito de estabilizar a situação no ensino secundário. Dado o seu equilíbrio e o modo cuidadoso como foi posto em prática, trata-se de um dos momentos de desenvolvimento curricular em Matemática mais conseguidos no nosso país” (p. 11), opinião corroborada pelo ex-dirigente da associação profissional:

Porque nós, ainda por cima, introduzimos passado pouco tempo, a tecnologia gráfica nos Programas e isso foi uma revolução, e poucos países tem isso. É introduzir os instrumentos da revolução tecnológica, que estão no quotidiano das pessoas (entB2AM).

Assim, a nova proposta aprovada em 2001/2002 contempla a presença da história da Matemática logo nas finalidades e nos objetivos da disciplina, tendo havido o cuidado que todo o programa refletisse essa vertente, com sugestões concretas. A História da Matemática foi integrada no corpo

do programa, com referência às situações em que deveria ser utilizada (científica e metodologicamente). Um dos seus autores faz referência a esses programas da seguinte forma:

mas a principal questão é diversificar. Nós fizemos propostas de diversificação brutais, de Cultura Científica. Nós temos um programa de tópicos de Matemática, pensámos fazer um Programa de História da Ciência para todos os alunos. Fizemos um Programa de MACS...(entB2AM).

Esse Programa de Matemática é: “quais são os problemas essenciais das sociedades desenvolvidas, como a nossa? Depois, é mais ou menos assim, um tipo diz assim: “Política, Poder, Orçamento, Repartição...” Cria um debate de intervenção e entretanto é para discutir Política. Começámos por discutir Distribuição que era para as pessoas tomarem decisões (entB2AM).

Era para todos os alunos poderem saber que aqueles problemas são problemas centrais, sociais, arranjar métodos que lhes permitissem tomar melhor decisões e pensar na crítica social e, depois, para fazer isso, precisávamos de estatística, muita estatística... e influência Estatística (entB2AM).

Portanto é um Programa desse tipo, que não havia em Portugal nem nunca tinha havido. Um belo Programa, diga-se de passagem! (entrB2AM).

O programa refere que existe um grande equilíbrio entre as quatro áreas temáticas selecionadas – Cálculo Diferencial, Geometria (no plano e no espaço), Funções e Sucessões e Probabilidades (com análise combinatória) e Estatística. Apresenta, igualmente, as estratégias transversais que os alunos usam na sua atividade matemática, a saber: resolução de problemas, modelação matemática, lógica e raciocínio matemático, tecnologia e matemática e história da matemática.

Quer o CNEB, quer o novo programa do Ensino Básico, homologado em 2007, consideram que

A ênfase da Matemática escolar não está na aquisição de conhecimentos isolados e no domínio de regras e técnicas, mas sim na utilização da Matemática para resolver problemas, para raciocinar e comunicar, o que implica a confiança e a motivação pessoal para fazê-lo (ME, 2001: 58).

Estas orientações acentuam a tendência dos anteriores programas e revelam a *Matemática* como “uma significativa herança cultural da humanidade e um modo de pensar e aceder ao conhecimento” (p.58), sublinhando o carácter formativo desta disciplina escolar. A outra característica significativa destas propostas é a relação entre a disciplina e o dia-a-dia dos alunos, reforçando o seu uso através de elaboração de projetos diversificados.

Esta perspetiva é justificada pelo antigo Presidente da APM em entrevista:

Nas Sociedades do séc. XIX e XX, nós já descobrimos que a Escola é mais do que isso: é um Sistema de realização muito potente, por isso é que os Programas de Matemática estão todos encharcados em Valores. Têm muitos Valores, porque este também tem (...)Porque atualmente os nossos melhores alunos, tanto podem ser

aqueles que gostam dos outros e aprendem para o bem, ou podem ser aqueles que vão fazer as bombas ou outra coisa qualquer (entB2AM).

Em conclusão, podemos afirmar que os textos curriculares centrais no processo ensino-aprendizagem, os programas disciplinares de *Português* e *Matemática*, sofreram ao longo de quase quatro décadas inúmeras mudanças e transformações, algumas das quais parciais, mas assentes em conceitos diversos e difusos, o que pode ter provocado grandes perturbações aquando da sua apropriação pelas escolas e pelos docentes. Por outro lado, a instabilidade que mudanças que têm uma durabilidade máxima de dez anos podem provocar pode ser decisiva para o combate ao insucesso e abandono dos jovens, bem como à construção de uma cultura permanente.

Para finalizar, consideramos pertinente ressaltar dois aspetos que permitem a transposição para a secção seguinte do trabalho. Em primeiro lugar, a referência a conteúdos programáticos em ambas as entrevistas de responsáveis pelas associações profissionais de Português e Matemática, que vão em sentido contrário. Ou seja, no caso da gramática na disciplina de *Português*, houve um claro desinvestimento nesta área porque estava conotada com o regime ditatorial em que vivemos:

Achou-se que a Gramática era Fascismo e, portanto, desapareceu. (...) Houve essa percepção, que tinha a ver com autoritarismo e com as regras, deixámos de dar a Gramática como se dava (entB1PFP).

No caso da *Matemática*, o sentido foi o inverso em relação à estatística, que aparece apenas nos programas após o regime de Salazar:

Mas, não posso é dar números e deixar de dar Geometria, ou deixar de dar Estatística, que ainda por cima, em Portugal, ela é como se tivesse sido censurada. Começa tarde demais, porque como ela trata dos problemas sociais os Regimes não estavam interessados em que isso viesse e, portanto, era um problema complicado. Em Portugal, a Estatística quando apareceu em força nos Programas, não foi nenhuma inovação, foi o fim da Censura, foi a Censura não ter conseguido impor mais tempo a censura na Estatística. (...) Aparece sempre tarde demais. Não é a Estatística no plano das operações elementares, a Estatística são operações elementares, é discutir estatisticamente, é discutir fenómenos sociais: trabalhadores, média de empregos, média de salários, é discutir esses problemas (entB2AM).

Em segundo lugar, a menção à formação de professores como uma área ou plano da educação que não acompanhou a evolução dos currículos em Portugal, apontada como uma das razões que conduziu às constantes alterações curriculares, uma vez que têm faltado aos docentes instrumentos de apropriação das políticas que se vão delineando, o que dificulta as leituras a fazer, como veremos adiante.

5.2. De Tempos de Transição a Tempos de Mensuração

Neste novo subcapítulo do nosso trabalho apresentamos a análise do contexto da prática, quer ao nível das instituições escolares, quer ao nível do trabalho dos professores. Procuramos, em primeiro lugar, compreender o contexto local em que os professores trabalharam uma grande parte do seu percurso profissional, descrevendo e identificando a cultura de escola que cada instituição foi construindo, bem como os instrumentos que utilizou para concretizar não apenas os referentes curriculares nacionais, mas também aqueles que ela própria procurou.

Este primeiro nível de análise da prática é muito útil para a construção da história de vida dos professores, dado que permite a construção de uma teoria dos contextos mais sólida e coerente, que é cruzada com o relato elaborado por cada professor. Construir histórias de vida é um processo complexo que pretende ter como foco o individual e o pessoal, ao mesmo tempo que não esquece o coletivo. Por outro lado, tal como a própria história de vida, é um processo imprevisível e incerto, o que lhe confere um redobrado entusiasmo.

A apresentação de cada escola é feita de uma forma individual, enquanto as histórias de vida são apresentadas de forma integrada, procurando cruzar as experiências de cada professor no contexto de cada temática selecionada para as entrevistas.

5.2.1. Percursos Singularmente Coletivos¹¹⁰

5.2.1.1. Uma Escola Reivindicadora da Inclusão

A *Escola Básica 2,3 Pedro de Santarém* localiza-se em Lisboa, na Freguesia de Benfica, estimando-se a população em cerca de 45 000 habitantes dos quais, mais de 19 000 têm idades superiores a 53 anos, isto é, constituem mais de 38% da população da freguesia. Com idades superiores a 43 anos, encontramos entre a população da freguesia de Benfica 25 000 pessoas, mais de 50% do seu total.

De uma forma geral, a população da Freguesia de Benfica é muito heterogénea a nível socioeconómico. Destaca-se o Bairro da Boavista, construído por iniciativa da Câmara Municipal de Lisboa, em 1940, para alojar, temporariamente, pessoas carenciadas e marginalizadas que, depois de preparadas, seriam colocadas noutra bairro com melhores condições habitacionais. No entanto, ao

¹¹⁰ A caracterização das escolas que aqui apresentamos tem como fontes os Projetos Educativos de Escola que conseguimos recolher.

longo dos anos, foram feitos novos realojamentos, quer por crescimento das famílias que lá viviam, quer para instalar outras famílias vindas, sobretudo, de “bairros de lata” espalhados por Lisboa.

Dada a diversidade urbana do meio que caracteriza a Freguesia de Benfica e onde a escola se insere, a sua população discente pauta-se por uma grande heterogeneidade de registos socioeconómicos, étnicos e culturais. Nos últimos anos, esta diversidade tem vindo a aumentar, sobretudo, com a inclusão de alunos oriundos dos PALOP's, do Brasil, dos países de Leste e Oriente, implicando uma maior exigência e adequação de respostas.

A escola não teve origem no local onde hoje se situa, tendo nascido em 13 de Agosto de 1946, pelo Decreto-Lei nº35804, nas instalações do antigo Convento Franciscano de Santo António da Convalescença, no tempo em que a freguesia de Benfica estendia os seus limites até à zona de Sete Rios.

Foi batizada com o nome de *Escola Comercial Pedro de Santarém*, mudando pouco tempo depois para *Escola Técnica Elementar*. A partir do ano lectivo de 1968/1969 passa a ser designada por *Escola Preparatória de Pedro de Santarém*, em 1988, por *Escola C+S de Pedro de Santarém* e, atualmente, é designada por *Escola Básica Pedro de Santarém*.

No tempo em que surgiu, era habitual a adoção como patrono das escolas de uma figura importante da história nacional, tendo esta ido buscar o seu nome a um importante jurisconsulto do Século XVI, Pedro de Santerna Lusitano, ou Pedro de Santarém, assim conhecido na sua época. Este homem viveu parte da sua vida em várias cidades italianas, tendo-se notabilizado em estudos sobre Direito Comercial, sendo autor do “Tratado de Seguros e de Promessas entre Mercadores”.

A *Escola Pedro de Santarém*, pioneira na Freguesia de Benfica, além de ter preparado várias gerações dos seus moradores, foi também quem ajudou a nascer e a viver com autonomia a *Escola Professor Delfim dos Santos* e a *Escola Quinta de Marrocos*.

Cabe-lhe ainda o mérito de, como exemplo de ligação à comunidade, ter, em 1974, a expensas suas, e com os seus recursos humanos, recuperado e convertido uma velha casa abandonada no Infantário a que mais tarde foi dado o nome de *Pedrita*.

Em termos de percurso educativo, esta foi uma Escola piloto inúmeras vezes, tendo em conta que desenvolveu experiências pedagógicas e curriculares, a saber:

- a leção do Curso Unificado do Ensino Secundário de 1972 a 1977;

- a integração do ensino especial de deficientes auditivos a funcionar entre 1974 e 1978, transferido depois para a *Escola Preparatória de Quinta de Marrocos*;
- a adoção de novos programas de 1978 a 1981;
- a lecionação do Ensino Preparatório Nocturno de 1981 a 1984;
- a experiência de Gestão Flexível do Currículo 1998-1999.

Esta escola constitui-se na sede do *Agrupamento de Escolas Pedro de Santarém*, no ano letivo 2004/2005, sendo, a partir do ano letivo 2012/2013, uma das escolas integrantes do *Agrupamento de Escolas de Benfica*, com sede na *Escola Secundária José Gomes Ferreira*.

A partir dos documentos analisados (atas e projetos) podemos inferir que esta escola foi local de muitas experiências curriculares e pedagógicas ao longo dos quase quarenta anos de estudo, umas propostas por si, outras oriundas de convites endereçados pelo Ministério da Educação. Contudo, também é verdade que muitas dessas experiências vieram responder a questionamentos dos seus professores ou eram já uma prática que se começava a afirmar internamente, como aconteceu com a experiência pedagógica de turmas de nível nas disciplinas de Matemática e Inglês em 1994/95¹¹¹ que, embora apresentassem diferenças, podem considerar-se a génese de projetos atuais como o *Projeto Turma Mais*.

Encontramos nos diversos períodos em estudo algumas práticas que antecedem decisões posteriores que viriam a ser consagradas em termos legislativos, nos mais variados âmbitos:

- construção de instrumentos de gestão pelo CP (PGE, Regulamento de professores e alunos) no ciclo da normalização, anterior à sua institucionalização;
- uma sugestão da Presidente do Conselho Pedagógico para que o trabalho de articulação vertical realizado na disciplina de Português fosse alargado a outras disciplinas (ACPEPS84), apontando para a necessidade de articulação entre ciclos;
- proposta de grelhas para avaliação dos alunos: o aspeto cognitivo contempla quatro competências: compreensão e expressão oral e compreensão e expressão escrita; o domínio socioafetivo foi considerado importante, dado que integra aspetos fundamentais, tais como interesse pelas atividades escolares, participação nos trabalhos da turma, trabalhos de casa,

¹¹¹ Esta experiência consistiu na criação de uma turma de 7º ano com dois níveis, o segundo e o quarto, com o mesmo professor; e três turmas de 9º ano, em salas e com professores diferentes à mesma hora, “com vista a que lá para o 2º período se possam fazer alterações de alunos dumas turmas para outras, consoante os seus níveis” (AMATEPS94).

relação com os colegas (ACPEPS86), o que remete para o sistema de avaliação que viria a ser implementado;

- referência à questão dos conhecimentos mínimos, sendo definida para as disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza (CN) uma grelha conjunta nos aspetos de aquisição e compreensão de conhecimentos e diferenciada na aplicação; as CN definem igualmente objetivos para o método experimental e uma folha para registo diário (ACPEPS86). Estes são aspetos que antecedem claramente a organização curricular definida três anos depois;
- através do Plano Global de Escola (PGE), realizado todos os anos e que definia as linhas orientadoras da instituição em termos de objetivos a atingir, atividades a desenvolver e intervenientes envolvidos, a escola apresentou ao longo de sucessivos anos uma preocupação em desenvolver trabalhos e atividades interdisciplinares, o que pode estar na génese da Área-Escola;
- o PGE apresenta propostas de atividades no âmbito relação escola/ meio, como conservação e proteção da natureza, educação sexual e dinamização cultural, manifestando o tratamento de temáticas que irão ser incorporadas pelos currículos disciplinares ou alvo de legislação própria, o caso da educação sexual (ACPEPS82);
- a elaboração do Projeto *Vamos Intervir*, nascido fruto da imensa indisciplina na escola, apostou na vertente da cidadania, onde foi criado um regulamento para os alunos que participavam, por vezes, em reuniões de Conselho Pedagógico para partilhar as suas propostas de combate ao flagelo dos problemas disciplinares. Este projeto surgiu antes da Formação Cívica como ACND, embora já no período de reflexão que antecedeu o PGFC (1998), mas manteve-se até 2006, no seio do qual os alunos faziam propostas para alteração do Regulamento Interno da Escola.
- início de um projeto para alunos estrangeiros em 1995/1996, o que viria a ser consagrado na legislação como Português Língua Não Materna apenas em 2007 (ADLPEPS00a);
- decisão de aderir ao PGFC com todas as turmas do 5º ano e duas de 7º em 1998/1999; no ano seguinte, o projeto foi alargado a todo o 2º ciclo; em 2000/01, alargou-se a todas as turmas de 7º ano.

Estes exemplos demonstram que, genericamente, a escola recebeu bem as políticas, uma vez que, como vimos, por vezes até as antecipou ou desenvolveu faseadamente, como aconteceu no ciclo do incrementalismo. A concordância dos docentes face às políticas propostas é revelada em relação à diversificação de metodologias e materiais a usar nas três ACND (ADLPEPS01); a gestão curricular deverá ser realizada de acordo com as características da turma, sendo definidas prioridades e níveis

de aprofundamento e concretizando a articulação do currículo e a delineação da programação progressivamente (ADLPEPS02); tratando-se do programa de LP de um programa em espiral, o departamento é de opinião que os alunos devem transitar nos anos intermédios, estabelecendo-se claramente metas por ciclo de escolaridade (ADLPEPS08b); a escola adotou um sistema de testes de diagnóstico nos anos iniciais de ciclo com vista a identificar os conhecimentos dos alunos à entrada do ciclo e proporcionar a definição do PCT, como divulgação e discussão dos resultados nos grupos disciplinares. Apesar de desde 1994 o Conselho Pedagógico ter definido a realização obrigatória destes testes nas disciplinas de Português e Matemática em início de ciclo ou em turmas novas para o professor, foi-lhes atribuído um carácter institucional e interdisciplinar, no âmbito do PGFC.

Quanto a posições de contestação às políticas, o ciclo que antecedeu a reforma Roberto Carneiro ofereceu alguma contestação dos docentes relativamente às questões da avaliação, uma vez que, como vimos, se registaram alterações constantes. De uma forma geral, os professores contestam sistematicamente o aumento do trabalho burocrático, que se fez sentir a partir da reforma de 1989. Consideraram a existência de uma injustiça provocada pela legislação, relativamente os alunos do 7º ano que, com três níveis inferiores a três, transitavam, enquanto nos restantes anos não transitariam (1986). Neste sentido, o CP deliberou que este princípio se aplicasse a todos os alunos, no entanto, a Inspeção Geral de Educação obrigou a escola a recuar e cumprir o normativo.

Outra posição foi a que surgiu no âmbito da defesa da não redução da carga horária da disciplina de Português (3º ciclo), com a devida justificação baseada na importância do domínio da língua materna para o sucesso académico (APTEPS1998), o que pode ter influenciado na decisão final aquando RCEB.

Encontramos, igualmente, manifestações reveladoras de desacordo ou de parcial acordo face a propostas do Ministério da Educação, como por exemplo:

- o grupo de Português acordou que as propostas de organização curricular e programas, bem como todos os princípios teóricos orientadores, considerando que os programas da disciplina têm um carácter idealista;
- aquando da análise do programa de Português do 2º ciclo, considerando que a novidade “reside no desenvolvimento social e cultural do aluno; pretende-se um aluno autónomo, livre, independente, que se sinta fascinado e motivado pela matéria”, os docentes elencaram os princípios do programa, predominantemente cognitivista, embora com algumas linhas behavioristas, tendo concluído que alguns conteúdos se mantêm idênticos e que a mudança foi de atitude perante o programa e ao nível do processo (APTEPS92);

- na discussão do documento “Competências gerais e transversais no Ensino Básico” conclui-se que alguns perfis são mais realistas do que outros (ADLPEPS00b);
- sobre a implementação de exames nacionais no final do ensino básico em 2002, preferindo a manutenção das provas de aferição.

Em relação a este último ponto, sublinhamos que, apesar desta discordância, é detetável uma clara influência progressiva dos exames na organização do trabalho da escola, de tal maneira que, em 2007, o Departamento de Matemática define que, nos anos de exame, os docentes devem seguir a ordem do programa, ao contrário do que pode suceder nos restantes anos de escolaridade. Em simultâneo, o mesmo departamento propõe a adesão ao Plano de Ação da Matemática e à formação do Laboratório de Matemática, no combate ao insucesso na disciplina, mas também no sentido de proporcionar o apetrechamento da escola com software educativo e formação na área das TIC aos docentes. A adesão ao projeto do Minsitério da Educação Testes Intermédios é igualmente digna de registo.

No desenvolvimento das diversas políticas, identificamos distintas abordagens reveladoras do ciclo a que correspondem. Beneficiando do trabalho desenvolvido no âmbito da profissionalização, a escola foi promovendo muita formação interna, com convites a atores externos especialistas em determinadas temáticas, sempre que um problema surgia ou não estava a ser ultrapassado. Disso são exemplo as inúmeras ações para pais e professores sobre toxicodependência ou educação sexual, bastante distante no tempo do atual Plano de Educação para a Saúde, uma vez que surgem as primeiras palestras no início da década de 1980, ou ações sobre correntes da pedagogia (1983).

Neste ciclo de política (ciclo da normalização) e no seio dos seus órgãos, nomeadamente do CP, a promoção de reflexão sobre variadas temáticas é uma constante, tal como a apresentação de propostas de soluções para problemas, principalmente ao nível da indisciplina, que ocupa bastante tempo destas reuniões. Já as questões relacionadas com o insucesso eram analisadas e identificadas, embora não fossem avançaças propostas de solução.

Em relação ao ciclo da modernização exógena, a escola apoiou-se nas inúmeras orientações emanadas do Ministério da Educação, quer através de legislação, quer em forma de reuniões, seminários ou mesmo formação, em relação aos programas disciplinares, não deixando de interpretar e refracionar o seu conteúdo. É, a título exemplificativo, notória apresentação da leitura e comentário de uma crítica ao ensino da disciplina de Português, elaborada pela delegada como resposta à solicitação da revista Noesis (APTEPS89) ou as constantes referências à taxonomia de

Bloom e sua aplicação, bem como a explicitação das teorias psicopedagógicas subjacentes ao modelo curricular da reforma educativa.

A professora delegada apresentou ao grupo alguma documentação relativa a programação. Baseado num esquema de engenharia educacional – o da abordagem sistémica – o fluxograma contemplará as seguintes componentes: entrada; justificativa; objectivos; pré-teste (no sentido de testar as competências adquiridas (“skills” e capacidades); actividades de aprendizagem; espaço lúdico; testes formativos e o pós-teste) (APTEPS91).

No ciclo do incrementalismo, não apenas se mantém esta profusão de informação proveniente do Ministério da Educação, como há um aumento ao nível da formação externa e principalmente interna. Esta escola desenvolveu variadas ações de formação para os seus professores que, para além de participarem em formação oferecida exteriormente, tinham depois a função de replicar os seus conhecimentos, dando origem a inúmeras palestras, seminários e ações de formação, com a presença, por vezes, de atores externos. De salientar que, no ano letivo 1999/2000 e durante os quatro anos seguintes, a escola promoveu um seminário interno de dois dias no final do ano letivo, que permitiu partilhar com toda a comunidade os projetos desenvolvidos ao longo do ano, mas também refletir sobre os resultados alcançados.

Quanto ao ciclo da mensuração, a instituição mantém o grande número de projetos e atividades, promovidas interna e externamente. A gestão das ACND e os critérios de avaliação, de retenção e progressão são as grandes preocupações da escola, bem como a introdução dos exames nacionais, ao nível do 3º ciclo, que permitiram, a par da avaliação aferida, comparar os seus resultados com a avaliação interna.

Por outro lado, em muitas reuniões de Conselho Pedagógico, departamentos e grupos disciplinares, os seus líderes promovem momentos de leitura, análise e reflexão sobre textos relacionados com metodologias de aprendizagem, currículo e avaliação (ACPEPS01a; ACPEPS01b), sobre planificações, promovendo trabalhos de grupos interdisciplinares (ACPEPS00d) ou sobre os pressupostos do PGFC, com apresentações mais formais da Presidente do Conselho Pedagógico (ACPEPS00c). Neste sentido, a escola foi desenvolvendo, ela própria, mecanismos de autoformação assentes na criação de uma rede interna que teria capacidade para ir analisando e melhorando os seus processos. Este processo culminou com a fundação da equipa TIC, criada no âmbito do Plano Tecnológico, em 2007, que, entre outros objetivos, tinha como função formar os seus docentes não apenas no que às tecnologias diz respeito, mas também ao seu uso pedagógico no seio de cada disciplina.

Outro aspeto que merece especial destaque prende-se com as opções curriculares que a escola foi tomando, entendidas aqui em sentido lato, isto é, não apenas a matriz curricular, mas também os instrumentos e mecanismos criados pela escola para desenvolver o currículo formal. Se as atividades de tempos livres¹¹² surgiram relacionados com a necessidade de ocupação dos alunos como forma de combate à indisciplina, já os clubes, projetos, as atividades de complemento curricular ou extracurriculares, as últimas entendidas enquanto paralelas, surgem como combate ao insucesso e ao abandono e também associadas a um novo conceito de organização e uso do conhecimento.

Com o desenvolvimento dos clubes, antes mesmo da reforma que os consagra, em 1988 constatamos um maior número atividades no âmbito deste conceito, onze, do que atividades de tempos livres, sete. Na verdade, o conceito aparece pela primeira vez neste ano incluído no Projeto Escola Cultural a que a escola se candidatou, apesar de não ter sido selecionada. Ainda em 2003 temos clubes de Línguas, Matemática, Oficina Pedagógica, ou a Biblioteca, apesar de se começarem a confundir com projetos. Isto é, encontramos as mesmas atividades ora designadas de clubes, ora designadas de projetos.

A organização de atividades de acordo com a conceção de projeto surge pela primeira vez em 1986 - projetos de intercâmbio entre escolas europeias – e vão proliferando ao longo dos ciclos seguintes, encontrando referências desde os projetos Minerva e Ciência Tecnologia e Sociedade (do Projeto Educativo da Escola) até 2009, com o PAM, Equipa TIC ou os CEF.¹¹³ Efetivamente, há uma enorme quantidade de projetos na escola, que ora são designados apenas de projetos, ora de complemento curricular e até extracurricular, o que denota que os conceitos nem sempre são compreendidos ou são sendo usados simultânea e indiscriminadamente.

Contudo, os projetos foram muitas vezes usados como modalidades de apoio (ACPEPS98), como instrumento de inclusão, como é o caso do Projeto Multicultural (ACPEPS99a), ou como instrumento de desenvolvimento de conhecimentos, como é o caso do grupo de teatro ou do projeto Educação e Média, integrado na rede com a mesma designação (ACPEPS99b).

¹¹² Quando falamos de atividades de tempos livres, referimo-nos, por exemplo, à sugestão de realização de assembleias de alunos em março de 1978; a proposta de dedicar uma hora da DT para estar com os alunos; as atividades de cerâmica, à descoberta da cidade, fotografia, construção de instrumentos musicais, ecologia, teatro/expressão dramática em 1984; ou a ocupação dos alunos nas férias em 1987.

¹¹³ Destacamos, entre outros, os seguintes projetos: em 1998, Rádio Escolar, Grupo de Teatro, Vamos Intervir, Jornal Escolar, Clube de Matemática, Sala de Estudo, Engenho e Arte, Rota do Lixo, Educar para a Cidadania, Biblioteca, Tradições Populares, Rota do Jardim; em 2009, a Equipa TIC (base de dados-biblioteca digital, plano de formação interna, contadores de histórias, computadores com histórias para contar, kioske) BE/CRE, Sala de Estudo, PAM, Oficina da Matemática, Desporto Escolar, Clube de Línguas, CEF, CAF e Clube do Ambiente.

Na verdade, sob a designação de clube ou de projeto, podemos inferir que estas atividades evidenciam a necessidade de introduzir conhecimento que não estava contemplado no currículo oficial, e, por outro lado, provam que o conhecimento que algumas destas atividades veiculavam veio posteriormente a integrar os programas das disciplinas, tornando-se, ele próprio, curricular. No entanto, há algumas intervenções que revelam a preocupação pela imersão em “projetos provocadores de falta de tempo e oportunidade para focar a atenção, tempo e meios em aspetos básicos do ensino e em problemas de cada uma das disciplinas, na sua articulação e rentabilidade” (ACPEPS07).

No âmbito da Área-Escola, o grupo de professores de Português afirma que a gestão curricular deve ser feita em função do tema desta ACND, que no ano de 1997 era “Oceanos- Uma herança de futuro”, a fim de serem cumpridos todos os seus requisitos, o que demonstra uma tentativa de articulação entre o programa disciplinar e o desenvolvimento da AE.

No que concerne às matrizes curriculares propostas, a escola foi-se batendo pelas opções que entendia serem as mais adequadas aos seus alunos, embora nem sempre elas fossem aceites pelo Ministério da Educação.

A Escola Pedro de Santarém iniciou o Projecto de Gestão Flexível do Currículo em 1998/99 e, apesar de alguma autonomia que a escola tem na distribuição da carga horária semanal pelas diferentes disciplinas, tem obedecido sempre a uma matriz de desenho curricular que o DEB tem enviado para a escola, matriz essa que tem vindo a sofrer variações nestes três anos” (ACPEPS01c).

De acordo com a anterior afirmação, entendemos que a autonomia atribuída à escola foi bastante relativa neste período, tendo permanecido a possibilidade da instituição selecionar as ofertas de escola, que foram variando ao longo dos anos: Ler é Prazer e Oficina da Palavra em 2005/06; entre 2005/2008, Oficina de LP nos 5º e 7º e nos 6º e 8º Oficina de matemática; proposta de Oficina de LP como segunda Língua em 2005/06; opções, nos 7º e 8º anos, de expressão dramática, pintura e design; no 9º ano, TIC, em 2002/03.

Estas opções comprovam a evidência de que os grupos de Matemática e Português procuraram resolver os seus problemas de insucesso principalmente recorrendo a instrumentos exteriores à sala de aula, o que nos parece indicar que, sobretudo na disciplina de Matemática, as mudanças registadas foram-no mais ao nível exterior do que interior da disciplina. Isto é, as estratégias e metodologias de aprendizagem no seio de cada uma das disciplinas sofreu as mudanças que a legislação lhe foi impondo, nomeadamente ao nível dos próprios programas, embora nem sempre isso se tenha verificado, já que, como afirmámos, identificámos, por vezes, um uso apenas retórico

dos conceitos que foram sendo introduzidos. Internamente, e ao nível de cada grupo disciplinar, os docentes parecem manter os mesmos mecanismos de gestão das aprendizagens da sua disciplina ao longo dos diferentes ciclos de políticas, fundamentalmente ao nível da Matemática que parece não alterar as suas práticas. Por outro lado, as estratégias propostas de combate ao insucesso foram-no, maioritariamente, ao nível da organização de atividades de apoio, externas à própria turma, ou de atividades para complementar o trabalho em sala de aula.

Efetivamente, o grupo disciplinar de Matemática procura gerir o programa proposto pelo Ministério da Educação de forma sistemática, apoiando-se no manual escolar selecionado e na partilha e discussão acerca de materiais e opções de lecionação. É ao nível do 3º ciclo que os responsáveis enunciam a gestão do programa disciplinar de acordo com os alunos e suas realidades. Por outro lado, parece-nos pertinente sublinhar que as causas do insucesso são maioritariamente imputadas aos alunos e suas famílias, não se afigurando um processo de autoanálise e autocritica no seio do grupo disciplinar, onde o incumprimento de programas foi constante, embora não tenha conduzido a mudanças nas práticas docentes ou a atividades que complementassem essas falhas.

A escola apoia os docentes quer com materiais, livros ou revistas científicas, por exemplo da SPM ou da APM, quer com formação específica para docentes de Matemática. Esta cultura colaborativa e reflexiva é bastante visível no final do ciclo da normalização e durante todo o ciclo da modernização exógena, já que os docentes entenderam tratar-se de uma mudança paradigmática na sua profissionalidade.

É um grupo disciplinar que revelou, ao longo dos tempos, dificuldades na integração em trabalhos interdisciplinares concebidos pela escola, quer aquando do PGE, quer ao nível da Área-Escola ou mesmo da Área de Projeto. Estas dificuldades prenderam-se, sobretudo, ao nível da avaliação, o tema mais trabalhado nas suas reuniões e que provocava maiores divergências.

O grupo disciplinar de Português apresenta, ao longo de quase quatro décadas, uma gestão do programa disciplinar muito assente na partilha e cultura colaborativa, em que os responsáveis procuraram trabalhar conjuntamente com todos os docentes, fazendo o acompanhamento das mudanças que as reformas iam imprimindo. Neste sentido, é um grupo que procurou muita formação e apoio junto de outros docentes, nomeadamente no final do ciclo da normalização em que se faziam reuniões de delegados de Português do 2º ciclo com o objetivo de discutir questões específicas da disciplina. A discussão interna de textos científicos ou das conclusões de congressos científicos sobre língua materna é também uma realidade, emergindo uma preocupação no acompanhamento das mudanças curriculares, principalmente durante o ciclo da modernização

exógena em que a língua materna adquiriu centralidade curricular e um carácter transdisciplinar, o que foi sendo reforçado nas reuniões do grupo disciplinar, ao definir estratégias de atuação conducentes à compreensão desta realidade pelos professores das outras áreas disciplinares.

Po outro lado, os docentes de Português tentaram promover, nomeadamente em 1987 e posteriormente em 1990, dois inquéritos sobre os conhecimentos em língua materna por parte dos alunos e como a disciplina poderia contribuir para o sucesso das restantes disciplinas. É um grupo promotor de projetos para toda a escola, particularmente na proposta de dinamização da escola através da leitura, procura participar ativamente ao nível do PGE, da Área-Escola ou a AP, bem como adequar a sua planificação, a seleção das obras ou textos a trabalhar aos temas da escola e também ao insucesso dos alunos, fomentando leituras promotoras de sucesso educativo.

No entanto, as evidências levam-nos a concluir que o cumprimento do programa reflete não apenas a formação de cada docente, mas também o gosto pessoal e a importância que cada um atribui a cada componente da disciplina, bem como a adequação aos alunos e suas necessidades. Na verdade, e uma vez que cada professor goza de autonomia ao nível a gestão curricular, os conteúdos não lecionados declarados anulamente incidem, sobretudo, ao nível da gramática e também do texto poético ou épico.

Internamente, a escola parece oferecer tempos e espaços para discussão e manifestação de dificuldades, o que é perceptível não apenas nas atas do CP, mas também ao nível dos grupos disciplinares, que desenvolvem não só uma análise dos aspetos específicos da sua disciplina, mas também promovem a discussão de outras questões mais abrangentes que implicam toda a escola. Por exemplo, em 1993, o grupo de professores de Português manifesta-se contra a decisão do CP em relação à avaliação do 7º ano e também em relação aos critérios de retenção definidos no órgão pedagógico.

No entanto, sublinhamos que estes espaços se foram tornando mais exíguos relativamente às questões curriculares à medida que a o trabalho burocrático foi aumentando, o que, como afirmámos anteriormente, começa a ser notório a partir do ciclo da modernização exógena, mas se acentua no ciclo seguinte e atinge o seu auge no ciclo da mensuração, em que as reuniões acima referidas passam a ser quase exclusivamente espaço de aprovação de documentos, não estando patente qualquer discussão. Relativamente a este último ciclo, todo o processo que envolveu a avaliação de professores monopolizou completamente as diversas reuniões de CP e departamento/grupo, quer para aprovação de documentos, quer para manifestação de posições adversas a tal processo.

Há algumas lutas interessantes, nomeadamente no que concerne à necessidade de legitimação das decisões do CP através dos outros órgãos da escola. Quando isso não acontece, os professores manifestam-se contrariamente às opções tomadas, porque não foram ouvidos, como aconteceu no ano de 2003 em que não afirmam não ter sido ouvidos quanto à organização do ano letivo seguinte, que implicava a atribuição de atividades de enriquecimento curricular e os docentes preferiam reuniões mensais de CT.

No que concerne aos argumentos usados para a gestão das ACND, é pertinente notar que a gestão proposta pelo Conselho Executivo e aprovada pelo CP é fortemente contestada pelo grupo de professores de Português, uma vez que o critério de distribuição de professores para a AP radicou no princípio de atribuição preferencial às disciplinas que tinham perdido carga horária. Os professores de Português reclamam a não atribuição de AP, tendo em conta que se trata de uma “disciplina fundamental não apenas para o sucesso escolar, mas também no relacionamento social e no exercício pleno da cidadania” (ADLPEPS03). No ano letivo seguinte, o mesmo grupo de professores reivindica que a AP e o EA tenham dois professores, sendo um deles de Português.

Não deixamos, igualmente, de notar a pressão que é feita a partir do centro da instituição, nomeadamente da Presidente do CP e CE, que faz as seguintes afirmações, quando, por exemplo, os órgãos definem o trabalho a realizar ou refletem sobre os resultados obtidos pelos alunos:

No presente ano não podemos deixar de lhes [aspectos cognitivos/ conteúdos] prestar uma tenção especial, pensando-os não só como um produto final, mas também na maneira como se adquirem, nos processos de aprendizagem. A participação dos delegados na gestão do currículo, entendido como o PEE, deverá realizar-se a quatro níveis: 1) reconstrução curricular: estabelecer prioridades, níveis de aprofundamento, sequências adequadas – objectivos, conteúdos, conceitos; 2) Diferenciação curricular: processo de diferenciação de estratégias; 3) Adequação curricular – articular o currículo com características específicas dos alunos com que se trabalha; 4) Construção curricular – espaço de intervenção em que os profs criam currículo: é o caso da AE, actividades de complemento curricular, visitas de estudo, jornal de escola, teatro, clubes, etc... (ACPEPS97a).

A partir de agora, toma-se necessário reflectir no Departamento, os projectos que iremos desenvolver, de forma a permitir a aquisição destas competências. É indispensável que em cada disciplina, com a sua especificidade própria, surjam modalidades e concretizações diferenciadas, apesar dos métodos de estudo, o tratamento de informação, a comunicação, a construção de estratégias cognitivas ou o relacionamento interpessoal e de grupo terem muito em comum nos vários ambientes de aprendizagem (ACPEPS00a).

Continuo a sentir que uma percentagem muito elevada das causas do insucesso está em nós professores. Nem que cada disciplina tivesse o dobro das horas que actualmente temos nada se alteraria se a mudança não passasse por nós. A reorganização dos tempos lectivos pode ajudar a uma mudança de práticas, mas só acontece se nós mudarmos. Um de professores com muito insucesso continua

exactamente a não alterar rigorosamente nada na maneira de conduzir as suas aulas e arranja as desculpas mais a despropósito para justificar o injustificável. Continuo a ouvir tenho menos uma hora, mas gostava muito que também fizessem uma análise do tempo realmente dedicado à aprendizagem (ACPEPS00b).

Com a adesão das turmas dos 5º, 6º, e 7º anos ao projecto de gestão flexível do currículo, as actividades de compensação educativa foram substituídas, quase na íntegra, por actividades de diferenciação pedagógica a realizar no interior da sala de aula, com especial incidência nas áreas de estudo acompanhado e de projecto. As aulas de apoio pedagógico justificam-se, apenas, para os alunos de países estrangeiros e para os alunos portugueses com graves deficiências na estrutura da Língua materna (ACPEPS00c).

Este discurso denota algumas dificuldades que foram sendo sentidas pela escola, aos mais variados níveis, de que daremos conta com alguns exemplos. Em termos de concetualização curricular, a leitura dos documentos torna evidente a existência de um discurso paralelo à sua prática, ou seja, os conceitos não vão sendo assumidos pelos professores, que mantêm uma prática igual à anterior, mas substituem o vocabulário pelo mais recente. Esta questão é particularmente visível na passagem do ciclo da modernização exógena para o ciclo do incrementalismo, em que, na análise de um documento relacionado com a RCEB, os docentes de Português do 3º ciclo consideram existir uma semelhança entre as aprendizagens/ aquisições nucleares propostas e o programa de LP de 1991, faltando acrescentar processos de operacionalização e actividades e manifestando estranheza pela ausência de dois conteúdos. Por outro lado, na definição dos critérios de avaliação da disciplina de Português, em 2004, os professores abordam instrumentos de avaliação e competências como se da mesma coisa se tratasse.

Outra dificuldade prendeu-se com as ACND, que nem sempre foram trabalhadas segundo a concepção que as secundou. Já no ciclo da mensuração, encontramos uma solicitação dos professores de Português no sentido de que sejam os professores com formação ao nível do 1º ciclo a lecionar aulas de PLNM (ADLPEPS07) e uma outra declaração que se refere à utilização das TIC nas aulas de Português:

neste momento, a nível pedagógico e científico, há prioridades, que mesmo respeitando a utilização das novas tecnologias, não é o meio por excelência, para a abordagem dos conteúdos, aperfeiçoamento e concretização dos domínios do programa de LP, nomeadamente os de Leitura e os de Escrita” (ADLPEPS08a).

Uma contradição pertinente que encontramos nos variados documentos prende-se com a formação de turmas, uma vez que, ao longo de toda a década de 1990 até 2002, detetamos várias propostas diferentes quanto aos alunos que não transitaram de ano:

- o grupo de Matemática do 2º ciclo propõe, logo em 1990, a criação de turmas homogéneas de repetentes, com um grupo de professores interessados em trabalhar com estas turmas; esta proposta repete-se no ano seguinte e em 1994; curiosa a discordância em relação a estas propostas por parte dos professores do 3º ciclo de Matemática e dos professores de Português;
- “distribuição dos repetentes indisciplinados por todas as turmas e formação de turmas de recuperação para alunos com dificuldades de aprendizagem, mas sem problemas disciplinares” (ACPEPS97b);
- integrar os alunos repetentes nas diferentes turmas (ACPEPS00c);
- aprovação da formação de turma de repetentes para o 7º ano integrados num projeto de currículo adaptado (ACPEPS02).

Parece-nos poder afirmar que estas decisões, para além de configuraram a emergência de cursos de educação/formação, podem também configurar a não adoção de uma racionalidade curricular assente na igualdade de oportunidades de sucesso e na defesa da diferenciação, pelo contrário, radicando na promoção da homogeneidade e da uniformização.

5.2.1.2. Uma Escola manifestamente Técnica¹¹⁴

A *Escola Secundária Jorge Peixinho* (ESJP) está situada na cidade do Montijo, cujo concelho se estende por um comprimento máximo de 49 Km no sentido este-oeste e por 22 km no sentido norte-sul, comportando 8 freguesias. A população residente no concelho é aproximadamente de 42.000 habitantes. A distribuição da população, no concelho, é muito desigual, correspondendo, a Zona Este, a 83,82% da densidade populacional.

À imagem do que se passa em muitas outras zonas de Portugal, assiste-se a um gradual envelhecimento da população, registando-se um índice de envelhecimento de 112,6% (INE, 2004). É de referir, porém, a importância crescente da comunidade imigrante, com 1,27% (INE, 2006) de habitantes de países extracomunitários que solicitaram o estatuto de residente, existindo uma taxa de crescimento migratório de 0,20% em 2008.

A economia do concelho de Montijo apresenta como atividades predominantes a produção e transformação de carnes, a preparação e transformação de cortiça, a produção hortícola, vinícola e a

¹¹⁴ A caracterização da ESJP foi realizada com o contributo da obra *Nos Trilhos da Pedagogia*, de Joaquim Carreira Tapadinhas, de 2008.

floricultura. Na freguesia de Montijo, onde se situa esta escola, os equipamentos sociais incluem um hospital, um centro de saúde e 6 farmácias.

A ponte Vasco da Gama, proporcionando uma ligação direta a Lisboa e à rede de autoestradas nacionais, infraestruturas portuárias e aeroportuárias e a Espanha, reforçou o posicionamento estratégico do concelho, contribuindo para a captação de investimentos, novos projetos, alterando o tecido empresarial, cada vez mais ligado ao setor terciário.

Importa ainda salientar a componente do poder de compra no concelho do Montijo, que, segundo dados do INE (2005), ultrapassava a média nacional. No que se refere à educação, existem neste concelho 75 instituições de ensino, incluindo jardins-de-infância e, segundo dados de 2007, apenas 16,4% da população tem o 3º Ciclo, só 12,2% Ensino Secundário e 5,3% tem formação no Ensino Superior.

A ESJP foi criada pelo Decreto nº 41.258, de 10 de Setembro de 1957, como *Escola Técnica e Profissional*, cumprindo o programa formulado no Decreto-Lei nº 36.409, de 11 de Julho de 1947. Deste modo, pretendia-se responder às necessidades de uma “região em que se está operando rápida evolução económica [...] [permitindo] aliviar a pressão exercida sobre as escolas do Barreiro e de Setúbal, ambas superlotadas” (Decreto nº 41.258, de 10 de Setembro de 1957), e onde se tinham inscrito, em cada uma delas, mais de cem alunos do Montijo, no ano letivo de 1956.

Em 1963, foi concluído o edifício no espaço atual, tendo sido apresentados, como oferta formativa, os cursos de Administração e Comércio, Formação Feminina, Montador Electricista e Serralheiro Mecânico. Em 1972, a então denominada Escola Industrial e Comercial passou a incluir uma secção do Liceu de Setúbal, disponibilizando o Curso Geral dos Liceus. Em 1974, a Escola passou a designar-se *de Escola Secundária Polivalente* do Montijo e, posteriormente, *Escola Secundária do Montijo*.

Quando foi construída uma segunda escola secundária no Montijo (1988), esta passou a designar-se Escola Secundária nº 1 do Montijo. Finalmente, no ano letivo de 1996/1997, emanou do Conselho Pedagógico uma “Comissão para a escolha do patrono da Escola” que, face a várias propostas, deliberou adotar a indicação do nome do compositor Jorge Peixinho para denominar a Escola, aprovada, depois, pelo Ministério da Educação, em Julho de 1998. Esta opção está fundamentalmente relacionada não apenas com a sua atividade profissional, mas também com as funções autárquicas exercidas nas décadas 1980/1990.

O edifício da escola encontra-se, no ano de 2015, em reestruturação, através do programa da Parque Escolar, estando ainda por terminar a segunda fase de intervenção.

Com uma origem fortemente radicada na componente técnica e profissional, a ESJP definiu o seu percurso educativo assente na formação profissionalizante, quer para que jovens pudessem finalizar a escolaridade obrigatória e o ensino secundário, quer para que adultos já trabalhadores tivessem a possibilidade de melhorar as suas qualificações. Neste sentido, foi estabelecendo sinergias e parcerias com atores locais, nomeadamente a Câmara Municipal do Montijo (CMM), a Escola Profissional do Montijo (EPM)¹¹⁵, e representantes do tecido empresarial, no sentido de que fossem garantidos estágios para os diversos cursos que desenvolvia. São disso exemplo as candidaturas a projetos de formação profissional, no âmbito do Programa Específico de Desenvolvimento da Indústria Portuguesa (PEDIP¹¹⁶), na década de 1990, que implicavam protocolos com empresas locais para os estágios dos alunos; os cursos de unidades capitalizáveis de 9º ano ministrados na Secil, em 1993/1994, ao abrigo de um protocolo promovido pela CMM; em 1999/2000, o protocolo celebrado com a Força Aérea e a Marinha para ensino secundário à distância, que implicava oficinas de remediação, um professor Tutor e correção de exames; o protocolo com o Estabelecimento Prisional do Montijo para lecionação de 3º ciclo recorrente diurno.

Esta experiência levou, por exemplo, a escola a ser convidada a implementar, em 1983, um curso técnico-profissional na área do Secretariado, ou recomendada, em junho de 2000, para apoiar a elaboração de programas para cursos de formação inicial nível II ou para percursos curriculares alternativos. Por outro lado, a ESJP foi selecionada pela DREL para dinamizar um debate sobre “a gestão de recursos da Mediateca que favoreçam ou levem os alunos a participar e a melhorar os seus rendimentos” ou a representar a DREL na exposição sobre o ensino profissional no Ensino Secundário, em julho de 2007.

Os cursos que a escola foi oferecendo ao longo dos anos enquadram-se nas áreas do comércio e serviços, bem como da eletricidade, electrónica e mecânica, tendo os últimos sido progressivamente substituídos, a partir do ano letivo 1991/92, por cursos com forte componente das tecnologias de informação e comunicação, assim como cursos de jornalismo, turismo e design. É, aliás, pertinente verificar que, até ao final da década de 1990, a configuração de projetos é feita em função daquelas áreas e das suas necessidades, assim como a distribuição de recursos materiais ou financeiros. Disso são exemplo as distribuições de verbas apresentadas em CP, as candidaturas ao projeto Minerva, o

¹¹⁵ A Escola Profissional do Montijo foi criada em 1993.

¹¹⁶ O Programa Específico de Desenvolvimento da Indústria Portuguesa (PEDIP) foi financiado pelo Conselho Europeu e dirigiu-se predominantemente à formação e emprego de jovens, à formação de formadores, à formação e emprego de desempregados de longa duração e a grupos considerados prioritários – mulheres, emigrantes e deficientes. Teve dois períodos de vigência, sendo o primeiro entre 1988 e 1992 e o segundo entre 1994 e 1999.

projeto Cinema e Audiovisual ou os muitos projetos de reparação de laboratórios/ oficinas/ espaços de disciplinas técnicas.

Simultaneamente, a escola persistiu na procura de alternativas que favorecessem e promovessem o sucesso educativo da sua população escolar. Disso são exemplo a Experiência pedagógica de ensino noturno por unidades capitalizáveis, em 1991; a proposta de criação de uma turma de ensino recorrente diurno por unidades capitalizáveis, em 1994, com alunos de 8º e 9º ano que não quisessem frequentar os cursos noturnos, antecipando, de alguma forma, os cursos profissionalizantes do ensino básico que surgiram no ciclo do incrementalismo. Por outro lado, aderiu voluntariamente a projetos do Ministério da Educação, como os Cursos 9+1, o Programa 15/18, o PGFC, o PCA ou os CEF. Merecem, ainda, destaque a construção, sob proposta da escola, de um centro de apoio ao ano propedêutico, em 1980; o Projeto de Educação Ambiental – experiência pedagógica sobre ciências do ambiente em todas as disciplinas com uma turma do 8º ano – que decorreu em onze escolas do país e foi financiada pela Direção Geral de Educação no ano letivo 1986/87; a proposta para 2001/2002 de cursos de especialização tecnológica pós-secundário de instrumentação e controlo industrial, contabilidade e auditoria e gestão e manutenção de bases de dados; ou a experiência de Educação Sexual a decorrer numa turma de 8º ano, apoiada por dois docentes em formação, no ano letivo 2001/2002.

Desta forma, é visível uma cultura de promoção de uma formação de vertente técnica profissionalizante, que foi fomentando a diversidade formativa, o que levava os seus dirigentes a afirmar que a ESJP era uma referência nacional ao nível das qualificações profissionais. Na verdade, o Presidente do Conselho Pedagógico chegou mesmo a declarar a necessidade de novas propostas, uma vez que se trata de “projetos de grande alcance pedagógico para a escola e alunos” (ACPESJP00).

Encontramos nos diversos períodos em estudo algumas práticas que antecedem decisões posteriores que viriam a ser consagradas em termos legislativos, nos mais variados âmbitos:

- proposta de remodelação do programa de ciências, abolindo as distinções entre Liceu e Técnica; também alterações ao programa de Geografia; alunas apresentaram propostas para alteração dos programas de Português e Matemática no curso de formação feminina (ACPESJP75);
- os critérios de avaliação aprovados em 1988/1989 contemplam uma contextualização inicial e pesos para cada dimensão (aquisição e aplicação de conhecimentos; objetivos);

- em 1994, devido à obtenção de 100% de sucesso da turma de repetentes, é aprovada a constituição de uma turma nos mesmos moldes, embora para o PCP fosse necessário repensar as estratégias juntamente com os delegados de disciplina e professores;
- as aprovações em CP de 1996 para a alteração do número de alunos por turno e da carga horária de Matemática no 12º ano; a necessidade de mais uma hora semanal na Formação Técnica, que não está prevista, mas é necessária; a proposta de divisão das aulas práticas de Biologia no 12º ano em duas mais duas devido à extensão do programa; as Técnicas Laboratoriais de Química, que devem contemplar três horas seguidas de leção, não havendo aumento curricular, sendo algumas destas alterações incluídas posteriormente na legislação do Ensino Secundário.

Estes exemplos demonstram que, genericamente, a escola recebeu bem as políticas, uma vez que, como vimos, por vezes até as antecipou ou desenvolveu faseadamente, como aconteceu no ciclo do incrementalismo. A concordância dos docentes é, por exemplo, revelada em relação aos oito anos de escolaridade obrigatória propostos no ciclo da modernização endógena, em reunião de professores e mestres de cursos industriais, em março de 1971. Também os docentes de Matemática chamaram a atenção para o facto da avaliação ser contínua e para a necessidade de diversificar as aulas no unificado, para que “não [sejam] exclusivamente expositivas e [possam] distribuir tarefas de modo que os alunos participem dentro e fora das aulas” (AMATESJP88). Os docentes de Português “consideram ser necessário o estudo do peso da oralidade na avaliação e outros fatores como cognitivo, afetivo, bem como de aspetos inerentes à avaliação de capacidades e conteúdos” (APTESJP90), claramente alinhados com a reforma educativa.

No entanto, encontramos manifestações reveladoras de desacordo ou de parcial acordo face a propostas do Ministério da Educação, a saber:

- o CP repudiou a legislação sobre as combinações entre avaliação interna e exames, uma vez que uma prova podia “destruir o trabalho de meses dos alunos” (ACPESJP78);
- grande preocupação do CP, em 1978, em relação ao novo esquema de avaliação, uma vez que não é coerente com as condições oferecidas aos professores (programas extensos, falta de conhecimentos e falta de motivação dos professores para os métodos de avaliação);
- a escola apresentou uma reclamação ao ME sobre a extinção dos cargos de subdelegado de grupo, “especialmente no que respeita à Matemática e ao Português” (ACPESJP85);
- parecer crítico dos professores de Português sobre o aproveitamento na sua disciplina, pelo facto de ser determinante para a transição dos alunos (APTESJP86);

- os programas de Português da reforma Roberto Carneiro não gozam de opinião consensual, devido à falta de exequibilidade (APTESJP91);
- face à autonomia quanto à decisão de avançar ou não com a experiência da reforma educativa no 10º ano no ano letivo 1992/93, a escola decide não o fazer, tecendo duras críticas às experiências noutras escolas devido à falta de manuais, materiais e formação, mantendo-se apenas no 7º ano porque era obrigatório (ACPESJP92);
- crítica à grande exigência da reforma educativa e ao excesso de visitas de estudo que é necessário reconsiderar (ACPESJP93);
- relativamente a provas globais, o CP emite uma moção de repúdio face à discriminação entre disciplinas (ACPESJP94);
- em relação ao Despacho 644-A/94, os professores de Português consideram a existência de “leviandade e desconhecimento relativamente à avaliação”, discordando da fórmula final, tendo em conta o seu “espírito matemático demasiado ortodoxo”. O despacho “foi considerado absurdo e inútil em termos de resultados finais” (APTESJP94);
- o grupo de Português elabora uma moção face à publicação do despacho nº14-I/ME/94, relativo à obrigatoriedade do cumprimento dos programas, afirmando que o mesmo negava “espírito novo que a reforma educativa trouxe ao processo ensino/aprendizagem, evidenciando o aluno como centro desse processo, propiciando um ensino mais diferenciado, respeitando, portanto, o ritmo de aprendizagem de cada um. Mas também sabem os professores que todos os programas são exequíveis e como proceder a essa exequibilidade. Basta entrar na sala de aula, debitar a sua matéria e sair sorridente com a certeza do dever cumprido. É só voltar, de novo, ao conceito e à prática do “magister dixit”(APTESJP94b), tendo o CP aprovado este e outros pareceres semelhantes;
- manifestação do CP face a uma decisão do CAE sobre a distribuição da LE pelas componentes dos planos curriculares do Ensino Secundário (ES) (ACPESJP96);
- parecer sobre a necessidade de duas Línguas Estrangeiras no secundário para os alunos que frequentaram Educação Tecnológica, propondo que a segunda LE faça parte da formação técnica e não da formação específica (ACPESJP99);
- os professores das áreas técnicas consideram que as disciplinas que lecionam sofrem na RCEB uma forte desvalorização (ACPESJP01);
- tomada de posição crítica sobre a reforma do ES, relativamente à Mecânica, ao facto da disciplina de Português dever ser obrigatória no curso de Línguas e Literaturas; relativamente

ao desaparecimento do curso tecnológico de Química; apenas congratulação em relação o aumento da carga horária (ACPESJP03).

Quanto a posições de contestação às políticas, e para além do que foi o período conturbado da implementação das aulas de substituição ou do novo modelo de avaliação de desempenho docente, podemos afirmar que a Área-Escola suscita grande contestação, principalmente ao nível do ensino secundário, onde se considera a sua existência prejudicial ao desenvolvimento dos programas das disciplinas fundamentais. No entanto, também ao nível do ensino básico esta ACND é alvo de crítica e contestação, uma vez que a promoção do trabalho interdisciplinar não é alcançada, não se conseguindo, por isso, atingir o número de horas de trabalho exigidas na lei.

Podemos comprovar estas considerações com os relatórios da AE de 1994/95 e 1995/96 nos quais se enuncia que, quer no EB, quer no ES, as horas previstas não são cumpridas, que se deve repensar o produto final e as dificuldades se devem à extensão dos programas e à falta de seleção de subtemas adequados aos conteúdos das várias disciplinas, inviabilizando a interdisciplinaridade. Poucas são as disciplinas participantes do ES, considerando-se que a AE deveria ser abolida neste nível de ensino.

No desenvolvimento das diversas políticas, identificamos distintas abordagens reveladoras do ciclo de políticas a que correspondem, com exceção da análise da situação dos alunos e tomada de decisões face à gestão dos programas que os professores de Francês fazem em reunião disciplinar em 1973, significando alguma autonomia dos docentes para gerir o programa disciplinar. Por outro lado, um parecer do 1º grupo (Matemática) em 1976 sobre a ficha de caderneta do aluno, em que considera já a avaliação como contínua, parece-nos remeter para o período de implementação do espírito democrático em Portugal.

O ciclo de políticas da normalização foi marcado por uma proliferação da formação impulsionada pela formação em exercício, uma vez que era no seu seio ou da sua iniciativa que nasciam os inúmeros momentos de formação propostos e participados pelos professores da escola. No entanto, não são visíveis mecanismos de autoformação ou a criação de uma rede interna que desenvolva processos analíticos condutores a melhores resultados escolares. Na verdade, os docentes da ESJP vão preferencialmente adquirir a formação de que necessitam ao exterior da escola, registando-se uma qualificação elevada do seu corpo docente, com muitos professores a fazer mestrado.

O ciclo da modernização exógena ficou marcado pela grande dinâmica de ações na escola devido à proatividade do gabinete cultural, a partir de 1986, com muitas comemorações e semanas da disciplina; pelo início de uma prática radicada em projetos, como o projeto Minerva, que inicia a sua

implementação em 1991, ou o projeto Cinema e Audiovisual e o projeto Paideia, para os quais a escola foi selecionada, ou o Clube Europeu, que iniciou a sua atividade em 1991. Por outro lado, há uma crescente procura da escola para o funcionamento de núcleos de estágio e a instituição escolar elabora um inquérito aos alunos do 9º ano sobre áreas de formação (ACPESJP90).

No ciclo do incrementalismo os clubes e atividades que complementam o currículo formal crescem em número e em diversidade, atingindo o seu auge no ciclo seguinte, no qual também cresce a preocupação com a avaliação, primeiro com a realização de provas globais, depois com os exames nacionais.

Por outro lado, em muitas reuniões de Conselho Pedagógico, departamentos e grupos disciplinares, os seus líderes promovem momentos de leitura, análise e reflexão sobre textos e documentos, como acontece em relação ao tema da avaliação. Depois de distribuição dos temas e subtemas e entrega de reflexões, a avaliação é considerada “o conjunto de procedimentos que têm em vista o sucesso do aluno, não só em termos de classificação, mas também em termos da sua formação com indivíduo consciente e ativo.” Para além disso, os docentes registam a “importância da avaliação/classificação como fenómeno de seriação dos alunos para outros graus de ensino, nomeadamente o universitário” bem como “do desfasamento dos “curricula” e, por vezes, das próprias metodologias de avaliação, face à realidade humana, social e cultural que a escola de hoje representa” (ACPESJP99).

A discussão sobre o conceito de programa e posterior análise do programa de Português A do 12º ano, em 1994, leva o grupo de professores de Português a considera-lo muito extenso e demasiado ambicioso, por isso, de difícil cumprimento. Em julho de 1996 há nova reflexão e parecer negativo, uma vez que a sua extensão obriga a privilegiar uma pedagogia mais expositiva, reclamando os professores a possibilidade de gestão do programa de ciclo, no sentido de calendarizar para outro ano determinado conteúdo. Referem, ainda, que sentiram o peso do exame nacional, sacrificando, por vezes, uma pedagogia mais adequada. Regista-se nova análise em abril de 1997, na qual os professores reclamam a necessidade de definição de um perfil de competências.

Outro aspeto que merece especial destaque prende-se com as opções curriculares que a escola foi tomando, entendidas aqui em sentido lato, isto é, não apenas a matriz curricular, mas também os instrumentos e mecanismos criados pela escola para desenvolver o currículo formal. Como já vimos, a ESJP procurou dar resposta ao seu público, embora seja perceptível que nem sempre o tenha feito priorizando as opções, vocações ou interesses dos alunos, antes priorizando os recursos, humanos e materiais, de que dispunha. De qualquer forma, a vertente profissionalizante, quer ao nível do Ensino Básico, quer do Secundário, foi uma constante.

Não obstante, é no ciclo da modernização exógena que a instituição escolar procura diversificar as atividades com alunos, surgindo alguns clubes quase como uma extensão da própria disciplina¹¹⁷ e outros de natureza transdisciplinar, como foi o caso dos clubes da arte e património ou do cinema e fotografia (1988 e 1992). Na verdade, os clubes nascem da necessidade de combater e diminuir o insucesso escolar, assim como a proposta da sala de estudo, defendida pelo Presidente do Conselho Executivo, mas que não era acompanhada pelos conselheiros do CP:

Face aos resultados desanimadores do APA tradicional, o PCP propôs a criação de uma sala de estudo onde se pretende criar condições para combater o insucesso escolar (ACPESJP95).

Após alguns esclarecimentos dados pelo PCP e garantindo-se que os apoios aos alunos do ensino básico estavam salvaguardados, tal como prevê a legislação, o conselho apoiou a proposta do CD (ACPESJP95).

Esta resposta revela que, apesar da aposta nas atividades extra sala de aula, os professores não as concebiam como uma forma de melhorar o sucesso educativo, entendendo que para tal os apoios disciplinares tradicionais eram o mais indicado, apesar dos seus poucos resultados. O facto de ter demorado quase um ano a implementar a sala de estudo é elucidativo das dificuldades sentidas.

Dignos de destaque são ainda a discussão operada no seio do grupo de Matemática para a formação do “Núcleo Escolar da Matemática”, em 1989, e o projeto Forja, no âmbito da informática, mas dirigido quer a alunos, quer a professores e funcionários, a partir do ano letivo 1994/95.

O período que medeia entre 1995 e 2002 é rico em projetos, curriculares e extracurriculares, destacando-se a Mediateca, o Forja e a Dança, para além dos clubes do Campo e da Aventura e clube da História, entre outros que já existiam. Na sequência de várias candidaturas, a ESJP viu, em 1998, aprovado o projeto Multimédia, para todos os atores escolares, bem como formação para professores e para alunos no âmbito dos cursos profissionalizantes que a oferecia.

Não obstante identificarmos o aprofundamento da cultura de projetos¹¹⁸, é no ciclo da mensuração que se agudiza o centro nos exames nacionais e assistimos a uma crescente preocupação com os resultados dos alunos, expressa, também através de algumas propostas que vão sendo feitas, tais

¹¹⁷ Clubes como Educação Física, Ciências Naturais (1988) e Línguas Germânicas (1992).

¹¹⁸ Salientamos projetos como: projeto para alunos de PLNM (ano zero), oficinas de remediação de Inglês ou Sala da Matemática (2002); projeto Tutores de Árvores (2002); clube de Karting e de Teatro (2004); Projeto Era uma vez a separação seletiva, Clube do Ambiente, de Dança e de Saúde (2005); Projeto Escola e Computadores Portáteis (2007); Candidatura conjunta com os grupos de EF, Informática, Biologia e Inglês, tendo sido aprovado o projeto “Eu Robot”, no âmbito da Ciência Viva, e Clube Europeu convidado para integrar a equipa de lançamento do projeto “A Europa nos meios da cidade” (2006); parceiro da UE e Audimobil no projeto de Educação Ambiental “O Clima e sua interrelação com o ambiente” – Proclima, clube de Cerâmica, Atelier de Arte; Laboratório de Matemática e de Línguas (2007).

como, pedidos de horas de compensação e extensão curricular, reforço das cargas horárias das disciplinas e a divisão das turmas em turnos, não apenas com o objetivo de possibilitar uma melhor aprendizagem, mas, sobretudo, para permitir o cumprimento de programas.

No que respeita às matrizes curriculares propostas, esta instituição escolar oferece, fundamentalmente, uma diversidade curricular assente na formação técnica e tecnológica, com a preocupação de certificar os seus alunos com a escolaridade obrigatória (no caso, o ensino básico) e o ensino secundário, mas também de os dotar de competências que lhes permitam entrar na vida profissional. Neste sentido, a escola implementa, também a nível experimental, todos os cursos deste âmbito, de acordo com as modalidades que vão surgindo nos vários ciclos de políticas. É, por exemplo, em 1999, a única escola da área que oferece formação técnica de desporto, tendo sido solicitada autorização para abertura de uma turma.

A título exemplificativo, no ano letivo 2001/02, a ESJP ofereceu um CEF Inicial de Empregados Administrativos e Operadores de Informática, um Percorso Curricular Alternativo (PCA), um Curso no âmbito do Programa 15/18 e um PCA no ensino recorrente, para além do PGFC que, neste ano, foi alargado a todo o 3º ciclo, bem como implementadas as aulas de 90 minutos para toda a escola.

A propósito da proposta apresentada para uma candidatura a cursos especialização tecnológica pós-secundário (instrumentação e controlo industrial, contabilidade e auditoria, gestão e manutenção de bases de dados), o Presidente do CP justifica-a com a existência de recursos humanos e técnicos e o seu passado, propondo igualmente um curso de informática tendo em conta a procura que existe no mercado de trabalho. O líder deste órgão termina a sua argumentação referindo que, apesar da escola não se defrontar com grandes problemas de insucesso ou abandono, “tem vindo a criar projetos alternativos para atingir um sucesso pleno” (ACPESJP01).

No entanto, encontramos, no ciclo da mensuração, a aprovação de cursos alternativos em abstrato, isto é, sem quaisquer candidatos previamente identificados e no ano letivo 2007/08 uma forte crítica à forma displicente como se formaram cursos CEF, sem qualquer “cuidado seletivo ou integrante”, o que pode denotar que a seleção curricular é feita exclusivamente com base nos recursos humanos disponíveis para a lecionação, secundarizando o público-alvo.

No que se refere concretamente ao PGFC, a escola optou por trabalhar em regime de par pedagógico nas disciplinas de ciências sociais (História e Geografia), mas também nas Ciências Exatas (CN e FQ), com reuniões no horário do docente para facilitar a troca de impressões semanal. As ACND, que foram sendo assumidas preferencialmente pelos professores das disciplinas de Matemática e

Português, funcionaram “como complemento educacional, pedagógico e disciplinar” (ACPESJP01). No entanto, e apesar de um reconhecimento de melhoria de resultados, não deixa de haver críticas face ao elevado número de alunos por turma ou à falta de participação dos Encarregados de Educação.

Esta organização própria que a escola encontrou seria contrariada pela RCEB, uma vez que foi forçada a abandonar as suas opções próprias. Neste contexto, a autonomia da escola resumiu-se à oferta de Espanhol, como língua segunda, nos 7º e 10º anos, a partir de 2004/05, ou as ofertas de escola que vai selecionando, tais como: em 2002/03, TIC no 7º ano, Inglês no 8º e Francês no 9º; em 2004/05, Matemática, História e Higiene e Segurança no 7º ano; Inglês no 8º e Francês no 9º; em 2006/07, Higiene e Segurança no 7º ano e Noções de Socorrismo no 8º; ou em 2009/10, Matemática para o 7º e LE II para o 8º ano.

Nas propostas de estratégias extracurriculares participa, com alguma frequência, o grupo de Matemática que vai fazendo sugestões, ao longo dos ciclos de políticas, no sentido de colmatar o insucesso das suas disciplinas, apesar de não haver explicitamente uma discussão entre os seus membros relativamente aos resultados dos alunos, bem como às suas causas. Exceções feitas quando, no final da década de 1980, o grupo sugere estratégias internas de combate ao insucesso, como o aumento do número de horas previstas para cada conteúdo ou a utilização de fichas de trabalho para conteúdos dos anos anteriores; quando defende a urgente necessidade de uma cadeira de estatística no Ensino Secundário, como forma de reforçar a relação escola-mundo (AMATESJP83); quando um professor solicita autorização para assistir a aulas de colegas (AMATESJP88); quando o grupo, após reflexão sobre as causas do insucesso, fornece sugestões de melhoria, como: o cumprimento de programa de anos anteriores; a existência de aulas suplementares desde o início do ano; a reflexão conjunta com todos os professores sobre o desfasamento entre Matemática e outras disciplinas; a valorização dos testes formativos comuns pelos professores de cada ano; e a alteração das condições de trabalho (AMATESJP86); ou quando elabora um projeto de implementação de metodologias para o Ensino Secundário (AMATESJP99).

Não obstante, o grupo propõe o laboratório de Matemática em 1999, que tem uma existência irregular até 2007; a sala de Matemática, em 2004/05, e o projeto “Matematicamente mudando”, para esclarecimento de dúvidas, em 2002/03. Anteriormente, este grupo disciplinar tinha já solicitado o acréscimo de um tempo letivo à sua disciplina no Ensino Secundário em desdobramento para trabalhos de pesquisa e utilização de computadores. Neste contexto, e no âmbito do CP, os conselheiros presentes concluíram poder daí usufruir-se de uma maior experiência, bem como novos

materiais a serem utilizados em anos seguintes” (ACPESJP97). Na verdade, este grupo disciplinar insiste na canalização de todos os tempos disponíveis para a disciplina de Matemática (AMATESJP06).

É a partir do ano letivo 2002/03 que os docentes de Matemática desenvolvem mais projetos, como sejam as Olimpíadas da Matemática, o Jogo do 24, o Enigma do Mês ou Itens, parecendo mostrar um entendimento destas atividades enquanto veículo potenciador de sucesso na disciplina. Mereceu, igualmente, da parte dos docentes de Matemática a adesão ao PAM, usando, por exemplo, a ACND de EA em pareceria com a disciplina de Português para dissipar a falta de êxito na disciplina, bem como a adesão ao PAM II e ao ano experimental do novo programa da Matemática do Ensino Básico em 2009.

Por outro lado, este é um grupo disciplinar em que tudo é discutido, com o objetivo de garantir a uniformização no seio dos docentes, que é, diremos, quase obcecadamente procurada através gestão mensal dos programas disciplinares, do controlo da avaliação, que passou por cada docente mostrar os testes ao seu responsável antes de o apresentar aos alunos até à elaboração de uma matriz comum para um momento de avaliação, com aferição de critérios de correção, e discussão das avaliações finais a atribuir aos alunos. Há, igualmente, uma grande preocupação na homogeneização, quer de conteúdos a trabalhar, quer da apresentação dos próprios conteúdos.

A título exemplificativo, registámos a elaboração de testes formativos por unidade didática com o objetivo de contribuir para a uniformização de critérios na avaliação formativa (AMATESJP91). Por outro lado, há um trabalho minucioso ao nível dos conhecimentos da disciplina, trabalhando os professores em conjunto com aqueles que têm os mesmos anos e devendo apresentar e discutir entre todos as alterações ao que está programado, o que podia ser merecedor de repreensão quando isso não se verificasse.

Este é um grupo de docentes que colabora com a escola, elaborando pareceres sobre programas, como aquando da análise dos currícula do Ensino Básico, que consideram adequado, embora um pouco ambicioso, enumerando um conjunto de requisitos, maioritariamente institucionais, necessários para o seu comprimento (AMATESJP97).

No entanto, os docentes de Matemática nem sempre acatam as suas decisões, como aconteceu aquando da não decisão de implementação de um teste diagnóstico para o 7º ano, contrariando a decisão do CP, com o argumento de que essa estratégia já tinha sido usada e não tinha resultado

positivamente (ACPESJP04). De forma semelhante, o grupo discorda da duração de 90 minutos para o Ensino Secundário, bem como do alargamento a toda a escola do PGFC.

Evidenciamos, também, o contacto e reflexão em grupo a partir de presenças dos seus membros nos congressos da APM ou a celebração de um protocolo com a SPM para criação de um centro de formação (AMATESJP08), formação que teve um período áureo na década de 1980, com espaços de autoformação em que trabalhos de estagiários conduziram à reflexão sobre a disciplina. Também a formação específica para o uso do computador na aula de Matemática é merecedora de atenção.

Relativamente ao grupo disciplinar de Português, os seus docentes não promovem um controlo fino do cumprimento do programa disciplinar, fazendo um balanço praticamente anual até ao ciclo da mensuração, altura em que passou a ser trimestral, sem que daí resulte qualquer reflexão ou decisão, na maioria dos casos. Quanto à gestão dos programas, registamos que, até ao início da década de 1990, o seu cumprimento se refere quase exclusivamente à Literatura, altura a partir da qual se passou a fazer menção à gramática. É ilustrativa a referência em que, relativamente a uma turma com alunos com muitas dificuldades e deficiências a nível cognitivo, “o grupo é de opinião que a professora deve lecionar o mínimo do programa para poder dedicar mais tempo ao funcionamento da língua” (APTESJP92), denotando o crescente peso da gramática na disciplina e que está em linha com as orientações ministeriais.

Os professores de Português parecem parcos em propostas de alteração de práticas ou de atividades extra sala de aula para melhorar as aprendizagens dos alunos, limitando-se a reconhecer as suas dificuldades e disponibilizar-se para ajudar, com mais tempo para a expressão linguística, em 1995, ou a propor que os alunos estrangeiros sejam inseridos nas necessidades educativas especiais para assim beneficiar de outras vantagens (APTESJP02). A partir de 1997, e no âmbito dos maus resultados nas provas globais, o grupo define como imperativo o foco nos programas, decide estruturar os testes de avaliação de acordo com as provas modelos dos exames nacionais, principalmente no 12º ano, e tenta imprimir a obrigatoriedade de definir uma matriz comum para as avaliações de cada ano, o que não consegue alcançar.

O grupo mostra, no entanto, alguma evolução na forma como encara o trabalho sobre língua materna ao nível do EA, sugerindo que o seu trabalho seja privilegiado nesta ACND, a realização de reuniões de CT para discussão destas questões, estabelecendo as estratégias mais adequadas às características da turma, devendo a escola fazer uma reflexão sobre aprendizagem da LP (APTESJP05).

Efetivamente, a década de 2000 é bastante preenchida pelo tema da avaliação, que absorve as preocupações dos docentes. A sua colaboração com as propostas da escola é uma realidade, concordando com a definição de par pedagógico na ACND de EA e participando nos momentos de refração da própria escola, como acontece quando “está a proceder à adaptação do currículo nacional ao PCE. Estas adaptações incidem nas competências gerais e específicas para os alunos estrangeiros e para os cursos nível dois e outras situações especiais. O grupo está a trabalhar no assunto e até ao fim do 2º período apresentará uma proposta de viabilização dos apoios, incluindo percursos formativos, planificações e estratégias de operacionalização a aplicar em 2003/2004” (APTESJP02). Por outro lado, este grupo de professores elabora uma proposta de critérios para a correção da expressão escrita comum a todas as disciplinas nos trabalhos escritos e que é aprovada pelo CP (ACPESJP03).

Internamente, a escola parece oferecer tempos e espaços para discussão e manifestação de dificuldades, o que é perceptível não apenas nas atas do CP, mas também ao nível dos grupos disciplinares de Português e Matemática. Salientamos a manutenção, até ao final da década de 1990, que coincide com a mudança de liderança na escola, de uma cultura colaborativa e colegial, uma vez que todas as matérias são discutidas nos grupos e só posteriormente são decididas no CP, como é exemplo a decisão da existência de um chaveiro na sala de professores. Efetivamente, embora os conselheiros participem ativamente no CP e deliberem sobre as questões que lhes são colocadas, o seu Presidente é questionado pelo facto de algumas decisões, como a de abrir um PCA, serem tomadas exclusivamente pelo Conselho Executivo (ACPESJP99).

No entanto, parece haver autonomia para que o coordenador do departamento de Ciências Exatas propusesse a reflexão sobre dois temas - conceção de escola e objetivos a atingir pela escola - (ACPESJP03), ou para que os representantes dos alunos sugiram uma avaliação que incluía outros instrumentos para além dos testes (ACPESJP90) e proponham uma sala de estudo na biblioteca (ACPESJP91).

Notamos que, apesar da lei determinar que o 12º ano deve ser lecionado por um professor efetivo, o grupo de Matemática propõe que possa ser por um provisório e é aceite pelo CP (ACPESJP87). Também em 1988, o CP promove uma intensa discussão sobre proposta de reforma educativa, assim como sobre os conceitos de escola cultural, compensação educativa e extensão educativa. No interior do CP há vozes com opiniões distintas, como relativamente à proposta do seu presidente de que a elaboração das provas globais e das provas de equivalência à frequência ficasse a cargo de docentes que não lecionam os anos em causa, e que o CP aprovou, mas que, poucos meses depois,

foi mantida a proposta anterior, que definia a sua elaboração por professores que lecionassem o ano em causa (2001 e 2002). Também o grupo de Português manifesta o seu desacordo quanto à introdução de grelhas de avaliação, considerando que “se estão a tomar atitudes tecnicistas e burocratas relativamente às decisões do CP no que se refere ao excesso de elementos de medição, avaliação, em detrimento da consideração efetiva de todo o trabalho de aula” (APTESJP04), reclamando mais tarde face à obrigatoriedade de entrega de grelhas de avaliação (APTESJP07).

Sublinhamos, igualmente, que os professores se pronunciaram anualmente sobre a proposta de rede escolar que a escola deveria negociar com o ME e, a partir da criação da outra escola secundária do Montijo, sobre a distribuição de alunos pelas duas escolas.

No entanto, e tal como já fizemos referência, estes espaços foram-se tornando mais exíguos, relativamente às questões curriculares, à medida que o trabalho burocrático foi aumentando, sendo visível uma enorme preocupação com a qualidade da escola, presente nos seus projetos educativos ou nos panfletos a entregar aos alunos no início do ano letivo, o que se traduziu, em grande medida, na definição de critérios de todo o tipo e na elaboração de relatórios, nomeadamente sobre a distribuição da componente letiva, que se focavam principalmente na necessidade de racionalização dos recursos e se sobrepunham às discussões e reflexões sobre processos de aprendizagem e resultados escolares. Esta questão é notória nas afirmações de alguns conselheiros, que se lamentam pelo facto de as reuniões de CP se ocuparem principalmente com a aprovação de documentos: “Os conselheiros, na sua maioria, mostraram-se satisfeitos com esta discussão, pois assim é que se justifica que haja um CP, sendo, por vezes, a função pedagógica do conselho esquecida.”; (ACPESJP06).

Há algumas lutas interessantes, nomeadamente no que concerne à necessidade de legitimação das decisões da escola, quer do CP, quer do CE, que assenta, em grande medida, no exterior da instituição. Isto é, a escola e os seus membros diretivos mantiveram desde sempre uma estreita relação com a autarquia local, de tal forma que algumas vezes (1986, 1988) a proposta de rede escolar avançada pela escola era, em primeiro lugar, discutida neste órgão local e só depois nos órgãos internos da escola. Há mesmo propostas de cursos profissionalizantes que têm origem na edilidade e não no seio dos órgãos da escola, como acontece com a proposta de uma turma de teatro em 1982.

Não deixamos, igualmente, de notar que o poder na escola parece estar distribuído e, consoante a sua liderança, assim esteve mais focalizado no centro ou na periferia, nomeadamente nos grupos disciplinares das áreas técnicas, mas também no grupo disciplinar de Matemática, que, por exemplo,

no ciclo do incrementalismo, desobedece a uma decisão do CP a que já fizemos referência. Por outro lado, os grupos disciplinares das áreas técnicas têm exercido enorme poder pelo facto de as suas disciplinas serem centrais até ao início do ciclo da mensuração, aquando da reintrodução de exames nacionais no Ensino Básico, o que veio recentrar no currículo disciplinas como Português e Matemática.

É também neste ciclo que detetámos alguma pressão da parte da gestão da escola, quando lemos que “O Presidente informou ainda da necessidade da candidatura da escola a projetos alternativos” (ACPESJP02), quando decidiu que a centralização da oferta de escola se mantinha, enquanto os professores propunham uma rotatividade pelas disciplinas (ACPESJP03) ou na ocasião em que declarou que “O uso do portefólio não será generalizado. Quem optar pela sua utilização, deverá fazê-lo a título experimental e com regras bem definidas” (ACPESJP04).

Ao longo da leitura dos documentos identificamos não raras vezes algumas dificuldades que foram sendo sentidas pela escola, aos mais variados níveis, e de que daremos conta com alguns exemplos. Uma das questões mais discutidas no seio dos seus órgãos é a da falta de preparação que os alunos apresentam no 10º ano, imputando-se essas falhas quer à sua falta de bases ou má preparação (AMATESJP82), quer à benevolência da avaliação do unificado (APTESJP95) ou ainda à implementação da reforma, à sobrecarga dos horários e à extensão dos currícula (ACPESJP96), quer à falta de “nível” dos alunos provenientes de cursos para frequentar o Ensino Secundário (AMATESJP00), como comprovam as seguintes afirmações:

à medida que os anos vão passando, os nossos alunos vão tendo menos conhecimentos e vão-se apresentando cada vez menos motivados, o que se deve, entre outras razões, à implementação da reforma de ensino, à sobrecarga dos horários e à extensão dos currículos (ACPESJP96).

devido à transição do básico para o secundário e também porque o nono ano é muitas vezes concluído tendo em conta a escolaridade obrigatória. Muitos alunos completam o nono ano com várias deficiências e em vez de seguirem cursos profissionais, inscrevem-se no décimo ano do ensino secundário e não conseguem concluir o 12ºano (ACPESJP97).

alguns conselheiros referiram que o elevado nº de negativas no 10º ano é, infelizmente, habitual e traduz o desequilíbrio existente entre o Ensino Básico e o Ensino Secundário (ACPESJP03).

parte do insucesso é devido à preparação deficiente que os alunos trazem do ensino básico (APTESJP05).

O próprio Presidente do CP é perentório ao afirmar que “é importante que os conteúdos programáticos sejam solidificados no Ensino Básico de modo a que os alunos ingressem no Ensino Secundário estejam bem preparados” (ACPESJP01), num claro reforço da escola a duas velocidades,

como se os professores que lecionam na escola o Ensino Básico não fossem os mesmos que lecionam o Ensino Secundário. Esta luta e contradição é permanente na escola, reforçada pelo facto de alguns professores lecionarem apenas e exclusivamente o Ensino Secundário, desconhecendo a realidade do ciclo anterior e distanciando-se dos seus problemas.

A outra dificuldade de que, de alguma forma, já demos conta prende-se com a Área-Escola, com relatos que atestam a dificuldade de trabalhar em equipa (ACPESJP94) e com a falta de apresentação de projetos por parte dos DT, que levou a um esclarecimento sobre a natureza curricular desta ACND (ACPESJP98), inclusivamente questionada pela representante dos alunos (ACPESJP00). De alguma forma, estes problemas perduram com a ACND de EA, uma vez que não houve entendimento quanto ao seu conceito, nem uma assunção quanto aos objetivos e estratégias desta área, principalmente depois de ser um espaço do PAM partilhado entre a Matemática e o Português, que lamentou a falta de informação sobre o projeto e reclamou quanto à utilização da estratégia de “reescrita do enunciado dos problemas” (APTESJP07). O que verificamos é que não houve consenso face à realização de aulas conjuntas entre estas duas disciplinas no EA, registando-se a necessidade de repensar o trabalho comum, que, sem quaisquer sugestões, acabou por ser eliminado.

Por outro lado, entendemos que está subjacente à discussão sobre a existência ou não de aulas na semana cultural da escola não apenas o conceito de conhecimento, mas também o conceito de professor, que foi discutido pelos conselheiros do CP, ora manifestando preocupação com a lecionação dos conteúdos programáticos ao 12º ano, na defesa da existência de aulas durante a semana cultural, ora questionado a profissionalidade docente – se o trabalho docente se limitava à sala de aula ou implicava outras atividades (ACPESJP01).

A última dificuldade que queremos apresentar prende-se com a inerente contradição perante a coexistência de cursos de matriz profissionalizante, propostas de turmas de repetentes (1992) e realização de provas globais para anos intermédios nas disciplinas não sujeitas a exame nacional, proposta pelo Presidente do CP, em dois momentos distintos, em 2005 e 2007, tendo sido aprovada no último ano, apesar de rejeitada, por exemplo, pelo grupo de professores de Português. Estas propostas, aliadas ao reconhecimento da falta de resultados das Aulas de Apoio Pedagógico, sem busca de alternativas, e à falta de consenso quanto às aulas de 90 minutos, parecem mostrar que a luta entre a inclusão, no Ensino Básico, e a seleção, no Ensino Secundário, é evidente, alimentada por ofertas que radicam em conceitos contraditórios e que não sofreram alterações significativas no interior do trabalho da sala de aula. Por outro lado, parece também podermos inferir da tendência

para a valorização dos resultados no ciclo da mensuração em detrimento dos processos de aprendizagem.

5.2.1.3. A Luta entre a Inclusão e a Seleção

Situada na freguesia do Pragal, em Almada, a *Escola Secundária Fernão Mendes Pinto* (ESFMP) representa uma continuação da Secção de Almada do Liceu D. João de Castro, criada em 1965, para disponibilizar, localmente, o curso complementar dos liceus, que facultava o acesso direto às universidades. Esta escola viria a dar origem ao Liceu Nacional de Almada, autónomo partir do ano letivo de 1972/73.

As instalações situavam-se no centro da cidade, na Praça S. João Baptista, num espaço bastante amplo, atualmente ocupado pelo Complexo do Fórum Municipal Romeu Correia. Ao longo de muitos anos, por ser Liceu, constituiu a única escola do concelho a disponibilizar o curso complementar que dava acesso direto às Universidades.

Ainda com a designação de Liceu Nacional de Almada, a escola abandonou os pavilhões provisórios em que estivera durante dez anos, mudando-se em outubro de 1975 para o local que atualmente ocupa. No ano letivo de 1978/79 este estabelecimento de ensino passou a designar-se por Escola Secundária de Almada, nome que passou ao presente, Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, em 1987/88. Atualmente, o edifício da escola encontra-se reestruturado, através do programa da Parque Escolar, existindo um edifício completamente novo.

A Escola Secundária Fernão Mendes Pinto é uma das dez escolas secundárias do Concelho de Almada e localiza-se na União de Juntas de Freguesia de Almada, Cova da Piedade, Pragal e Cacilhas. A população residente no Pragal tem vindo a crescer, expandindo-se sobretudo nas novas urbanizações criadas a sul, este e oeste desta Escola. O Pragal antigo, a norte da escola, é uma zona de expansão horizontal onde predominam edifícios de um só piso e é habitado por uma população envelhecida. O Pragal moderno (a sul, este e oeste da escola), apresenta uma expansão vertical, com edifícios entre os 4 e 20 pisos, habitados por uma população típica da classe média e média alta. Os bairros periféricos a oeste da escola (Bairro Cor de Rosa e Bairro do Matadouro) são habitados por uma população em que se notam grandes assimetrias sociais. Nesta zona emergem periodicamente problemas sociais graves, relacionados com consumos de drogas, violência e criminalidade.

A nota dominante na caracterização socioeconómica e cultural da população escolar é a heterogeneidade de situações. De igual modo, em termos de zona de residência das famílias dos

alunos, regista-se uma grande diversidade: jovens oriundos do Pragal, da cidade de Almada em geral e, em especial no ensino secundário, da Charneca da Caparica. A maioria dos alunos do 7º ano provêm das Escolas Básicas D. António da Costa e Comandante Conceição e Silva, enquanto no 10º ano são predominantemente os alunos do ensino básico da escola que constituem as turmas. Neste nível de escolaridade, e fenómeno relativamente recente, é a procura crescente desta escola por parte de alunos do Colégio do Vale e do Colégio Campo de Flores (Marisol e Charneca da Caparica).

Este estabelecimento de ensino tem como patrono Fernão Mendes Pinto, viajante, aventureiro e escritor português do século XVI, nascido em Montemor-o Velho, que viveu e morreu no Pragal, Almada, tendo percorrido todo o Oriente e Extremo Oriente na primeira metade do século XVI e com base nessas aventuras vindo depois a escrever a célebre obra *Peregrinação*. A adoção deste patrono revela a preocupação de articular a escola ao meio e promover a interculturalidade.

A escola ESFMP assumiu ao longo dos ciclos de políticas em análise uma postura que parece ser de algum conservadorismo, no sentido em que não optou por experimentações curriculares sem que delas houvesse alguns resultados que pudessem sustentar as suas escolhas, muito menos avançou com propostas de cariz mais inovador em termos de organização curricular. Foi, fundamentalmente, o que podemos designar como uma escola mais conservadora no ensino diurno, deixando as experimentações curriculares para o ensino noturno, como aconteceu com a criação de percursos curriculares alternativos em 1998. Este aspeto pode estar intimamente relacionado com o facto de a escola ser principalmente uma escola vocacionada para o ensino secundário, uma vez que o maior número de alunos sempre se centrou neste nível de ensino, o que lhe confere uma feição mais seletiva.

Por exemplo, aquando do contacto do ME com a escola para abertura de cursos profissionais ou técnico-profissionais, a escola decidiu que não o faria, pois não possuía condições para tal (ACPESFMP85). Mais tarde, tentou abrir cursos profissionalizantes e foi o Ministério da Educação a não autorizar por falta de experiência da escola nestes cursos (ACPESFMP93). Também no âmbito do PGFC, a instituição discutiu a questão, tendo concluído que só avançaria quando se generalizasse a todo o país.

Isto não significa que seja uma escola que sempre tenha recebido bem as políticas, muito pelo contrário. Esta é uma instituição em que os professores têm bastante autonomia para tomar posições sobre as opções do ME e fizeram-no quase sempre baseados em reflexões e análises ponderadas e sustentadas quer com a realidade da escola, quer com os conhecimentos que detinham fruto da sua experiência como educadores. O que é visível é uma maior verbalização das

discordâncias, sendo o restante encarado como necessário cumprir. Neste sentido, surgem inúmeras manifestações reveladoras de desacordo ou de parcial acordo face a propostas do Ministério da Educação, como por exemplo:

- crítica à eliminação dos cargos de subdelegado e subcoordenador dos DT (ACPESFMP85);
- parecer do grupo de Português sobre o Despacho 32/EBS/86, que foi adotado como parecer da escola (ACPESFMP86);
- parecer do CP face a alguns despachos – obtenção de nível superior a 2 em Língua Portuguesa como condição para a transição de ano no unificado – foram tomadas medidas pelo ME para minimizar este impacto – aumento do número de aulas semanais e formação para professores – o CP pede a revogação do despacho (ACPESFMP86b);
- proposta para aplicação do despacho relacionado com a transição de alunos com negativa a Português (ACPESFMP87);
- parecer do CP face ao projeto de gestão (ACPESFMP87b);
- moção crítica relativamente às informações sobre avaliação e parecer sobre o projeto de sistema de formação contínua (ACPESFMP88);
- a maioria dos grupos não quer aderir à escola Cultural uma vez que durante dois anos enviou propostas que não obtiveram resposta e, por outro lado, consideram a divisão escola cultural/ escola curricular “aberrante”; em consequência, o CP abandonou essa possibilidade, defendendo que a maioria dos grupos quer desenvolver os seus próprios projetos (ACPESFMP89);
- contestação da rede escolar, afirmado que “uma escola com grande tradição nos cursos complementares não pode ver-se assim tão facilmente ultrapassada por outras que eram sobretudo de cursos unificados” (ACPESFMP90);
- contestação dos professores do 12º grupo face à forma como os cursos de formação de professores de Educação Tecnológica pretendem ser ministrados, secundada por todo o CP (ACPESFMP93);
- de uma forma genérica, o CP manifestou-se sempre, depois de ouvidos todos os docentes, em todos os momentos sobre as reformas curriculares e outras em curso, havendo pareceres bastante duros para com o ME, principalmente os que estão relacionados com o ECD.

Em relação a contestações no âmbito curricular, destacamos a moção do CP defendendo que não havia condições para a generalização da reforma educativa, elencando, para tal, uma série de argumentos (ACPESFMP92); as imensas críticas surgidas no âmbito da AE, sugerindo-se, em anos

consecutivos, entre 1993 e 1997, que fosse opcional no ensino secundário tenho em conta o cumprimento dos programas e os exames nacionais. Para tentar ultrapassar as dificuldades, em 1994, passou a ser desenvolvida, no ensino secundário, de acordo com a área técnica do curso, o que não minimizou as críticas, nomeadamente ao nível do 10º ano, em que se alegava falta de tempo e sobrecarga de trabalho. Foram feitas algumas sugestões de necessidade de formação na AE, bem como de incluir os alunos na escolha dos temas da AE. É evidente uma discussão no seio dos órgãos da escola, considerando alguns docentes o balanço positivo e outros outros defendendo que se devem preocupar com a formação do cidadão integral (ACPESFMP95), embora muitos reconhecendo a dificuldade na sua avaliação.

Neste contexto, esta é uma instituição que promove momentos de leitura, análise e reflexão sobre textos ao nível do CP, mas também de departamentos e grupos disciplinares. No âmbito da análise legislativa, começou a ser uma constante nos CP a partir de 1985, sobretudo com pedidos de parecer por parte do ME face a nova legislação. O mesmo órgão analisou o documento “Elementos de reflexão sobre o ensino do PT” sobre o valor da língua materna e da memória (ACPESFMP87), ou refletiu a partir do relatório da OCDE relativo sobre as políticas educativas, sobre as condições de trabalho dos professores e insucesso escolar em vários países da UE (ACPESFMP98) ou, ainda, discutiu o documento “O Ensino Secundário em debate”, confrontando fichas síntese de avaliação por grupo, em que se conclui acerca da existência de uma patente homogeneização (ACPESFMP98). A escola promoveu reuniões entre delegados do Ensino Básico e o Ensino Secundário para analisar os programas (ACPESFMP87).

Decorrente da necessidade de elaboração de um documento em que fossem uniformizados os critérios de avaliação, vários foram os momentos de reflexão sobre este tema, aquele que mais dúvidas ou inseguranças criou, tendo a escola organizado umas jornadas de reflexão sobre o assunto, bem como elaborado um inquérito cujos resultados foram trabalhados a nível de grupo e a nível de CP, sendo uma das conclusões a necessidade de melhorar o trabalho a nível de grupo e “que a própria escola deve promover os seus próprios cursos de formação, não devendo esperar passivamente que outros venham realizá-los” (ACPESFMP90). Não foram alheias a estas discussões as questões da auto e heteroavaliação que, paulatinamente, vão sendo inseridas nas práticas docentes (ACPESFMP93).

Por outro lado, a ESFMP parece oferecer tempos e espaços para discussão e manifestação de dificuldades, o que é perceptível não apenas nas atas do CP, mas também ao nível dos grupos disciplinares de Português e Matemática. As discussões e manifestações de posição sobre a

definição da rede escolar para cada ano foram uma constante, sendo os seus órgãos proponentes da criação de percursos profissionalizantes diversos, que, como já dissemos, nem sempre foram aprovados. No âmbito da reforma curricular de 1989, a escola criou uma comissão de acompanhamento dessa mudança que procedeu à orientação da sua implementação e proferiu recomendações, não concordando, por exemplo, com a abertura da reforma ao ensino secundário antes da sua obrigatoriedade (ACPESFMP92). O mesmo aconteceu em relação ao Projeto de Gestão Flexível do Currículo, largamente discutido nos diversos órgãos, o que proporcionou uma decisão consensual de não adesão a este projeto antes da sua generalização.

Apesar de durante algumas décadas a escola não produzir dados estatísticos sobre o insucesso, foi a partir do ciclo do incrementalismo que estes dados começaram a ser trabalhados, apenas em relação ao ensino básico, como se o insucesso no ensino secundário não fosse preocupante ou até fosse natural. É no seio das análises deste fenómeno que surgem propostas relacionadas com a organização de alunos ou de medidas de mitigação, que também passavam pela constituição de grupos de estudo para preparar a instalação de PCA no ensino básico para o ano letivo 1999/2000. No mesmo sentido, encontramos as preocupações face aos alunos que não tinham a língua portuguesa como língua materna, propondo o grupo de Português um programa de apoio desenvolvido na hora suplementar (ACPESFMP98). O estudo sistemático do insucesso só aconteceu tardiamente, já no ciclo da mensuração.

Em termos de práticas que antecedem decisões posteriores consagradas em termos legislativos, podemos afirmar que os indícios dessas práticas não são em grande número, destacando-se a proposta de incluir a informática na rede do ano seguinte no 7º ano (1986/87), a sugestão de desenvolver uma ação ambiental, dando lugar a uma semana de educação ambiental (1987), e a existência do Estudo Acompanhado, como oferta extracurricular, para anos do ensino básico como forma de dissipar o insucesso antes mesmo desta ACND ser consagrada na legislação (2001).

No desenvolvimento das diversas políticas identificamos distintas abordagens reveladoras do ciclo de políticas a que correspondem. Assim, o ciclo da normalização é já palco de diversas experiências de complemento curricular que antecedem o que seria posteriormente consagrado na reforma curricular, mas que já beneficiam do ambiente de intensa discussão em que se vivia. São disso exemplo o protocolo com o grupo de teatro de Campolide, que pretendia a dinamização da cultura através do teatro com alunos (ACPESFMP85); a organização de um curso de informática na escola para professores, como tentativa de criar na escola um centro de informática (ACPESFMP85b); a inclusão da semana cultural da escola, a partir de 1985; ou a dinamização de atividades culturais

diversas – teatro, coral, jornal, informática e fotografia –, como apoio dado, sobretudo, pelos professores formandos (ACPESFMP85c). Esta é, também, uma característica da escola em termos de envolvimento dos formandos ao nível da organização de atividades diversas para os alunos.

Estas dinâmicas foram continuadas no ciclo de políticas que se seguiu, fundamentalmente a três níveis: na formação específica, com os grupos disciplinares a promoverem formação no âmbito dos programas disciplinares (a Educação Física, a Matemática, o Português ou as Línguas Estrangeiras), ou a formação sobre a adesão de Portugal à CEE e a formação no âmbito da informática para as línguas (ACPESFMP87); nos projetos que foram implementados, como por exemplo o projeto Minerva¹¹⁹, o projeto “Musicalmente”, o projeto VIDA¹²⁰, substituído no mesmo ciclo pelo projeto Promoção e Educação para a Saúde, o projeto Centro de Estudos da ESFMP, o projeto Centro de Recursos Económico-Sociais da ESFMP, o Projeto Informática para a Vida Ativa (IVA), o projeto CEIMMI¹²¹, entre outros; nas atividades de reflexão interna, como no caso da avaliação que conduziu à elaboração de uma ficha inquérito aos professores sobre avaliação e posterior uniformização de critérios (1990), ou o desenvolvimento de um estudo para implementar na escola um observatório da qualidade, em 1995, que gerou um trabalho, no ano seguinte, sobre alguns indicadores – a coesão e participação, o nível de qualidade e bem-estar e o nível de satisfação. Salientamos, igualmente, que alguns destes projetos foram financiados, quer pelo Instituto Nacional de Estatística, quer pelo IIE.

Foi também neste ciclo que a escola deu mais atenção aos Diretores de Turma, promovendo ações de formação específica para esta função, ou para os audiovisuais, que beneficiam de formação constante na instituição. Por outro lado, registámos uma iniciativa dos alunos para consecução de um projeto no âmbito do ambiente (1994) e o início de projetos de intercâmbio, como o projeto “De Almada a Macau” (1995), que se vão tornar uma marca da escola nos anos seguintes. O desenvolvimento de clubes é também sintomático, com os clubes Gimno FMP, Jardinagem, Leitura, Europeu e Ambiente, bem como as sessões para alunos sobre temas variados, nomeadamente sobre drogas.

O ciclo do incrementalismo aprofunda estas tendências, com a adesão ao programa Sócrates-Comenius (1996), que originou um projeto de intercâmbio com Santiago de Compostela, a que se

¹¹⁹ O Projeto Minerva exerceu na escola uma função fundamental, uma vez que, a partir de 1985/86, foi criado um centro escolar de informática que deu apoio e origem a outros projetos.

¹²⁰ Este projeto volta a funcionar no ciclo seguinte, em 1997, e conta com atividades a nível de extensão curricular na vertente meio-escola durante 3 anos, com o apoio do IIE.

¹²¹ O Centro de Estudos de Investigação Musical por Meios Informáticos foi constituído em 1992, estabelecendo a escola um protocolo com o ME.

soma o projeto de intercâmbio com a cidade de Vigo. Por outro lado, começa a acentuar-se a realização da semana das disciplinas, em detrimento da semana cultural, por inviabilidade de organização, que são, nalguns casos, materializadas em jornadas disciplinares. A existência de jornadas de orientação vocacional, de concursos literários, do projeto de candidatura ao Projeto de Educação para a Saúde (PES) e do projeto de parceria com a escola do 1º ciclo do Pragal no âmbito do programa de apoio à alternativa à Língua Portuguesa (ACPESFMP98) são outras dinâmicas merecedoras de destaque.

No seio da reflexão sobre a indisciplina e o insucesso, que começou a ocupar os órgãos da escola, estabeleceu-se a organização de ações transversais para toda a escola, como as jornadas pedagógicas sobre indisciplina, com a participação de Daniel Sampaio (1996) e a adesão ao programa Nónio XXI como estratégia para combater o insucesso e abandono escolar (ACPESFMP97).

Na sequência dos momentos de reflexão, esta instituição escolar manteve a promoção da formação, nomeadamente para os Diretores de turma e sobre avaliação, o tema mais discutido em todos os seus órgãos. Neste sentido, assistiu-se, neste ciclo, a uma profusão de documentos na escola, com a elaboração de muitas fichas de controlo dos professores, partindo sempre da formação de grupos de trabalho e no âmbito das secções do CP, que respondiam perante os conselheiros seus pares (ACPESFMP96).

O ciclo da mensuração trouxe, sobretudo, o acentuar do foco dos professores nas dimensões da indisciplina e do insucesso, no sentido de procurar caminhos para diminuir dois fenómenos que a escola deve combater. Neste contexto, o CP solicitou bastante reflexão sobre as suas causas e definição de estratégias de combate, quer aos CT, quer aos departamentos curriculares. Mantêm-se e até se diversificam os projetos e os clubes, tais como: Projeto NetMat (construção de um blog), projeto Fitnessgrump; e clubes da Ciência, Artes, Línguas Estrangeiras, Europeu, Oficina do Movimento e Centro de Recursos.

Outro aspeto que merece especial destaque prende-se com as opções curriculares que a escola foi tomando, entendidas aqui em sentido lato, isto é, não apenas a matriz curricular, mas também os instrumentos e mecanismos criados pela escola para desenvolver o currículo formal. Como vimos, a ESFMP desenvolveu um conjunto de atividades ora de tempos livres, ora de complemento curricular, ora de promoção do sucesso dos alunos que foram respondendo às preocupações e ansiedades próprias de cada ciclo. Na verdade, a grande preocupação dos docentes no final da década de 1980, em pleno ciclo da modernização exógena, era ocupar os tempos livres dos alunos, atraindo-os para o espaço escolar, tendo, para o efeito, criado algumas atividades nesse sentido, que não se inscreviam

numa matriz disciplinar específica. Em termos disciplinares, o recurso mais usado era o das aulas suplementares quando se verificava o grave incumprimento dos programas disciplinares, embora essas horas tivessem de se ser autorizadas e geridas pelo CT, que decidia como fazer a distribuição em cada turma.

Surgiu, no entanto, ainda neste ciclo a preocupação de dar resposta ao sucesso dos alunos e, para tal, foram criadas salas de estudo, que são mantidas no ciclo seguinte, embora por vezes reformuladas devido à falta de resultados positivos. Emergiram, principalmente, relacionadas com a preparação globalizante de métodos e técnicas de trabalho, sendo os professores destas salas apoiados por outros e tendo formação específica (ACPESFMP93). Por outro lado, e apesar de também vocacionados para docentes, os projetos surgidos neste ciclo, e de que fizemos referência, são prova do caráter de prioridade que a instituição tinha em não só envolver os seus alunos, mas também proporcionar-lhes outros contactos com o conhecimento que os conduzissem ao sucesso escolar. Prova disso é a proposta de inclusão do centro de estudos FMP no trabalho de projeto, no trabalho curricular, no âmbito da AE, discussão que foi alargada a todos os projetos (ACPESFMP92).

Foi no ciclo do incrementalismo que despontou uma perspetiva agregada das necessidades de apoiar os alunos, através da integração dos APA e sala de estudo no projeto educativo, divididos em. Isto é, o programa de apoio e complementos educativos estava organizado em: salas de estudo, APA, grupos de estudo específico, havendo, ainda, o gabinete de orientação, a sala de audiovisuais, a sala de música, a biblioteca ou as salas de informática, para além de aulas de apoio intensivo em FQ no 9ºa ano, em 1995 e 1996. Começaram a sentir-se as primeiras dificuldades, sobretudo na Matemática e Português, entre os alunos estrangeiros e sentiu-se a necessidade de elaborar um plano com base num programa alternativo de Língua Portuguesa, beneficiando os alunos de um apoio individualizado e diferenciado (ACPESFMP97).

A concentração na promoção do sucesso dos alunos ganhou dimensão no ciclo da mensuração, sendo visíveis as diligências que a escola toma, em termos curriculares, para responder aos níveis de insucesso do seu público, aprofundando, simultaneamente, os projetos transdisciplinares que vinha desenvolvendo. As iniciativas neste sentido são encetadas ainda no ciclo do incrementalismo, com a constituição de uma equipa de professores para se debruçar sobre a criação de um PCA para 1999/2000, surgindo as primeiras ofertas alternativas aos percursos regulares em 2000/2001, com um curso 9º ano +1 de Instalação de Sistemas Informáticos, um Curso no âmbito do Programa 15/18 em 2002/2003, bem como uma turma de formação profissional em pareceria com o Centro de Emprego do Seixal. No ano letivo 2008/2009, a escola ofereceu dois cursos CEF já existentes no 9º

ano, podendo no oitavo ano abrir o curso CEF de Instalação e Restauração de Computadores. No ensino secundário, foram três os cursos profissionais propostos (Técnico de Turismo, Técnico de Design e Técnico de Organização de Eventos), prevendo-se, no entanto, só a abertura de um e a continuidade do curso de Técnico de Design iniciado no ano anterior. A escola ofereceu também o curso de Técnico de Marketing (CEF nível 6).

No âmbito da RCEB, a escola decidiu pela não constituição de pares pedagógicos, apresentando como oferta curricular Oficina de Artes, Design e Multimédia, no 7º e 8º; no 9º surgiram em alternativa com ET. Neste contexto, as aulas de 90 minutos iniciam-se apenas no 7º ano e a distribuição do EA é feita por dois grupos em cada ano; no 7º ano, Português e Francês; no 8º ano, Português e Matemática(APTESFMP02).

Por outro lado, e face ao grande insucesso na disciplina de Matemática, a escola aderiu ao PAM e elaborou um plano de ação para a disciplina de Matemática (ACPESFMP06), associando-se, posteriormente, à segunda fase deste plano.

Curiosa a declaração do Presidente do órgão pedagógico ao afirmar que “a escola deveria conseguir conjugar a oferta com o interesse dos alunos, encarregados de educação e com a comunidade, recorrendo aos recursos generalistas que sempre oferecemos”(ACPESFMP06).

Em ambos os grupos disciplinares estudados, o de Português e o de Matemática, parece não haver um controlo exaustivo do cumprimento dos programas, uma vez que não é feito de forma sistemática, isto é, em todas as reuniões. Na verdade, o grupo de Matemática fá-lo mais formal e sistematicamente nas décadas de 1980 e 1990, deixando registado em ata os pontos do programa que cada professor está a lecionar, para verificar as discrepâncias, e no final do ano os conteúdos não lecionados, sendo, a partir do início da década de 2000 quase exclusivamente registado em documento elaborado pelo CE o nível de cumprimento dos programas.

Quanto ao grupo de Português, praticamente sempre registou apenas no final do ano o grau de cumprimento dos programas das disciplinas, surgindo apenas em 1989 a entrega de declarações de matéria não lecionada. É, aliás, curiosa a posição deste grupo face aos programas: “Não era conveniente uma rigidez absoluta quanto à distribuição de matérias pois as turmas não são todas iguais” (APTESFMP73). Durante esta década, as reuniões são, fundamentalmente, de planificação e de gestão dos conteúdos, o que se altera na década seguinte uma vez que se fazem reuniões setoriais por anos, durante vários dias, nomeando-se as pessoas que estiveram presentes nessas reuniões e afirmando-se genericamente que se fez a gestão dos conteúdos (APTESFMP86). As

reuniões setoriais realizaram-se até setembro de 1990 para planificação, seleção de textos e análises do cumprimento dos programas. A partir desta data, as reuniões passam a ser em plenário e os temas começam a ser diversos, bem como as solicitações.

Na verdade, este é um grupo que foi promovendo algumas atividades extracurriculares e também transdisciplinares, com o objetivo de melhorar a compreensão quer da língua materna, quer da literatura, para além de promover o gosto e a capacidade de reflexão. É neste sentido que o apelo ao uso dos audiovisuais, numa primeira fase, e depois das tecnologias é entendido, bem como a criação de um centro que fomentava a articulação entre a poesia e a música através de plataformas informáticas. Para além disso, o grupo publicou o jornal da escola, promoveu um concurso literário de prosa e poesia, propôs sessões de música e poesia e a semana da Língua e Literatura Portuguesas (APTESFMP89); participou na quinzena quinhentista (APTESFMP90); desenvolveu atividades no âmbito dos Diálogos de Cultura Clássica (APTESFMP98); estabeleceu aulas livres de Latim e Grego (década de 1990); estimulou sessões de didática da Literatura Portuguesa e sessões de apresentação de produtos multimédia (APTESFMP98); aderiu ao projeto “Política Linguística para uma Europa Multicultural” (APTESFMP99); e promoveu visitas de estudo relacionadas com as obras literárias ao longo dos anos.

São visíveis as preocupações no seio do grupo disciplinar acerca do insucesso, verificando-se tomadas de posição nem sempre consensuais ou aceites pelo órgão pedagógico da escola. A título de exemplo, e perante uma percentagem relativamente baixa de insucesso, os professores de Português consideraram que deveria haver menos benevolência na avaliação, com preocupação com o ano seguinte. Devia haver responsabilidade face ao insucesso de modo a potenciar o aproveitamento dos alunos, mas um aproveitamento real (APTESFMP86). Por vezes, fizeram-se reuniões setoriais de 8º e 9º ano devido a problemas relacionados com o ensino da língua materna (gramática no 8ºano), no sentido de encontrar soluções estratégicas. Também o mesmo em relação ao 11º ano humanísticos, dadas as dificuldades dos alunos, sendo necessário abreviar e prescindir de unidades programáticas. Concluía os docentes que existia uma ligação das dificuldades dos alunos de 11º ano com a necessidade de trabalhar a língua materna em anos anteriores (APTESFMP89). Face aos casos dos PALOP, entenderam que devia ser dada formação específica a professores e uma alternativa aos alunos, o PCA (APTESFMP99). Quando se debruçaram sobre o estudo relativo ao sucesso/insucesso desde 1995/1996 até 1997/1998, concluíram que o APA tinha interesse e deveria continuar; que deveria ser criada uma nova modalidade de apoio para alunos com uma outra língua materna, com currículo diferente; que se deveria fomentar a possibilidade de trabalho interdisciplinar entre professores com redução semanal para reuniões; que havia um falso sucesso

no ensino básico pois existia um elevado insucesso no 10º ano, o que tem relação com a escolaridade obrigatória, afirmando “não se pode exigir mais. Deve salvaguardar-se o ensino secundário” (APTESFMP99).

Posteriormente, ainda tendo como pano de fundo o insucesso, consideraram a necessidade de aferição de métodos de avaliação e troca de experiências, bem como a necessidade de trabalhar em grupo e de formação no âmbito da GFC. Neste mesmo ano, fizeram-se várias propostas, tais como: criação de turma de nível nos 7º e 8º anos; criação de um PCA, a partir da experiência do PCA no ensino noturno; propostas de turmas de repetentes com professores selecionados e não mais do que 15 alunos; a pedagogia diferenciada; outras estratégias de motivação dos alunos, como a música; alargamento do EA ao 7º ano; desaparecimento da sala de estudo; desdobramento de 1h para 7º e 10º anos (APTESFMP01). Coincide com este ciclo a troca mais intensa não apenas de preocupações, mas também de sugestões metodológicas.

Por outro lado, apreciam a obrigatoriedade de uniformização dos critérios de avaliação na escola, estando contra o peso de 100% dos testes no ensino secundário. Consideraram, também, que turmas com bastante insucesso e outras com bastante sucesso e os mesmos professores se deviam ao nível social e cultural dos alunos, que condiciona o seu sucesso e dificulta a sua integração, cujo comportamento se reflete no aproveitamento. As causas do insucesso podiam ainda passar por número de alunos/turma, excessiva carga horária ou falta de empenho dos encarregados de educação. Por isso, deviam ser constituídas turmas de PCA, melhorar os horários das turmas com dificuldades e pensar num ano zero em língua materna para estrangeiros (APTESFMP02).

No campo da participação e colaboração com a escola, este grupo de professores forneceu com insistência o seu contributo face aos mais diversos temas, quer de carácter genérico, quer de carácter disciplinar. Assim, em relação ao despacho que identificava a disciplina de Português como central para a transição ou não de um aluno, os docentes afirmaram que “cabe ao ME a promoção da superação de dificuldades através de uma melhoria das condições de trabalho e não através da adjudicação de seletividade classificatória”, solicitando a revogação do despacho (ataPTESFMP86). Assumiram posição face a muitos documentos da reforma curricular de 1989, ao projeto de autonomia e gestão, ou em relação à GFC e a percursos alternativos profissionalizantes criados nesta época, aos quais foram favoráveis, embora levantassem muitas dúvidas e perguntas, afirmando-se:

nada se faz para elevar o nível cultural nas escolas, pretende-se apenas que as crianças estejam na escola; Pode ser mais um remendo no ensino; dar um diploma aos jovens que não devem ser enviados para o ensino ecorrente; É mais uma alternativa que deve ser aproveitada (APTESFMP00).

No entanto, é ao nível da análise e reflexão sobre os programas disciplinares que encontramos também grande dedicação, como a extensão dos programas, a competência comunicativa e o ensino da gramática no ensino básico (APTESFMP89); o parecer sobre os novos programas para o secundário (APTESFMP90); o parecer sobre cumprimento de programas curriculares (APTESFMP97); a propósito da análise do projeto de autonomia e gestão, uma professora concordava com a flexibilização do currículo, mas não no ensino secundário devido aos exames nacionais; (APTESFMP98); a análise do documento de competências gerais e transversais do ensino básico (APTESFMP00); no âmbito da GFC, “a preocupação do ME seria que o aluno aprendesse com mais profundidade os conteúdos, embora estes fossem reduzidos em número (APTESFMP00b); a análise do programa de Língua Portuguesa (ataPTESFMP00c); a análise da revisão ensino secundário, com dúvidas e aspetos pertinentes, como a introdução da AP (APTESFMP01); a análise dos planos de estudo para a revisão curricular ensino secundário, com resumos das principais alterações para o departamento, tendo sido discutido o projeto de programa de Literatura Portuguesa, entendido com uma enorme dificuldade na sua exequibilidade (APTESFMP00).

A formação interna foi surgindo no grupo, quer relativa a questões de didática disciplinar, quer relativa a questões metodológicas.

As discordâncias face a decisões da escola também não são raras, propondo o carácter facultativo no da AE no ensino secundário, com tema livre e relacionado com a área vocacional da turma (APTESFMP98); ou em relação à criação de uma turma de repetentes no 7º ano (APTESFMP99); ou sempre que se discute a proposta de rede escolar para o ano seguinte.

Quanto ao grupo disciplinar de Matemática, e durante a década de 1980, foram, periodicamente, realizadas reuniões de 8º e 9º anos e 10º e 11º em separado, para elaboração de planificações em conjunto, elaborar fichas de exercícios e realizar a gestão dos programas, podendo decidir acerca da possibilidade de lecionar matérias que não estão no programa, nuns casos, e noutros seguir o programa, no que respeita ao ensino unificado (AMATESFMP81). É no seio desta coordenação que surgiu, em 1983, a necessidade de definir a matéria essencial para que o aluno pudesse adquirir o direito a passar de ano.

Em relação às atividades, os docentes de Matemática começaram por propor a organização de uma sala de matemática (1985), usada, sobretudo, como local de trabalho, que seria mais tarde transformada em Laboratório de Matemática (1998). A participação nas Olimpíadas da Matemática desde 1986, a realização da Quinzena da Matemática ou do Problema do Mês foram outras atividades quase permanentes neste grupo, da mesma forma que a organização da Gincana da

Matemática, depois substituída pelas Jornadas da Matemática, a partir de 1991, o foram de forma persistente. Salientamos, ainda, as exposições sobre a disciplina, bem como a criação do Clube de Matemática, em 1995, que foi interrompido e posteriormente recriado por formandos em 2005.

Não falta, igualmente, a formação, quer organizada pelo próprio grupo, quer pedida ao exterior, realçando-se a participação da APM na formação destes docentes dada a relação estreita que existiu entre os dois grupos, sobretudo até ao final da década de 1990. Na década de 1990 assistiu-se ao início de pedidos de formação sobre *software* relacionado com a Matemática, o que sofreu um impulso na década seguinte, face à profusão de programas que podiam ser usados nesta disciplina.

A participação do grupo na vida da escola revelou-se uma participação ativa, tomando posição face às propostas legislativas que foram surgindo, destacando-se a proposta de profissionalização, em 1985, a LBSE, em 1986, a proposta de sistema de gestão e autonomia da escola, em 1997, e a GFC, em 2000, para a qual o departamento elencou uma série de argumentos que o levaram a discordar da sua implementação, não concordando com pares pedagógicos entre História/ Geografia ou CN/FQ e apresentando uma proposta alternativa de desenho curricular (AMATESFMP00).

No foro interno da instituição, os docentes opinaram quer em relação às propostas de rede, quer relativamente à existência de núcleo de estágio, quer no que concerne às revisões curriculares e aos programas disciplinares. Neste contexto, os professores consideraram que os programas do unificado em vigor em 1983 não eram extensos, mas os alunos tinham falta de bases e foram ficando com lacunas de uns anos para os outros, sendo apenas possível cumprir no 9º ano o programa mínimo. Já em relação ao programa do complementar, consideraram-no extenso (AMATESFMP83). Quando em 1986 se debruçaram sobre os programas do ensino secundário, concluíram que alunos oriundos do ciclo preparatório apresentavam bastantes dificuldades, solicitando aulas de formação em computadores para professores e debates internos sobre utilização do computador na escola e na Matemática. O mesmo aconteceu em 1991, concluindo que os programas do ensino secundário careciam de tempo letivo e de reordenação do programa de 11º ano. Os programas do mesmo ciclo de ensino mereceram a sua análise em 2000, concluindo que houve pequenas alterações em relação aos anteriores. Na análise e discussão sobre GFC e sobre competências gerais e transversais, levantaram muitas dúvidas e não propuseram nenhuma turma de GFC, considerando, no entanto, úteis as competências gerais e transversais, embora apontando falta de tempo para o sucesso (AMATESFMP00).

Face a estas leituras e ao insucesso acentuado na disciplina, os professores de Matemática propuseram, maioritariamente, a utilização das aulas de APA, mais horas de sala de estudo, mais

horas curriculares ao nível do 12º ano ou horas de compensação, quando os programas não eram cumpridos no ano anterior. Para além disto, o grupo também produziu reflexão e análise face ao flagelo do insucesso, mostrando-se avesso à organização de turmas de alunos repetentes (1986 e 1987), fornecendo as seguintes considerações:

- sugestão de reunião de delegados de 2º, 3º ciclos e secundário para análise conjunta dos programas, uma vez que os alunos vinham do ciclo preparatório com bastantes dificuldades (AMATESFMP86);
- identificação de causas do insucesso, com muitas questões centradas nos alunos, algumas no contexto, outras nos programas, levantando as seguintes questões: insuficiência do exercício da memória; se o trabalho seria adequado à sua maturidade; se o que ensinavam e como o faziam seria adequado ao raciocínio depois exigido (AMATESFMP91);
- proposta de medidas para combater o insucesso: motivação dos alunos de 7º ano para a importância da Matemática na vida real e a não proibição das máquinas de calcular (AMATESFMP91b);
- elevado insucesso em Matemática em qualquer nível de ensino, concluindo que “é mais elevado no complementar devido ao modo como decorre o ensino unificado e como se processa a avaliação final do 3º ciclo e a progressão ao ensino secundário”; no 3º ciclo encontraram a falta de hábitos de trabalho e mau comportamento; os CT do 3º ciclo não cumpriam os critérios de avaliação nem as diretrizes da escola em termos de retenção/progressão; a justificação para a média negativa no 12º prendia-se com o facto de os alunos poderem fazer o exame com negativa no 12º, uma vez que ele incidia principalmente nas matérias de 12º (AMATESFMP96).

Uma das preocupações mais visíveis neste grupo disciplinar prende-se com a avaliação e com a definição de critérios uniformes em toda a escola. Neste sentido, os docentes de Matemática chegaram mesmo a propor “não ser permitida a matrícula no 10º ano em áreas que estejam ligadas a disciplinas em que o aluno não obteve aproveitamento no 9º ano; não ser permitida a matrícula em disciplinas no 12º ano cujas homólogas o aluno não tenha tido aproveitamento no curso complementar” (AMATESFMP85).

Não há, neste grupo, grandes manifestações de discordância face ao decidido pela escola, com exceção, e à semelhança do que aconteceu com o grupo de Português, das questões relativas à AE, entendendo também que, no ensino secundário, deveria assumir um carácter voluntário e tecendo duras críticas ao seu funcionamento no ensino básico.

Tal como é possível verificar da análise apresentada, a ESFMP foi conseguindo acompanhar as exigências em termos burocráticos sem comprometer os espaços de diálogo, que se mantiveram até ao final do período em estudo. Por outro lado, é interessante notar que a legitimação das suas decisões se faz no seio dos seus órgãos, sendo todos responsabilizados pelas escolhas que vão sendo feitas. Não podemos, por isso, dizer que o poder está centrado em alguém ou num órgão, havendo, antes, uma dispersão, no sentido democrático do termo. No entanto, é visível a partir da liderança da década do 1990 uma progressiva mudança nos CP, onde praticamente não havia análise da legislação, o que passa a acontecer, e se reforça a distribuição de poder na escola pois tudo é decidido colegialmente e após consulta a todos os professores. A título de exemplo, a propósito da questão da escola ser sede de exames nacionais colocada pelo Centro de Área Educativa, o CD não decidiu sem a aprovação do CP, convocado extraordinariamente para o efeito, ou relativamente à remodelação da biblioteca para a qual se aguardou pelo parecer dos grupos (ACPESFMP97).

O que apresentamos denota algumas dificuldades sentidas pela escola ao longo dos vários ciclos e que se prendem, sobretudo, ao nível da resposta ao insucesso. Uma das questões não exacerbada pelos seus membros nos documentos da instituição é a questão disciplinar, uma vez que é perceptível que a escola atravessou momentos bastante complexos, com problemas graves de segurança, de tal maneira que verificámos a existência de um protocolo entre a escola e o Ministério da Administração Interna (MAI) para intervenção ao nível da segurança, tendo em conta que a escola foi considerada pelo ME como uma escola crítica, merecendo atenção e preocupação (ACPESFMP95). Este fator não é sublinhado, mas terá tido o seu contributo para as dificuldades que os seus atores foram sentindo na resposta aos níveis de insucesso.

Por outro lado, as análises e reflexões nos órgãos pedagógicos são tardias, pois apenas em 1991 são analisados todos os níveis de insucesso, sendo, até então, os documentos com as estatísticas afixados na sala de professores para conhecimento global, muitas vezes apenas sobre o ensino básico, sem que daí adviessem quaisquer consequências. A partir da década de 1990, institui-se lentamente a análise dos resultados dos alunos, o que conduz a propostas de superação desses resultados. E aqui encontramos algumas contradições, uma vez que, no mesmo ciclo de políticas, temos propostas de homogeneização e heterogeneização de turmas de alunos, com os mais variados argumentos e critérios de formação ou lecionação. Por outro lado, as respostas ao insucesso foram encontradas no interior da escola, recorrendo aos instrumentos de que dispunha, não considerando, muitas vezes, as opções profissionalizantes, o que se compreende com a afirmação “apesar de o ensino secundário ser pré-universitário, não se pode esquecer aqueles que não avançam”

(AMATESFMP00), o que significa que se defende a diversificação no ensino básico e no ensino secundário como forma de responder a uma ‘franja’ que não prossegue estudos superiores.

Por fim, parece-nos que, inclusivamente as dificuldades com a AE, se prendem com o tema mais discutido ao longo dos quase quarenta anos de análise – a avaliação. As grandes preocupações em torno desta questão e a forma prudente como se avançou para percursos alternativos na escola, preferindo organizar turmas de alunos repetentes (1985, 1989, 1993 e 1996), pode estar relacionado com essa cultura mais seletiva, que incide na necessidade de tudo mensurar.

No entanto, detetámos uma mudança nas respostas, já que a escola começou a optar por agregar os alunos por níveis etários e não em função do seu sucesso/insucesso pedagógico, significando que as propostas de organização de turmas formadas por alunos com insucesso não se concretizam em 2005 e 2007, embora os cursos CEF ou os PCA não sejam, desse ponto de vista, muito diferentes. Por outro lado, a escola manteve o envolvimento de todos, inclusivamente dos alunos, nestas opções, o que lhes confere um grau de compromisso mais acentuado.

5.2.2. Trajetórias Pessoais e Profissionais

Apresentamos, nesta secção do trabalho, uma leitura integrada das histórias de vida de seis professores de três escolas diferentes, cujo objetivo se prende com o estabelecimento de uma ligação entre a construção do conhecimento profissional e a construção do ser, da vida de cada docente. Assim, esta análise permite-nos não apenas concretizar a combinação entre os níveis macro, meso e micro, mas também demonstrar a conexão existente entre o pessoal e o social.

A análise das entrevistas está dividida em três grandes temáticas: trajetória de vida; vida profissional e conhecimento profissional. Dentro destas categorias, emergem diferentes temáticas que serviram de base para articular as diferentes histórias de vida. Salientamos, no entanto, que muitas temáticas não diretamente relacionadas com o objeto de estudo desta pesquisa não foram aqui trabalhadas.

Ao olharmos para a trajetória de vida de cada um dos seis professores concluímos que se trata de percursos bastante diferenciados, feitos de escolhas e opções individuais, embora, no que toca à vida profissional, enformados por escolhas coletivas que, em determinados períodos, os aproximam, apesar das diferenças evidentes em cada um.

No final desta abordagem, apresentamos um quadro que sintetiza as ideias principais relativamente aos três conceitos centrais neste trabalho: escola, professor e conhecimento.

5.2.2.1. Trajetória de Vida

Se pretendessemos resumir numa só expressão a trajetória de vida de Jorge, o professor tecnólogo, diríamos que no seu percurso foi sempre um privilegiado na medida em que buscou dedicar-se a todas as suas paixões, tendo encontrado formas e meios de as articular e conjugar. Falamos não só dos seus gostos pessoais, mas também dos profissionais, da esfera privada e da esfera pública, que conseguiu amalgamar sem nunca perder a noção dos limites de cada uma, o que resultou numa construção profissional e pessoal trabalhosa, sólida e feliz.

Oriundo de uma família humilde da Beira Baixa, sem capacidade económica para suportar um filho a estudar na universidade, Jorge começou a leccionar em 1966 e, apesar de algumas interrupções, uma para cumprimento da obrigação militar, outra para realizar um mestrado, só abandonou o ensino público em 2002.

Como sabemos, Portugal apresentava na década de 60 uma realidade bem afastada de outras realidades europeias, também visível ao nível da educação, desempenhando a escola um papel central na inculcação ideológica, na doutrinação moral e na conformação social numa sociedade reduzida à instrução mínima (leitura, escrita e cálculo) dos cidadãos masculinos.

Foi, assim, num ambiente austero e de profundas limitações que Jorge concluiu os seus estudos universitários. Como o próprio explica, foi um dos quatro da sua aldeia a terminar a 4ª classe e o único a prosseguir estudos universitários.

Sou aquilo que se pode chamar, talvez, uma vocação tardia e forçada, porque na altura era muito difícil estudar. Não havia Universidades por todo o lado, como há hoje, os meus pais eram pessoas humildes não tinham dinheiro para me pagar um curso superior que me obrigava a deslocar para outra cidade, eu vivia perto de Aveiro.

A decisão de optar por um curso de Letras encontra explicações de variadas dimensões: a pessoal e a social. A dimensão pessoal apresentava três paixões claramente distintas: a música e a sensibilidade artística para a literatura, a medicina e matemática. Claramente foi o fator socioeconómico que contribuiu para a decisão de cursar em Letras, que lhe permitiu trabalhar simultaneamente, como por exemplo, a tocar a marcha nupcial em casamentos.

Quais eram os cursos que na altura se podiam tirar como voluntário, portanto, sem obrigatoriedade de ir às aulas? Os de Letras e o de Direito. (...) eu comecei aos 17 anos a trabalhar para estudar...

A paixão pela Antiguidade Clássica levou-o a inscrever-se e terminar o curso de Românicas na Universidade de Coimbra.

bem, eu vou para Românicas porque em Românicas vou buscar a herança clássica que está presente numa série de séculos na nossa Literatura e, ao mesmo tempo, posso andar a “bisbilhotar” coisas mais recentes.

Por outro lado, admite que a opção por este curso e pela docência está relacionada com o apostolado, a figura do “João Semana”, o estar ao serviço dos outros, uma característica marcante da cultura profissional dos professores. Esta categoria social, a solidariedade acima de outros interesses, ao constituir uma forte motivação para abraçar a profissão docente, identifica-se não só com a formação cristã que Jorge teve, como também com o perfil de professor exigido na época, tendo em conta a função da escola e os fins da educação.

Após a primeira experiência num colégio privado, Jorge conciliou até 1972 o serviço militar com a docência num colégio privado em Almada, onde lecionava o ensino noturno. Em 1972 foi colocado no Liceu Nacional de Almada, atualmente Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, de onde saiu apenas dois anos: em 1975 para fazer o estágio profissional no Liceu Normal D. João de Castro e um ano com equiparação a bolseiro para terminar a sua tese de mestrado, no âmbito da Comunicação Multimédia.

Paralelamente à sua atividade profissional de professor de Língua e Literatura Portuguesa, no 3º ciclo e ensino secundário, com especial incidência neste último, foi formador de Português no âmbito da Formação Contínua de Professores, lecionou aulas no Instituto Piaget de Almada e ainda leciona Tecnologias de Informação e Comunicação no Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC), em Lisboa. A sua dedicação à música levou-o a colaborar com escolas de música e associações, bem como a participar em eventos públicos.

Apesar de ter deixado a profissão docente no ensino público, uma decisão tomada de forma natural, Jorge continua ligado a esta profissão no ISEC e aprofundou as suas atividades relacionadas com a música e com a comunicação multimédia.

Jorge exerceu ao longo da carreira muitos cargos de gestão a vários níveis na escola. Foi membro da Comissão de horários em 1975, quando a escola era gerida por um General do Movimento das Forças Armadas. Em 1976 foi membro da 1ª Comissão de Gestão da Escola, exercendo o cargo de vice-presidente na primeira comissão eleita democraticamente.

E depois estive, mais tarde, creio que duas vezes. Sabe, a minha experiência nos Conselhos Diretivos é de missão, luta ... mas há alguém que tem que estar lá, e quando alguém é eleito deve fazer o sacrifício de passar por lá.

Exerceu ainda os cargos de Diretor de Turma e Delegado de disciplina, para além das funções de acompanhante de profissionalização e orientador de estágio. Esteve também na emergência do sindicalismo em Portugal antes da revolução de Abril.

Os professores não tinham Sindicato, e nós fizemos um abaixo-assinado a pedir a existência de um Sindicato, e o Sr. Presidente do Conselho respondeu: “você fazem e vão para a rua”, e eu, e uma outra colega aqui de Almada, assinámos.

A professora de Matemática do 3º ciclo e ensino secundário, Isabel, explica-nos que a docência não foi uma opção inicial, foi antes fruto de uma paixão intensa pela Matemática, que se desenvolveu nos antigos 6º e 7º anos de escolaridade, muito devido à ação do professor Mário Morna, no Liceu D. João de Castro, em Lisboa, em 1968, que tinha como mentor o professor Sebastião e Silva. Para além disso, este docente desenvolvia nas suas aulas a defesa da igualdade de géneros.

Eu fiz Matemática Moderna, chamada Matemática Moderna, no 6.º e 7.º ano, com um senhor vindo da América, reitor do D. João de Castro, chamado Mário Mora, que foi uma experiência inacreditável, inacreditável. Tinha como mentor, e vivo, o Professor Sebastião e Silva, que fornecia Sebentas para essas aulas, fornecia a professores e alunos ...

Até ter essa experiência nunca me passou pela cabeça ser professora, e ir para Matemática, nunca. Eu era boa aluna normalmente a tudo, até tinha, fazia línguas à parte que era uma coisa que antigamente, no meu tempo, não se fazia, tinha-se só aquelas aulas de fazer no liceu, mas eu fazia isso à parte, e nem sequer sabia muito bem, para que é que eu havia de ir.

Imagine uma rapariga, em plenos anos 60, em 1968, ouvir dizer um senhor que se jubilou em 1969, portanto que fez 70 anos em 69, e ouvir dizer que ele não tinha problema nenhum em lavar a louça. As meninas podiam estar no quadro porque também podiam fazer engenharia, tal qual como os homens, com 69 anos, em 1968, um Homem nascido ainda no princípio do século, e que dizia isto, e que dizia “a louça lava-se lindamente”. Lembro-me sempre desta frase.

Em 1974/1975, após o *terminus* do curso e devido ao casamento, a professora foi lecionar para a Escola Secundária de Benavente, onde “começo por dar aulas à noite, com alunos à noite e alunos de dia, e começo a ter um fascínio por aquilo e adorei”. Para além desta escola, a docente passou um ano pela Escola Secundária de Amora, tendo ingressado na ESFMP em 1980, onde começou por lecionar o 12º ano no primeiro ano da sua existência, que nunca deixou de ter por opção.

Esteve até 1998 sempre ligada à Formação de Professores, como orientadora de estágio, tendo também sido sócia e colaborado com a Associação de Professores de Matemática e com a Sociedade Portuguesa de Matemática. Lecionou e desenvolveu projetos no Instituto Piaget, igualmente no âmbito da formação de professores, e colaborou com o GAVE no âmbito do projeto Testes Intermédios.

Quanto aos cargos, foi Diretora de Turma, Delegada de Grupo, Orientadora de Estágio e membro da Comissão de Horários, alguns dos quais lhe deram assento durante anos no Conselho Pedagógico da escola. Foi igualmente Presidente do Conselho Executivo, em Benavente “numa altura terrível, e marcou-me imenso, terrivelmente, detestei, também foi numa altura um bocado má, em 76/77, portanto, foi mau, e quando tive um convite para vir fazer esse papel aqui, disse logo que não, até porque eu estava a orientar Estágio, que era uma coisa que eu adorava fazer, sempre gostei disto.”

A professora resume desta forma o seu percurso de vida: “Fiz tudo! Tive 3 filhos, fui mãe; fui professora a tempo inteiro; trabalhei em vários sítios; formei professores; dirigi os srs., professores aqui da Escola; participei nas coisas aqui da Escola; estive num Conselho Executivo, não aqui.”

A génese do percurso profissional da professora de História do 3º ciclo, Maria João, encontra um paralelo com a história anterior no sentido em que a docência não foi uma opção clara na sua vida. Pelo contrário, a professora “não tinha nada uma boa visão da escola, achava a escola a coisa mais odiosa do mundo”, mas uma experiência obrigatória para poder terminar a licenciatura levou-a a “apaixonar-se completamente pela escola” e hoje considerar-se “completamente viciada na escola”, procurando que os seus “alunos gostem da escola”.

Nasceu em Moçambique e cresceu nalguns países de raiz anglo-saxónica, nomeadamente África do Sul, onde frequentou colégios de freiras que, apesar da influência negativa relativamente ao conceito de escola, lhe proporcionaram o contacto com outras formas de conhecimento que, mais tarde, viria a desenvolver, como é disso exemplo o teatro.

Quando chegou a Portugal na década de 1970, trabalhou como atriz no Teatro Experimental de Cascais e só em 1987 ingressou na profissão docente, tendo ainda trabalhado fora do país não como professora. Depois do estágio que fez em Braga, passou apenas pelo liceu D. Dinis, em Chelas, antes de chegar à Escola Pedro Santarém, onde permanece.

Nesta escola desenvolveu múltiplos projetos, sendo de salientar o grupo de teatro, que esteve a funcionar durante dez anos, por vezes com mais de cem alunos, a rádio ou o jornal escolar. Colaborou com o projeto “Época”, da Fundação Calouste Gulbenkian, para além de ter estado destacada no Instituto de Inovação Educacional, onde fez parte do projeto *Boa Esperança, Boas Práticas*.

Por outro lado, desempenhou os mais variados cargos sempre relacionados com o seu perfil inovador e autodidata, nomeadamente o de Coordenadora da Equipa TIC, que lhe permitiram

assumir o papel da formação na escola, bem como lecionar TIC desde 2006. Foi igualmente neste âmbito que desenvolveu uma equipa multidisciplinar de formação interna na escola.

A sua vertente criativa foi igualmente desenvolvida com a escrita de contos infantis com propósitos educativos, que adapta para o teatro com a colaboração de companhias de teatro profissionais. Em 2010, com cinquenta e quatro anos, decidiu fazer o doutoramento em educação, relacionado com as TIC, não apenas como investimento profissional, mas também pessoal, apesar de considerar que “fazer um doutoramento ou um mestrado ... não é tão importante como aquilo que eu invisto na escola”.

O caso da professora Fernanda, docente de Ciências Naturais e Matemática do 2º ciclo, é também ilustrativo de alguém cuja opção pela profissão docente não precedeu os estudos académicos. Licenciada em Farmácia, iniciou-se na docência na Escola Industrial de Luanda, a Escola Oliveira Salazar, porque “entretanto, casei com um indivíduo que era da Marinha, portanto, tinha que ir à guerra, e como a sogra era professora” nessa escola, a professora Fernanda manifestou o desejo de lecionar, o que acabou por acontecer “e, na verdade, foi assim, aquela paixãozinha”.

Após o regresso a Portugal, “ainda tive hipótese de Laboratórios, mas nada disso me agradava, Análises Clínicas, nada disso. Estive num Hospital uns 6 meses” e ainda como monitora e assistente na Faculdade, mas teria de fazer o doutoramento para poder evoluir e, nessa época, só em França o poderia ter feito. Na verdade, a profissão docente era aquela que “estava mais adaptada – não digo agora que esteja –, mas estava mais adaptada para quem tinha família. Para as mulheres havia uma certa disponibilidade”.

Por estas razões, a carreira docente passou a ser a sua opção e fez estágio em 1978, após o qual passou pelas escolas Fernando Pessoa, Marquesa de Alorna, Roque Gameiro, Brandoa, durante catorze anos, e Pedro Santarém nos últimos treze anos. Fez, como a própria afirma, “uma Carreira muito certinha. Aí não houve degraus, nem houve atritos nenhuns, tudo muito certinho”.

Quanto aos cargos que exerceu, na escola da Brandoa a professora foi delegada de grupo e secretária do Conselho Executivo, mas assume que lhe “faltavam os miúdos”. Talvez por isso, exerceu muitos anos o cargo de Diretora de Turma, não apenas pelo contacto mais próximo com os alunos, mas também porque “aquilo que me deu verdadeiramente prazer em ser Diretora de Turma foi a relação com os Pais.”

... pois eu quero, eu gosto (ser DT) (...) é o papel mais interessante, que é esta mediação, e nunca me dei mal com isso, nunca, antes pelo contrário.

A professora Teresa C., que leciona a disciplina de Ciências Físico-Químicas ao 3º ciclo e Química e Física ao ensino secundário, deu aulas pela primeira vez na disciplina de Educação Musical, na sequência do Curso Geral de Piano, ainda com dezoito anos. Esta experiência foi marcante e decisiva para si, pois “foi uma experiência que eu gostei, era uma disciplina que os miúdos normalmente atendem bem e, para mim foi, gostei, de facto, dessa experiência.”

Posteriormente, ingressou no Instituto Superior Técnico para estudar Engenharia Química, mas foi

desanimando um bocado com o que era a Química, que eu tinha mais preparação para Indústria Pesada. (...)Entretanto, no 3.º ano, fui para o ramo da Biotecnologia, que parecia um ramo mais soft, mas depois achei que aquilo, de facto, não era para mim. Não era para mim na medida em que, sei lá! Se calhar, a minha sensibilidade, eu não estava a gostar nada daquilo. Aliás, lembro-me de ir para a Faculdade quase com agonias.

Em consequência, Teresa optou por terminar o curso de Química na Faculdade de Ciências e fazer o ramo educacional:

...foi uma opção escolhida, porque é assim, eu gostava da Química e gostava muito de miúdos, desde sempre gostei, tinha gostado daquela experiência, e depois comecei a pensar que realmente era mais para isso que eu estava vocacionada, porque gostava da Química, gostava dos miúdos e realmente não me via numa indústria, a trabalhar ali fechada o tempo todo, e optei...

Em 1989, realizou o estágio profissional na Escola D. João de Castro, no âmbito do qual desenvolveu projetos de reciclagem que originaram um prémio do IIE. Posteriormente e devido ao casamento, passou pela escola Poeta Joaquim Serra, no Montijo, onde esteve até 1996, ano em que ingressou na Escola Secundária Jorge Peixinho.

Em 2004 voltou à universidade para fazer o mestrado na área de química, pois “senti necessidade. Sabes o que é? Estava a ficar “pequenina” e, já tenho dito às minhas filhas: agora estou outra vez a sentir-me pequenina”, mas é assim, também, eu na altura, ia para o Mestrado, sempre subia, entretanto, deixou de valer.” Por outro lado, lecionou em regime de acumulação na Escola Profissional durante dois anos, considerada uma experiência bastante enriquecedora.

Na escola, fugiu sempre aos cargos porque “também não é cargo que eu ambicione. Não estou a dizer que arranje uma desculpa, mas não é isso que eu gosto de fazer na escola”, tendo sido quase todos os anos Diretora de Turma e um ano Coordenadora do Secretariado de Exames.

A professora Teresa M., do grupo disciplinar de Filosofia, iniciou a sua atividade docente em 1983/1984, apesar desta ter sido a sua segunda opção, que derivou de questões da sua vida pessoal. Formada em Economia, a professora trabalhou durante dois anos como profissional liberal, num

gabinete de Estudos Económicos e, devido a problemas de saúde do filho, decidiu concorrer para dar aulas e se aproximar de casa. Rejeitou o primeiro horário e sofreu uma penalização, o que a obrigou a alterar o curso da sua vida profissional. Apesar de manter o seu trabalho em *part-time*, Teresa matriculou-se no curso de Filosofia na Universidade de Lisboa, onde “tive a sorte de ser aluna de uma pessoa que de facto decidiu o meu futuro, que foi o Padre Manuel Antunes, que era a figura mais emblemática da Clássica”.

Quando voltou a concorrer para lecionar, não o fez na área da sua primeira licenciatura, mas sim na área da segunda, donde nunca mais saiu, tendo lecionado as mais variadas disciplinas inerentes ao grupo de Filosofia. Nos últimos anos, tem lecionado sobretudo no ensino noturno, onde colaborou na implementação dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), sendo sua mediadora.

Percorreu apenas três escolas, tendo chegado à Escola Secundária Jorge Peixinho no terceiro ano de trabalho. O estágio pedagógico foi realizado pela Universidade Aberta em 1984/1985.

Quanto a cargos, a professora tem desempenhado cargos de grande responsabilidade na escola, nomeadamente ao nível da gestão intermédia, com assento no Conselho Pedagógico, mas também ao nível da Comissão de Avaliação e, nos últimos anos, na Assembleia de Escola e Conselho Geral, como sua Presidente.

Teresa M. afirma ter sempre estado envolvida em projetos, nomeadamente ao nível da colaboração com a Fundação Oriente e projetos de voluntariado, que lhe permitiram desenvolver uma característica que acentua: “é que nós não devemos valorizar aquilo que não temos, temos que valorizar é aquilo que temos!”

5.2.2.2. Vida Profissional

O Gosto de ser Professor

Apesar de não se tratar da sua primeira opção profissional, podemos afirmar que os seis docentes com quem trabalhamos assentam o desenvolvimento da sua profissão no gosto e envolvimento que sempre tiveram, desde o primeiro minuto, pela docência e pelos alunos.

... aquilo era um ambiente quase familiar, então aí sim, eu gostava do ensino, mas aí apaixonei-me pelo ensino (Jorge).

Eu gosto das várias dimensões e perspetivas e gosto muito dos meus alunos. (...) Eu, à partida, eu gosto da minha profissão, gosto daquilo que faço e, portanto, para mim é a minha segunda casa e a minha segunda família, é mesmo assim. (...) Eu costumo

dizer que quando entro numa sala de aula, se me dói a cabeça, deixa de doer, e deixa mesmo. (...)Eu nunca dei uma aula sentada, não sei o que é dar uma aula sentada (Isabel).

... gosto da escola (...) gosto de ensinar (...) faço mesmo porque acredito. Quando deixar de acreditar arranjo outro emprego (Maria João).

... as crianças são a minha razão de estar. Tiram-nos os miúdos, tiram-nos tudo (Fernanda).

Gosto de dar aulas, gosto de fazer as coisas com eles (...) Eu estou na profissão porque gosto dos miúdos, até gosto dos pequeninos, até chego a dizer: “um dia ainda hei de ter um Infantário!” mas gosto dos miúdos, gosto deles e acho que me preocupo com eles (Teresa C.).

Gosto, gosto, gosto muito! (...) E quando concorri senti-me quase como “o peixe na água”. (...) Aquilo para mim foi uma coisa natural. (...) E, portanto, se calhar descobri que gostava daquilo, não tinha descoberto (Teresa M.).

A primeira experiência de Jorge como docente foi num colégio privado perto de Coimbra, no final da sua graduação, onde se apaixonou pelo ensino e iniciou a construção de uma cultura profissional baseada em dois pilares: o pilar social e o pilar científico.

Creio que foi a altura em que fui mais Professor porque eu conhecia os alunos de alto, abaixo. Eu sabia quando eles nas minhas aulas não davam rendimento nenhum porque tinham problemas amorosos, tinham-se zangado com a namorada, eu sabia quando é que lá em casa os pais andavam desavindos, portanto, eu conhecia aquilo tudo. Era simultaneamente Professor e uma espécie quase de diretor espiritual daquela gente, o que me saiu caro.

Estes dois pilares estão presentes na profissionalidade docente, embora ao longo da história da educação em Portugal eles tenham assumido diversos protagonismos. Na época em que Jorge se iniciou na docência assistimos a um forte pendor do pilar científico, com uma forte regulação efectuada através de exames *standard* por todo o país, no final de cada ciclo educativo. Apesar disso, também se exigia ao professor, de acordo com a moral católica protegida pelo Estado, este espírito missionário que lhe era conferido pelo papel de educador. No fundo, o que temos é o professor, representante do Estado Educador, a ser chamado a cumprir o seu papel que não se fica pela instrução.

Este é um paradigma que se transforma com o advento da revolução de Abril e a chegada da democracia política, uma vez que o pilar claramente em evidência passa a ser o pilar social, tendo em conta a necessidade de democratizar o acesso à educação, bem como de uniformizar os percursos escolares.

Jorge assumiu a sua profissionalidade com este duplo pendor e, apesar das mudanças ideológicas que viveu, manteve até ao final da sua carreira uma conceção de professor imbricada na cidadania,

no ser, no espírito crítico e no exemplo para os outros, relevando a categoria do ser em primeiríssimo lugar, o que é corroborado por Isabel e Maria João:

Eu acho que é a primeira coisa que se lhes deve dizer, sejam eles miúdos pequenos ou miúdos grandes, é a primeira coisa. É aquela história: “se queres tens que dar”. Não podemos exigir sem dar, é a primeira questão, é a primeira coisa. E olhe que eu vejo muitos professores, na Matemática, a levar trabalhos para casa para corrigir (Isabel).

Um professor não pode ser um disciplinador se não é disciplinado, um professor não pode exigir aos outros se não começar por exigir a si mesmo (Jorge).

Eu era responsável por uma determinada circunstância, sem pretender invocar agora o Sartre, mas eu era responsável por mim e pela minha circunstância, e a minha circunstância exigia que eu estivesse preparado (Jorge).

Eu conheci aqui colegas que trabalharam de uma maneira excelente em todos os domínios, e eram excelentes pessoas, antes de serem bons professores, eram excelentes pessoas (Jorge).

“Professor, queria agradecer-lhe imenso aquilo que fez por mim”, “o que é que eu fiz? Fui Professor!” (Jorge).

Eu acho que quem vem para o Ensino – agora estou a contradizer o meu início de história, só que o meu foi um amor digamos, de segundo plano, mas foi aquele que me levou até ao fim da vida! –nisto das Literaturas e do Ensino a gente entra, e se vem com boas intenções, apaixona-se (Jorge).

... não é a História e a Matemática, idealmente ensinamos isso também, é tudo o que nós fazemos (Maria João).

... eu acho que nós antes de exigirmos seja o que for dos outros, temos de exigir de nós – é que em cada dia aconteça alguma coisa (Maria João).

Se nós queremos ser obedecidos e ser acarinhados, aí também temos que dar alguma coisa de nós, da nossa disponibilidade (Fernanda).

É neste contexto que Teresa M. se refere ao “currículo invisível” necessário na profissão docente, que se manifesta na atitude face aos outros, sejam alunos ou colegas, e na postura que o professor adota na sua profissão, que deve ser de otimismo e espírito de entre ajuda “porque ninguém faz o caminho sozinho”.

Neste sentido, não é possível dissociar instrução de educação, uma vez que todos reconhecem a pertinência da vertente da cidadania como presente no processo ensino-aprendizagem e necessária ao pleno desenvolvimento dos alunos.

... no final da carreira, por algumas situações porque que passei, quase fiquei com medo de ser Professor, porque embora tivesse a vida facilitada, eu vi a facilidade com que nós podemos magoar, ou fazer uma grande ação, ajuda, a um aluno (Jorge).

O que justifica a minha existência na escola, a minha e a dos outros profs. é exatamente aquilo que a família não dá em casa (...) e começa na porta da escola, no corredor, na aula. Nós somos responsáveis por tudo o que aconteça (Maria João).

A Escola para mim serve, para educar meninos, para instruir meninos e para educar os Pais, que lhes faz tanta falta! (Fernanda).

Vamos lá ver, não há má educação, é falta de regras de estar (Teresa C.).

Inculcar valores é importante (...)Não fazer a apologia da mentira, do facilitismo, do “passa uma rasteira e ‘não sei quê’”, do acusa... (Teresa M.).

Esta declaração pode significar que o professor é também responsável pela construção identitária do aluno, não apenas em termos cognitivos, mas também na sua dimensão pessoal e social.

Ser professor é, no entender de todos, ser responsável, honesto, disciplinado, gostar do que se faz e refletir sobre o que e como faz. As implicações na profissão são evidentes, pois, tal como Isabel e Teresa C. explicam, o professor deve ser um profissional dedicado, que se desdobra para que os seus alunos aprendam, respeitando os seus ritmos, o que significa que a *construção da profissionalidade docente se baseie não apenas em vocação, mas sobretudo em trabalho*, assunção igualmente assumida por Teresa M. Por seu lado, a professora Maria João destaca a autenticidade e o amor pela escola como os valores que devem enformar a prática docente, enquanto as professoras Fernanda e Teresa M. sublinham a vertente pedagógica e relacional como fundamentais para a promoção da aprendizagem:

Quem gosta da profissão pode fazer asneiras mas, de repente para e diz: “espera lá, estou a fazer asneiras aqui, eles precisam de mim assim”, e vai sempre encontrar qualquer coisa. Agora os robots, hoje há uma certa robotização da vida docente, é tudo programado (Jorge).

A profissão constrói-se e a maneira de ensinar constrói-se, tudo se constrói e, por isso, é que não há só a vocação. Depois há outra facção que diz que é preciso ter vocação: ter vocação é preciso mas também é preciso ter muito trabalho, só com vocação não vão lá (Isabel).

... mais importante que o professor como pessoa seja autêntico na sala de aula (...)a única coisa que um professor tem que ser é autêntico (...) e autêntico quer dizer a pessoa tem de estar investida naquilo, ela própria tem que estar a fazer aquilo (Maria João).

... não estou a dizer que o problema sou eu, o que eu digo é que naquela turma não resultou daquela maneira, então tenho que fazer o pino! (Maria João).

... a ideia que temos que ser especialistas e não nos podemos enganar é completamente absurda (...) se correr mal, para a próxima corrijo (Maria João).

... esta profissão – se calhar como outras que têm outras especificidades -, isto é um bocado por tato, isto está muito relacionado com tato, o chegar aos miúdos, o aceitar, tem muito a ver com o tato. Acho que isto em mim, sempre funcionou assim (Fernanda).

Um bocado isso, no meu caso foi, sinto que foi [por intuição] (...) uma questão de sensibilidade (Fernanda).

... ter disponibilidade para os ouvir, a pessoa tem que pensar, não há intervalos, não há nada disso: vamos ouvi-los, vamos estar com eles, vamos dar uma palavrinha de apoio. (Fernanda).

Normalmente sempre me preocupei com isso, e preocupo-me agora, arranjo todas as modalidades (Teresa C.).

Talvez, se bem que eu ache que a gente no terreno também aprende muita coisa. Eu acho que o bom senso é fundamental em qualquer área e, depois, claro, muito trabalho, a pessoa ser responsável (Teresa M.).

Nós olhamos para aquilo que realmente é mais importante: um bom relacionamento, a relação pedagógica com os alunos, o facto de não haver conflitualidade entre o professor e o aluno, o facto de as notas serem faladas, serem discutidas, discutidas no bom sentido (Teresa M.).

Na verdade, Jorge considera que o bom professor é aquele que sabe ler os alunos que tem consigo, interpreta as suas necessidade e faz uma gestão das aulas de acordo com esse conhecimento. É alguém que gosta do que faz, que tem amor à camisola, sendo que nos casos dos professores de Português tem de “ser alguém que gosta de ser professor daquilo, tem que se gostar daquilo”. Isabel possui opinião idêntica, sublinhando dois aspetos: o carácter do saber e carácter do saber ser, que, segundo a professora, depende do primeiro. Maria João destaca o processo construtivo de professores e alunos feito em conjunto:

E há uma coisa que eu também acho, que é a relação humana. A relação humana é muito importante, em tudo (Isabel).

Portanto, eles também têm que querer ouvir, a relação humana é importantíssima. Eu posso ser a melhor das pessoas, se ele não me quiser ouvir o que é que eu posso fazer? Não posso fazer nada, eu tenho que tentar que ele ouça (Isabel).

A relação é uma relação aberta. Mas para se ter uma relação aberta tem que se saber (Isabel).

... aquele que se constrói, constrói-se em conjunto (Maria João).

Maria João reforça, sem dúvida, que profissão docente se deve dividir em duas funções: as aulas e os projetos, afirmando que

... claro, isso é o que me dá a parte de que eu gosto da Escola, porque eu gosto de dar as aulas, eu gosto de estudar História e gosto de História, eu gosto disso tudo. Mas se eu estivesse só a dar aulas de História, eu não gostava tanto da Escola. Eu gosto da Escola porque, paralelamente há sempre outros Projetos.

Jorge e Isabel asseguram que a falta de autoridade do professor está por vezes relacionada com a falta de autoridade científica, significando que falar de responsabilidade, exigência e preparação é também falar de conhecimento, paixão pelo saber e ânsia de saber mais.

O professor o que é? O professor é um *connaisseur*, é um cerebral. O professor que não tenha sensibilidade não consegue comunicar nada de Literatura aos alunos (Jorge).

E mais, se não a tem, tem que a encontrar, se não a tem disponível tem que encontrá-la (Jorge).

O professor, se não tem entusiasmo naquilo que dá, se não se mostra apaixonado pelos textos, os alunos, coitados, nunca lá vão chegar (Jorge).

Uma das maneiras de acabarem com a indisciplina é conseguirem trabalhar na infância. Lá está, não é fácil. Como a outra dizia, “tinha que levar muitos elásticos no bolso”, porque eu tenho que ter matéria para dar a um, para dar a outro, para dar a outro (Isabel).

Por seu lado, Isabel destaca a necessidade de desmistificar a Matemática, tornando-a simples, para o que é necessário muito saber. A Matemática é abstrata, tem de ser “desmontada” e deve haver muito cuidado quando se fazem concretizações para que não sejam cometidos erros.

... e então ele dizia isto, que um professor de Matemática é um tipo do McGraver, e ele usou esta expressão, que de um arame grosso, um cordel, ou um clip, ele faz aquilo que precisa. Do clip faz uma recta, ou faz outra coisa qualquer.

E, portanto, a Matemática tem que ser assim, para ser desmistificada. E esta simplicidade, e agora vem aquilo que eu penso da vida, penso nisto e penso na vida em geral, é que quanto mais simples são as coisas maior saber tem que estar nelas.

A simplicidade é a alma do negócio. Mas só se consegue ser simples quando de facto se tem alguma coisa cá dentro que nos permite ser simples. Ora, como é que um professor pode ensinar, explicar, pode fazer se não sabe? Se só sabe aquilo que está ali e que o menino tem que saber?

Neste sentido, Maria João diferencia o ensino básico do ensino secundário, sublinhando que no primeiro deve procurar acima de tudo, e ao nível da sua disciplina, contribuir para a construção de uma consciência histórica para que as opções dos alunos se façam de forma sustentada. No entanto, afirma igualmente que os conteúdos não podem ser descurados, pois os valores radicam em conteúdos.

Ao nível do Secundário acredito que há uma maior especialização ... temos de estar mais preocupados com os conteúdos de História.

... ao nível do Básico ... o grande objetivo é criar nos alunos uma consciência histórica, o posicionamento no mundo. É a consciência histórica que dá ao indivíduo a capacidade de fazer escolhas. Todos nós fazemos escolhas porque temos uma consciência histórica, individual e colectiva, do País, e isso é que é importante.

O mesmo exercício distintivo faz Teresa C., realçando, no entanto, que o ensino básico a leva a adotar uma postura mais tradicional, do ponto de vista didático, enquanto o ensino secundário obriga a uma grande dedicação do ponto de vista científico e a postura dos alunos permite abordagens didáticas mais atuais.

Jorge reconhece que a informática e as suas linguagens são úteis e necessárias, mas rejeita o conceito de ferramenta uma vez que define o computador como “o prolongamento da nossa própria sensibilidade, não é uma ferramenta.” Já Maria João sublinha a sua novidade se usados na perspetiva didática, uma vez que se assim não acontecer, a sua utilização vai “tira(r) a curiosidade, tira a nossa relação com os alunos, principalmente as coisas que são ditas entre nós. Tira a criatividade, tira a leitura.” A professora reforça igualmente a ideia de que o computador permitiria um trabalho multidisciplinar, mas tem sentido dificuldade em atingir esse objetivo. Por outro lado, Fernanda reconhece, nomeadamente ao nível da Matemática, a necessidade e o benefício da manipulação e uso das tecnologias de informação em sala de aula.

No entanto, Jorge fazia questão de sublinhar que o seu papel na sala de aula era diferente daquele que desempenhava no “Centro de Estudos e Investigação de Poesia e Música por meios Informáticos”, que criou e desenvolveu – há uma certa hierarquização na sala de aula e no Centro o poder estava distribuído entre professor e aluno, funcionando esta atividade como um complemento importante porque o aproximava dos alunos em termos humanos, pois “(...)muitas vezes este afastamento entre professor e aluno é um afastamento que, depois, se traduz em afastamento em termos cognitivos.”

O professor identifica, sem qualquer hesitação, a necessidade de um professor, especialmente tratando-se de um professor da língua materna, ser um bom leitor e investir incessantemente no conhecimento para que o olhar crítico não se desvaneça. Reconhece, no entanto, que um bom sistema de formação de professores, que os ajudasse na desmontagem da língua, seria desejável também para contribuir para a eliminação de um sistema cúbico em que o professor acaba por cair, ou seja, durante o estágio pedagógico o professor desdobra-se em inovação que, segundo Jorge, coloca dentro de um baú e vai retirando à medida das suas necessidades. Esta característica da cultura profissional conduz também à falta de reflexão e reestruturação do conhecimento, somando-se o novo ao que já existe, à semelhança do que se passa com as políticas educativas em Portugal. Esta ideia é corroborada pela professora Fernanda: “Eu, quando fiz o Estágio sempre pensei: nós, isto é uma continuidade, agora vamos “macaquear” isto, o resto do tempo”.

Efetivamente, assistimos nas sucessivas reformas educativas em Portugal a um acento na componente técnica em detrimento da componente pedagógica na profissão docente, que, de formas distintas, todos reconhecem e identificam, nomeadamente quando sublinham extrema regulação da profissão docente, em todas as suas dimensões, que confere esta noção de robotização do trabalho do professor. Quer a avaliação do desempenho docente, que reconhecem necessária, é

urgente, “não a da Maria de Lurdes, que é pior do que o pouco que havia” (Jorge) ou que “ [se] tornou num ambiente irrespirável porque as pessoas nem têm tempo de pensar ...” (Fernanda), quer a avaliação dos alunos, que gradualmente foi sendo mais standardizada, quer a própria organização do trabalho docente ou mesmo o próprio currículo escolar têm sofrido um acentuar do pendor tecnocrático, assente em resultados de aprendizagem, medidos nacional e internacionalmente de acordo com indicadores definidos em organizações transnacionais (como a OCDE ou a UE), organizações que definem igualmente os instrumentos de superação de maus resultados.

A este respeito observamos posições diversas, uma vez que todos reconhecem a necessidade de uma avaliação dos alunos como garantia de seletividade e qualidade, mas nem todos admitem a validade e pertinência de exames nacionais, nomeadamente ao nível do projeto dos testes intermédios.

Por isso é que eu digo, os exames são importantes, a avaliação é muito importante. A décalage entre a nota e o exame é importante, para mim é importante (Isabel).

E há uma coisa que o Ministério faz, que tem feito e que eu também colaborava, que é o GAVE, e esta história de virem os testes intermédios é uma boa medida, uma medida que não devia acabar. Mas é facto que o GAVE tem feito um papel bastante bom a esse nível, ao nível dos testes intermédios, a nível das correções. Eu continuo a achar, eu sou uma fã incondicional disso (Isabel).

... nas disciplinas onde há estes Testes Intermédios, a Biologia, a Matemática e a Físico-Química, são as que têm os Testes Intermédios e são onde há os piores resultados nos exames. (...) Os miúdos andam debaixo de tensão. (...) Eu sinto que é mais uma preparação para eles, mas depois vejo que não dá resultado nenhum (Teresa C.).

Quanto à regulação crescente do trabalho docente, todos são unânimes em considerar que a excessiva burocracia e o peso que os exames nacionais têm no trabalho do professor, sem esquecer os efeitos da avaliação docente, tornaram este trabalho mais solitário, mais competitivo, sem que a isso nem sempre correspondesse mais qualidade ou garantia de um serviço público de educação com resposta para os problemas dos alunos, de forma a que todos pudessem efetivamente aprender. O que significa que o trabalho do professor se alterou, no sentido em que tem hoje muito mais responsabilidades do que tinha há 40 anos atrás, embora se assista a um reforço dos instrumentos de avaliação que regeram todo um período pré-revolucionário, o que pode igualmente conduzir a um retrocesso nas metodologias e estratégias do processo de ensino-aprendizagem.

Hoje a Escola, realmente, tem obrigações e assume coisas que não devia, claro que devia passar pelos Pais (Fernanda).

Ali na nossa Escola, há competição, “o que é que tu fazes, e não fazes?”. (...) É, é recente. (...) E depois, “o que é que tu fazes?” Faço mais do que tu”. (...) As pessoas até são muito boas profissionalmente, mas o que conta depois é o show off, estão a fazer tudo e mais alguma coisa (Teresa C.).

Há um lado da Escola que se tornou muito pesado e, às vezes, até um bocado penoso para mim, porque me tira tempo para fazer outras coisas que gosto bastante (Teresa M.).

Há, no entanto, professoras que consideram que o controlo do trabalho do professor tem uma vertente positiva, pois atualmente é “impensável” a existência de problemas com o incumprimento dos professores, por exemplo, dos programas, já que há um maior acompanhamento do seu trabalho.

É uma forma de controlar, que é bom por um lado, isto quer dizer: há sempre aquelas pessoas que são um bocadinho negligentes. É uma forma de controlar, de aferir rigorosamente alguns critérios, isso é verdade (Teresa M.).

Hoje não tem, porque é assim, tem que ser tudo combinado, devidamente definido em sede de reunião de grupo (Teresa M.).

O Espaço de distinção entre saber e não saber: a Escola

Jorge define a escola precisamente como o espaço onde as diferenças se estabelecem no que respeita ao conhecimento. Na verdade, há hoje outros espaços de conhecimento que Jorge não tinha na sua infância, mas que são espaços onde tudo está baralhado: o saber e o não saber. Para que a sua utilização seja benéfica é necessário que os seus utilizadores dominem essa distinção que deve ser desenvolvida na escola. Segundo o professor, esta é a grande vantagem da escola comparativamente com a internet ou a televisão, os outros espaços de aprendizagem, que não é aproveitada pela instituição social que sucessivamente se fecha e não incorpora, curricularmente falando, novos conhecimentos no seu corpus oficial, não preparando os alunos para as mudanças que ocorrem fora do espaço escolar.

Escola tinha um prestígio, a Escola era detentora do saber e, hoje, o saber não está só na Escola. A gente vai à Internet e está cheia de saber (Jorge).

A Escola tem uma coisa na mão que não usa: é que a Escola sabe distinguir o Saber do Não-Saber (Jorge).

Começou por ter a televisão, a televisão começou a ser mais importante para eles do que a Escola, quanto a mim a Escola aí comete um erro, que tentou evitar com a informática, mas não evitou (Jorge).

... a escola não dá o que os alunos merecem; Agora a Escola, se pensa, se se debruça? Claro que sim! (Fernanda).

Temos aí professores ótimos e que se preocupam, não só com os Conteúdos, como com essas coisas todas (Fernanda).

Maria João encara, por sua vez, a escola como um espaço de sentido, no qual, quer as regras quer o conhecimento, têm de fazer sentido para os alunos, sendo uma das funções do professor semear nos

alunos o gosto pela escola. No entanto, este sentido, este significado também é necessário para os docentes. Isto é, a escola deve ser uma comunidade aprendente, onde impera um espírito de trabalho colaborativo, em que uns aprendem com os outros, de forma a potenciar o sucesso dos alunos.

... as regras têm de fazer sentido, principalmente para os alunos (Maria João).

... esse sentido de comunidade, de trabalho conjunto é ultra importante (Maria João).

... a ideia que eu quis passar foi “vamos constituir aqui uma comunidade prática, uma formação em ação ... para os computadores portáteis (Maria João).

Vamos criar um grupo de trabalho multidisciplinar, em que as pessoas discutam as questões da disciplina, discutam as planificações, discutam a evolução dos materiais (Maria João).

Para Teresa M. o fundamental é que a escola se abra à comunidade em que está inserida, o que lhe permitirá não apenas usufruir da sua contribuição, em todos os domínios, mas também criar sentidos de aprendizagem que ultrapassem os seus muros. Nesse sentido, a professora realça a necessidade de organização de atividades em conjunto com a sociedade civil.

Eu acho que a Escola tem que abrir as portas, não pode ser aqui uma ilha... é uma percepção que já tenho há muito tempo, não é recente (Teresa M.).

Apesar destas perspetivas, os professores revelam que essa cultura coletiva e de aprendizagem mútua se tem perdido ao longo dos tempos, fruto das mudanças que temos vindo a identificar. Há professores que se referem ao trabalho colaborativo dentro do seu grupo disciplinar, outros referem-se ao trabalho interdisciplinar, muito difícil de concretizar. A professora Isabel, e no domínio estrito do 12.º ano do grupo de Matemática da sua escola, tem opinião contrária, uma vez que no seu grupo o trabalho de equipa se mantém.

Portanto, esse ano [1980], a coisa funcionou sempre em conjunto (Isabel).

Mas o que eu lhe ia dizer em termos de grupo, o grupo de Matemática aqui funciona muito bem. Eu acho que funciona muito bem, porque, por exemplo, a nível de 12.º ano, que é aí que eu posso falar e nos outros não é bem assim, mas também há uma... as pessoas planificam muito em conjunto e procura-se ser, o mais possível, idêntico (Isabel).

Aqui nesta casa nunca houve nada fechado. Como lhe digo, o grupo da Matemática sempre funcionou muito aberto, toda a gente procurava ajudar (Isabel).

Porque estamos a aprender. Nós não temos a sabedoria toda, de maneira nenhuma (Isabel).

... eu sinto que alguns professores que aqui fizeram o percurso comigo, como eu também fiz, eu sinto que cresci imenso (Maria João).

... houve anos em que consegui fazer projetos interdisciplinares, há alturas em que consigo fazer projetos interdisciplinares, desde que determinados colegas estejam naqueles CT, consegue-se fazer para aquela turma (Maria João).

...esse sentido de comunidade, de trabalho conjunto é ultra importante (Maria João).

[os professores] não conseguem trabalhar interdisciplinarmente (Maria João).

Fazíamos equipa, reuniões conjuntas, partilhávamos a preparação dos trabalhos experimentais em conjunto, as visitas de estudo, até porque tínhamos que saber, estar a par. Eu acho que agora as pessoas se fecham mais (Teresa C.).

... outro ponto fraco que foi apontado – aquela interdisciplinaridade, aquela articulação entre várias áreas. Sei que isto é difícil! (Teresa M.).

Ao contrário do que acontecia antes da democratização política, Jorge afirma que temos hoje uma diversidade de escolas que desenvolvem de forma diversa um currículo que, se atentarmos para a sua organização, observamos que se mantém quase inalterada, baseada em níveis de aprendizagem e em disciplinas, com poucas alterações ao longo destes quase quarenta anos. Efetivamente, Portugal tem um currículo nacional único, no qual foram introduzidas uma área interdisciplinar na reforma de 1989 e áreas curriculares não disciplinares na Reorganização Curricular do Ensino Básico em 2001, bem como na Reforma do Ensino Secundário de 2004.

No entanto, após a extinção dos cursos técnicos, foram sendo criados percursos diferenciados para os alunos, com o que Isabel e Teresa C. concordam, no sentido em que a escola deve ser um espaço para todos, por isso, com ofertas diversificadas, o que inclui ofertas profissionalizantes. No entanto, e no âmbito dos cursos das Novas Oportunidades, Jorge considera que os seus resultados podem apontar para uma falta de credibilidade do sistema, uma vez que a sua avaliação favorecia a conclusão de ciclos de ensino, no que ele considera uma forma de atingir as metas estabelecidas pela Europa ao invés do incremento de uma forma de desenvolver uma cidadania do conhecimento.

Pelo contrário, Teresa M. mostra-se bastante favorável aos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), integrados no programa Novas Oportunidades, considerando que este será o paradigma do futuro, uma vez que permite valorizar a experiência de vida de cada aluno. Todavia, apresenta algumas reservas quanto à possibilidade de conciliação deste paradigma com a competitividade necessária ao ensino secundário, o que designa como “quadratura do ciclo”, o que significaria que apenas os alunos com uma segunda oportunidade poderiam desenvolver o seu conhecimento neste formato.

Eu penso que é a tipologia de ensino que vai estar em vigor agora, durante algum tempo.

Porque estes cursos têm uma filosofia subjacente interessante que é, a meu ver um bocado Sócrática: é valorizar o que nós temos. Sócrates fazia de “parteiro da sabedoria”, não era?

Portanto, nós queremos conciliar, eu sou, enfim, totalmente a favor dessa ideia, uma escola inclusiva mas, simultaneamente, uma Escola de qualidade. Isto é um bocado “a quadratura do círculo”.

Neste contexto, a professora Maria João assume a instituição igualmente como um espaço de múltiplas aprendizagens, o que significa centrar o trabalho do professor não apenas na especificidade da sua disciplina, mas também em projetos paralelos, que desenvolve com os alunos, com o objetivo de construir um conhecimento integrado. Disso são exemplos os vários projetos em que Maria João esteve envolvida.

gosto da escola porque tenho sempre duas atividades: tenho as aulas e tenho os projetos que desenvolvo.

... tinha o grupo de teatro lá da escola (...) entrei com projetos pequenos com “Os Contadores de Histórias” (...) pus o clube de vídeo outra vez a funcionar.

Projetos que permitem chegar aos alunos de uma maneira que depois vem para dentro da sala de aula.

No entanto, para que este traço distintivo da escola tivesse um impacto real na vida dos alunos também seria fundamental que todos os seus atores adotassem uma postura responsável, o que nem sempre acontece. Para Jorge e Isabel, os professores nem sempre respeitam a instituição e o seu trabalho, uma vez que, ao não serem exigentes consigo próprios, dificilmente o serão com os seus alunos. Assim como para Maria João, que considera que muitas vezes os professores estão acomodados e não investem na sua prática diária, a não ser quando a sua carreira está em causa. Da mesma forma, Teresa C. compreende que, apesar das injustiças cometidas em relação aos professores na comunicação social, nem sempre esta classe profissional dá um bom exemplo.

... a minha visão dos professores é que é de facto uma classe preguiçosa (Maria João).

... tem de haver um meio-termo, os professores funcionários públicos não pode ser (Maria João).

E brio profissional. Não há brio e, depois, é sempre a velha história: como não nos pagam fazemos o menos possível (Fernanda).

Eu penso que também, nós somos um bocado culpados, que há muita gente que não compreende, tal como nas faltas; agora é uma chatice! Porque havia muita gente cumpria, com Programas (Teresa C.).

Quanto à plateia, Jorge admite uma grande mudança nos públicos escolares nas últimas décadas, o que dificulta o trabalho docente no sentido da aprendizagem dos alunos. Mas não poupa críticas também ao país e à sua falta de colaboração, assim como Fernanda:

É que a Escola é uma espécie de guarda-fatos de alunos, tem cabides para pendurar alunos quando os papás se vão embora (Jorge).

As Escolas não têm possibilidade de ter os meninos assim armazenados desta maneira (Fernanda).

Esta desresponsabilização de todos os atores contribui decisivamente para um ambiente que nem sempre é propício à aprendizagem, verificando-se um aumento da indisciplina escolar, que se agudiza com a falta de uma estrutura hierárquica e rígida que permitia que todas as funções estejam definidas.

(...) é necessária uma cultura de autoridade. Não é autoridade para instaurar regimes autoritários, mas é cada um tem que saber qual é a sua função (Jorge).

Isto, quando eu comecei a dar aulas, não existia nas Escolas (Jorge).

porque a Escola é, queiramos, ou não, uma ilha, e a vida é muito mais (Jorge).

A imagem que tenho é mais o facilitismo, mas tem mais a ver com a educação, a maneira como eles nos chegam, nos desrespeitam. A nossa autoridade, nós entrávamos numa sala de aula, estava tudo em sentido. Qualquer coisa que se dizia esbugalhavam-se em lágrimas, e hoje, para ver um menino a chorar... (Fernanda).

Vamos lá ver, não há má educação, é falta de regras de estar (Teresa C.).

incapacidade de terem regras, porque hoje as famílias também não lhes dão regras, esse é o grande problema (Teresa M.).

Mas o Básico é muito penoso. Muito penoso em função... Não sei o que é que nos vai ser exigido mais (Teresa M.).

Salientamos o sublinhado do professor Jorge em dois aspetos. O primeiro é que à medida que as organizações se tornam mais flexíveis, a dificuldade em definir funções pode contribuir para um ambiente de trabalho menos saudável. Por outro lado, o reconhecimento de que a escola é uma parte da sociedade e não pode fazer o trabalho sozinha, antes tem de estar integrada e considerar sempre o seu exterior.

A referência ao trabalho efetuado ao nível do 1º ciclo e às diferenças entre escolas de diferentes ciclos é interessante uma vez que Jorge considera o 1º ciclo o nó górdio de toda a aprendizagem, havendo excesso de aprendizagem lúdica e falta de consciencialização na gestão curricular, no que é apoiado pela professora Fernanda. Há, por isso, necessidade de modificar os programas como meio de garantir as efetivas aprendizagens. Por outro lado, as piores condições em que trabalham os professores do ensino básico pode conduzir a um menor compromisso com a profissão, embora a investigação aponte para culturas profissionais e escolares mais sólidas quando as dificuldades são maiores.

A Escola não é um jardim, não é um local de recreio, é um local de trabalho. Agora, um local de trabalho nem toda a gente pode ser feliz, mas é um local de trabalho, e eu acho que a Escola nesse domínio está a falhar, sobretudo, no Ensino Básico, ou seja, é necessário fazer, não sei exatamente o quê para que os alunos quando chegam ao final do 4.º ano saibam ler, saibam escrever, saibam o cálculo fundamental (Jorge).

... o que se passou durante estes anos, os meninos chegam aqui não sabem, não fazem, não sei quê! Pois não, porque os Professores Primários também não gostavam de Matemática, e como não gostavam de Matemática não privilegiam... esta é a realidade! (Fernanda).

É mais fácil dar o Estudo do Meio e uns textozinhos, do que a Matemática, porque eles próprios não gostavam, no seu tempo (Fernanda).

A estrutura organizacional da escola evoluiu bastante e é possível encontrar muitos aspetos positivos. A rigidez organizacional deu lugar a um período mais flexível, que Jorge designa de período flutuante, correspondente ao período revolucionário, que foi ultrapassado e trouxe ao cargo de Diretor de Turma, bastante burocrático antes de 1974, um pendor mais virado para o aluno.

O papel dos Diretores de Turma era um papel muito burocrático, era mais, digamos, para orientar. Não havia propriamente o acompanhamento que há hoje. Nesse aspeto houve uma evolução muito grande (Jorge).

Segundo o professor, foram as mudanças que se operaram ao nível da formação de professores que causaram mais impacto no seu trabalho. Antes da revolução, Jorge classifica o seu grupo disciplinar como composto por jovens interessados e muito recetivos, embora afirme que “Gente de espírito aberto, talvez se visse isso mais na política do que propriamente na prática letiva, mas o que é certo é que se via que havia gente, de facto, interessada, em termos muito simples.”

O professor refere-se ao período pós-revolução como aquele em que imperava “o sangue na guelra”, uma cidadania participativa e interventiva, ao contrário dos dias de hoje. Após os anos conturbados de 1974 e 1975 surge nas escolas uma nova forma de profissionalização em serviço e Jorge entende-a como o primeiro grande momento inovador na escola.

o primeiro momento para podermos aferir, de facto, o espírito inovador, ou não, desta Escola é quando aparece a profissionalização em Serviço, com os célebres PIT's. A Legislação, mais os apensos depois criados pela Direcção-Geral, etc., eram uma balbúrdia absoluta, ou seja, aquilo tinha sido feito por pessoas que, de facto, seriam muito bons nos seus Gabinetes mas que não conheciam as Escolas. Ou seja, eles fizeram um tipo de Formação, e sobretudo um tipo de Avaliação que eles próprios, com certeza, não sabiam como é que aquilo ia funcionar. E então o que é que aconteceu? Nós aqui recebemos, criámos logo uma secção de Formação, antes ainda da Legislação e começámos estudar os documentos e, para lhe dar, talvez, uma noção clara do que nós aqui fizemos, aquilo a que nós chamávamos “os ventoinhas” que era, digamos, os supervisores, verificadores de critérios.

Conseguimos compreender como este pode ter sido um momento determinante nas escolas, uma vez que lhes deu oportunidade para se comprometerem com um modelo de formação no terreno, no ambiente escolar, adaptando-o à sua realidade, ao seu contexto. Jorge participou inclusivamente numa comissão em que se elaborou um estudo sobre os Planos Individuais de Trabalho (PIT) – Formação em Exercício – com base nos exames nacionais realizados num período superior a uma década. Da mesma forma, Isabel refere o trabalho intenso ao nível dos projetos de formação, com pareceres para a ESE de Setúbal e vários núcleos de formação a funcionar na escola.

No entanto, e apesar de todo o movimento dinâmico na escola, Jorge assume que a promiscuidade burocrática das escolas é uma realidade pois acaba por perverter processos que terminam por serem irrealistas. As escolas são, na realidade, organizações pouco permeáveis a processos que não nascem no seu interior e, quando são demasiado complexos e até pouco racionais, a instituição reage protegendo os seus profissionais, embora aparentemente cumprindo o que lhe é solicitado.

Agora repare, eu tinha 10 estagiários. Eram 2000 e “não sei quantos” parâmetros que eu tinha que aplicar. Houve quem quisesse simplificar isto. Como é que se faz? Na Escola “tal” está feito, fotocópias, e aqui está.

O período que se inicia com a LBSE é um período bastante fértil e positivo com a criação da Formação Contínua de Professores e dos Centros de Formação Contínua. Neste período, Jorge apaixonou-se pela proposta e participou ativamente de duas formas: com propostas no âmbito do seu grupo disciplinar para realização de formação externa, organizada pelo Centro de Formação, mas também com propostas de formação interna. A escola organizou formação a partir das competências internas, recorrendo a atores internos e a partir das necessidades de formação dos professores na escola. As ações de formação oferecidas pelo Centro de Formação privilegiaram a informática sem qualquer distinção da formação que se faz fora da escola, havendo também escassa oferta de ações de Língua Portuguesa.

Sim! Finalmente, foi uma das melhores coisas que me apareceram até hoje! (Jorge).

E eu fiquei apaixonado por aquilo. Havia na Legislação umas coisas um bocado perigosas mas... e, então, inclusivamente, quando a Adelaide depois tomou conta do cargo e eu reuni a Secção de Formação, fizemos uma reunião e achámos que devíamos fazer uma Ação de Formação, que nós devíamos começar por aí (Jorge).

... fazia ações de formação no domínio da Informática, ponto final e acabou-se, ainda por cima da Informática enquanto Informática, isto é, não enquanto tecnologia educativa, virada para a utilização nas atividades de aprendizagem (Jorge).

Fernanda admite ter sido neste período em que fez formação, precisamente na área da informática, no âmbito do projeto Minerva, que lhe “deu imenso gozo”.

Curiosamente, Jorge considera que a partir deste período, em que a escola esteve bastante dinâmica e antirrotina, “não houve mais inovação coletiva ou colaborativa, apenas a nível individual”. Pelo contrário, Maria João considera o período posterior, correspondente ao desenvolvimento do PGFC e posterior RCEB, como bastante profícuo nas escolas, tendo em consideração que foi o período em que a escola trabalhou mais em conjunto em benefício dos alunos. Fernanda corrobora esta opinião e ambas as docentes identificam a liderança da escola nesse período como a sua principal causa.

... as coisas têm de ser vividas, têm que ser sentidas e, normalmente, isto, quer a gente queira quer não, depende de uma liderança (...) uma escola muda com uma liderança, um país muda com uma liderança (Maria João).

... o mais importante é pôr as pessoas certas nos sítios certos, é dar-lhes os incentivos certos para elas trabalharem (Maria João).

Era uma altura em que a Escola mexia... tínhamos o grupo de Teatro, - que era o meu, não era só o meu Projeto, havia outros Projetos - portanto, tudo mexia (Maria João).

E alguns deles, agora mais tarde, já adultos, dizem: “oh, stôra, a nossa Escola era como aquelas Escolas que nós víamos nos filmes americanos; fazíamos Teatro, fazíamos Música, tínhamos Rádio, tínhamos Televisão, fazíamos tudo!” (Maria João).

... e ela estava sempre disponível, sempre, quer fosse para nós, quer fosse para os alunos. Ela sim, ela tem um afecto natural para as pessoas. Aquilo é lá de dentro, não conta nem se é bonito se é feio, aquilo é natural! (Fernanda).

É precisamente ao nível da formação de professores que Jorge é mais crítico e identifica mais deficiências, uma vez que

Eu acho que, de facto, a Formação não existiu, e não existiu, digamos, por culpa..., a culpa está a três níveis: é o Ministério que lança as coisas mas não, como não é gente de cá, é gente de Gabinete, não faz ideia de como é que funcionam as Escolas. Muitos deles não foram professores, mas não são só eles, são os Orientadores de professores (...) Centros de Formação, houve falhas graves, porque os Centros de Formação tornaram-se numa espécie de supermercados de Informática, nada mais do que isso.

Ao nível mais elevado dos serviços centrais, o professor aponta que estes se limitam a produzir legislação sem criar condições para o seu desenvolvimento, sem criar estrutura e tendo, à semelhança da formação inicial, “formadores de professores que nunca deram uma aula no Ensino Secundário”, o que provoca uma reprodução de modelos que nem sempre serão os mais indicados.

Por outro lado, os serviços intermédios dos Centros de Formação, apesar de instrumento positivo, tornaram-se fundamentalmente burocráticos e a formação externa acabou por se centrar fundamentalmente na informática, embora sem que o acento fosse em saber utilizar computadores e responder à pergunta porque é que se faz.

Ações de Formação para o novo Programa feitas por pessoas que sabia que não eram capazes de fazer a análise sintática de um período qualquer, e que não sabem verdadeiramente, distinguir um adjetivo de um substantivo, coisas assim, mas que são sumidades! Porquê? Porque sabem papaguear as teorias deste e do outro (Jorge).

A identificação de deficiências também ao nível da formação específica na disciplina de Português é notória e com responsabilidades para também os professores, que aceitavam passivamente a formação que lhes era oferecida e não exigiam a formação de que necessitavam.

Esta crítica atinge igualmente aqueles que são responsáveis pelas Ciências da Educação, responsabilizados pelo professor pela falta de conhecimentos que os professores apresentam e pelo excesso de valorização aos certificados, ao resultado em si e não ao processo, ao que efetivamente se promoveu no docente.

Falta, por exemplo, conhecimento científico nas áreas que lecionam, falta formação pedagógica nas áreas que lecionam, porque as Ciências da Educação, a maior parte delas são “paisagens aéreas”, não descem ao terreno e, sobretudo falta uma coisa: (...) porque o Currículo é uma coisa normal e necessária, inclusivamente, os Currícula devem ser avaliados e de acordo com a avaliação que se faz dele, assim as pessoas devem, ou não, ser premiadas. Mas acontece que a certa altura se caiu num “curriculismo”, ou seja, hoje em dia, e isto não é só na Escola, é também fora, e o Governo infelizmente tem colaborado terrivelmente nisso, hoje em dia o que conta são os Certificados.

Teresa M. é igualmente bastante crítica relativamente ao sistema de formação vigente, tendo em conta que os docentes são selecionados em termos financeiros. Por seu lado, Maria João coloca a crítica ao nível interno, uma vez que os professores que fazem formação nas novas tecnologias, sendo bastante resistentes, acabam por não colocar em prática os novos conhecimentos e esquecer tudo, o que implica novas formações.

Aliás, a resistência é um fator apontado por vários professores para a naturalização de determinadas práticas, algumas reconhecidas pelos próprios.

Em termos de computadores é a mesma coisa, depois é quebrar a resistência dos professores em relação à questão dos computadores, é dramático (Maria João).

Acho que não sou capaz de me adaptar a estas Novas Tecnologias, porque faço tanta resistência que acho que já começo a prejudicar, se calhar, os alunos. Eu não sei, se dentro de pouco tempo, não começarão a comparar o Professor. (...)E, eu tenho medo de chegar a vez de ser confrontada com este tipo de - não digo de escolha, porque eles não podem escolher – conversinha: “Porque é que a Professora não faz assim? O Professor X, Y já dá as aulas no Quadro”. Quer crer, que eu receio um bocadinho isso? (Fernanda).

Se os Professores estiverem à altura e quiserem, também, aceder, e aprender. Ainda há muita gente, dos 50 anos, que resiste. Os dos 50 querem resistir a isto tudo,

porque isto é uma mudança que vai contra até os materiais que nós temos preparados, não é? (...) Os dos 50 e 60. Esses são mais renitentes a ter regras e a cumpri-las. Porque acham que não vale a pena, porque isto já deu o que tinha a dar e, portanto, já não há nada a fazer (Fernanda).

É em relação aos resultados que Jorge também se indigna quando se mencionam os resultados dos grandes projetos estatísticos como o PISA, uma vez que lhes atribui falta de objetividade e manipulação dos dados, não lhe conferindo credibilidade. Neste sentido, o professor assume que a escola não reflete sobre estes resultados, assim como Maria João e Isabel, embora a última esteja atualizada quanto a estes projetos e considere mesmo que o ensino da Matemática deveria seguir o paradigma do projeto PISA por uma questão de integração e de competitividade.

Por outro lado, Jorge faz referência à injustiça que é comparar sistemas educativos tão diferentes, como acontece entre Portugal e a Finlândia, mencionando a forma como se constroem as turmas neste país. No entanto, o professor pensa que o fosso educacional entre Portugal e outros países europeus não é assim tão grande, embora acredite que o nosso sistema educativo não cumpre as exigências atuais.

Conhecimento Profissional

Para todos os professores, o currículo identifica-se com um programa disciplinar, que Maria João, Isabel, Teresa C. e Jorge defendem dever ser cumprido, apesar de muitas vezes questionável. Para Isabel esta questão é central na profissionalidade docente, uma vez que o professor deve conhecer o programa da sua disciplina, procurar cumpri-lo sempre com rigor e, quando isso não for possível, haver flexibilidade para que o professor possa assegurar esse cumprimento.

Eu acho que o Programa, o Currículo, digamos assim, o Programa aberto, o trabalho na Sala de Aulas é a base e aí é que é importante. É por aqui que tem que se começar a exigir, agora não devemos é ficar nisso, deve haver complemento (Jorge).

Há uma coisa que é fundamental: as pessoas têm que cumprir os Programas (Isabel).

Devia haver uma maneira, e por isso é que os professores, e eu só entendo isto assim, os professores têm os seus gabinetes de trabalho, têm a figura de tutor, que tenham aquelas horas, que tenham aquela disponibilidade para poderem colmatar estas diferentes coisas, porque os Programas têm que ser cumpridos (Isabel).

No entanto, Jorge e Maria João alargam este conceito pois entendem currículo como programa aberto - o espaço fora da sala de aula é também espaço de conhecimento, o que significa a abertura a outros conhecimentos que não fazem parte do currículo prescrito.

A tónica no domínio do conhecimento, não apenas ao nível do conhecimento abstrato, mas também do seu uso, é fundamental para compreender a relação que Jorge tem com o conhecimento profissional, que foi construindo com base, como o próprio diz, “em muitas coisas que a formação académica e a formação pedagógica não dão.” Também Maria João apresenta as mesmas características, tendo em conta que estabeleceu, desde sempre, uma relação muito próxima entre o teatro, a literatura e o ensino da história. E foi através destes que conseguiu estabelecer a interligação entre o conhecimento científico da disciplina que leciona e outros conhecimentos científicos e sociais.

É neste sentido que ambos procuram mais conhecimento, sobretudo aquele que também fosse útil na sua prática profissional, o que levou Jorge a fazer um curso de mestrado multimédia, denominado Salada de Frutas, no qual procurou estudar a relação entre a música e a literatura. Por seu lado, Maria João ingressou num doutoramento que lhe permitiu aprofundar os conhecimentos que vinha desenvolvendo na área das TIC em educação.

Na verdade, Jorge trabalhava desta forma na escola secundária em que lecionou mais de trinta anos, onde construiu o “Centro de Estudos e Investigação de Poesia e Música por meios Informáticos” para trabalhar com os seus alunos. Aqui desenvolveu o gosto e a sensibilidade dos alunos pela literatura, trabalhando a relação entre as duas áreas.

Não calcula o gozo que dá sair de aulas e ouvir os alunos, com a viola, a cantar poemas que deram comigo! Agora, eu discuto com eles a música. “Vamos lá ver. Esta música dá para um poema, esta também, e vamos lá ver!”. E isto porquê? É uma maneira de eles captarem o que há de abstrato.

Já Maria João desenvolveu um grupo de teatro, que “devia ser uma disciplina” dado que é fundamental na formação dos alunos, na medida em que “é daquelas coisas que mais ensina em termos de autodisciplina e conhecimento próprio” e “funciona como equipa”, estabelecendo igualmente uma forte relação entre o teatro e a história. O mesmo aconteceu em relação aos contos que foi escrevendo, que “são histórias com um fundo educativo” posteriormente adaptadas ao teatro.

O recurso a uma linguagem mais *indefinível*, mais *indecifrável* foi uma estratégia de ambos para melhorar a compreensão do conhecimento científico. Esta transposição e mobilização dos conhecimentos pessoais para a atividade pessoal possibilitou aos professores outras abordagens dos conhecimentos disciplinares que beneficiaram os alunos.

Neste contexto, Maria João defende um conhecimento instrumental e pragmático, múltiplo e construído pelos alunos. Constitui nas suas aulas tutorias entre alunos com diferentes níveis de conhecimento e alia o conhecimento histórico à utilização constante das novas tecnologias, sem, no entanto, descurar as pedagogias mais tradicionais, sempre que elas se revelam adequadas. Considera que sempre privilegiou a relação entre o passado e o presente e a contextualização da informação, para o que é fundamental a capacidade de interpretação de textos, bem como a identificação de conceitos para posterior construção de novos conceitos.

Estou mais preocupada como é que ponho os alunos a trabalhar em Projeto, como é que eles constroem o conhecimento a partir daquilo (Maria João).

Eu é mais as ferramentas Web2.0, como é que eles conseguem construir, como é que eles conseguem publicar conteúdos, como é que conseguem construir (Maria João).

Aquilo que tento testar, que tento avaliar não é se o menino sabe as datas ... é claro que há conceitos básicos que têm de saber ... esses são bem clarificados e trabalhados até eles perceberem ... eu parto muito aqui de um ponto e até onde é que eles chegam em termos de competências que constituem o instrumental do saber histórico (Maria João).

Quer Isabel, quer Maria João salientam a necessidade de desmontar o conhecimento para os alunos, no sentido de os ensinar a pensar e ensinar a estudar, evitando o recurso exclusivo à memorização.

É desmontar. E começar a desmontar devagarinho, devagarinho. Depois não se percebe nada, nem se percebe o que é que perguntam. Primeira coisa: perceber bem o que é que perguntam. Escrever ao lado o que é que eles querem saber, mesmo que próprio sítio, e depois: “não sei fazer nada”, depois ver: “com os dados que tenho o que é que eu poderia fazer?” E depois, “não chego ao fim, não sei fazer”. Não faz mal, mas aquilo vai assim (Isabel).

Isto é que devia ser dado aos miúdos. Como é que se pensa em Ciências, como é que se pensa em História, como é que se faz esta ciência, como é que se constrói o conhecimento nesta ciência. É preciso desmontar (...) não dar conteúdos acabados (...) é mostrar-lhes o método da disciplina (...) como é que se pensa, como é que se trabalha, como é que se chega a esta conclusão (Maria João).

Quanto à gestão curricular, Jorge, Isabel e Maria João explicam que essa gestão é feita de forma diferenciada de acordo com a turma de alunos. Para Jorge, as estratégias de gestão curricular, bem como as estratégias pedagógicas e até a sua postura eram definidas de acordo com a turma que lecionava com o objetivo de cumprir o programa e de desenvolver nos alunos a sensibilidade e o gosto por conteúdos da disciplina.

No 12.º ano eu era intelectual, irónico, etc., e uma linguagem mais calma. Nos outros era um bocado mais repentista (Jorge).

A pior Turma que eu tive, do Complementar, que era uma Turma terrivelmente ... tinha 4 ou 5 muito bons, não era bons, era muito bons, mas o resto era uma desgraça e não se interessavam nada por aquilo. Mas embora não se interessassem nada por

aquilo, porque eu tinha que cumprir o Programa, lá estamos: exame. E agora cumprir o Programa?! Mas fizemos uma atividade aí de teatro, quando houve uma Feira Quinhentista ou coisa parecida, nós fizemos uma atividade de teatro com os Lusíadas, e Gil Vicente, etc. Aqueles que menor rendimento tinham foram uma delícia, foram brilhantes no trabalho que fizeram. (...) A partir daí tornou-se um leitor de poesia. Está a ver? Uma coisinha pequenina... (Jorge).

... o programa, é isso que se chama, nós é que gerimos o programa, até em função daquela turma. (...) eu não dou o programa da mesma maneira em duas turmas (Maria João).

Quanto se trata de uma turma correspondente a um ano em que se realiza um exame final, Isabel e Jorge assumem que o exame constituía a referência base e a organização do conhecimento fazia-se acima de tudo de acordo com a tipologia de exame: uma coisa é a preparação de alunos que tem que ser submetidos a um exame a nível nacional, outra são os outros.

Ambos reconhecem que o exame é o principal instrumento regulador do trabalho docente, mas não poderia ser de outra forma, já que isso seria atrair os alunos se não os preparasse devidamente para o exame, “uma vez que mais do que aprender, os alunos queriam escolher uma carreira e não podiam escolhê-la se eu não colaborasse com eles” (Jorge).

No caso do 12º ano, ano terminal do ensino secundário sujeito a exame nacional, Jorge explica que desenvolvia aulas práticas de análise de texto com vista, em primeiro lugar, à obtenção de um resultado. Rejeita, no entanto, que os anos em que se realiza um exame nacional se resumam à preparação dos alunos para esse mesmo momento. Isabel pautava as suas aulas pela profusão de exercícios, mas também pelas aulas expositivas, quando tal se revelava necessário, relevando a importância do manual escolar, que deve ser bem selecionado e bem trabalhado pelo professor. Teresa C. considera que os anos de exame nacional têm de ser trabalhados em todas as dimensões, exigindo não apenas bastante trabalho teórico, mas também laboratorial.

No caso dos anos em que não havia exame nacional, Jorge assume que convocava conhecimentos distintos, havendo uma maior mobilização de conhecimentos relacionados com a literatura. No entanto, o programa disciplinar continua a ser o regulador das aprendizagens, registando-se uma hierarquização dos conteúdos com vista à aprendizagem dos alunos. Nestes anos, dava também prioridade à gramática tradicional e à criatividade, desenvolvendo estratégias pedagógicas que permitiam o envolvimento dos alunos e a sua melhor aprendizagem.

Maria João diversifica as suas aulas em termos metodológicos, construindo filmes, usando o quadro interativo ou elaborando manuais digitais a que os alunos utilizam diariamente para elaborar o seu portefólio, fazer pesquisa, ou recorrer ao projeto Quiosque. Não descarta o uso do manual da

disciplina, com o qual diz fazer “a ponte”, mas constrói as suas aulas completamente com base nas novas tecnologias.

Para Fernanda, a manipulação das coisas é fundamental nas Ciências, embora, infelizmente, as condições da escola nem sempre o permitam e “cada vez se fa(ça) menos”.

E nós acabamos por estar limitados ao livro, aos acetatos, e agora há muitos filmes, veem tudo, vão para o Auditório, veem filmes até “dizer chega”. Agora há muita coisa ali assim, espalmado.

A professora procurou sempre desenvolver atividades em sala de aula que captassem o interesse e entusiasmo dos alunos, de forma a contribuir para a compreensão os fenómenos, com trabalhos de pesquisa, organização de tribunais e práticas laboratoriais, que “é logo uma alegria. É logo um incentivo, até para aqueles que não gostam de vir, vêm”.

Teresa C. recorre, habitualmente, a diversas estratégias na sala de aula como forma de os alunos compreenderem conceitos, por vezes, bastante abstratos e construírem conhecimento. Promove diversas atividades, como a história do dia, relacionando os conteúdos da disciplina com um exemplo concreto, trabalhos de pesquisa, trabalhos experimentais e visitas de estudo como complemento da aprendizagem. Ao nível do 3º ciclo pretende, sobretudo, que os alunos desenvolvam um entendimento dos fenómenos da natureza e, também, ao nível do saber estar.

O recurso a atividades que complementam a aprendizagem ou a um formato de aulas menos tradicional é habitual na prática de Teresa M. nos cursos EFA, que tem lecionado nos últimos anos, uma vez que procura não apenas estabelecer parecerias interdisciplinares, como também desenvolver competências para a vida nos alunos. Relativamente aos cursos diurnos, procura promover debates sobre temas filosóficos e organizar conferências com convites a especialistas. No entanto, reconhece que

... apesar de tudo não noto grande diferença, porque isto no fundo, vai-se sempre dar ao mesmo sítio: são os testes, a avaliação, dar a matéria, é cumprir os Programas.

Para Jorge o facto de o programa disciplinar ter sido organizado de acordo com uma lógica de espiral é bastante criticável, pois acaba por haver uma repetição de conteúdos que pode provocar uma desresponsabilização dos docentes. Manifesta-se bastante crítico em relação ao programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário mais recente (2002) não só pela forma como foi elaborado, mas também porque o seu ponto de partida é o desconhecimento dos alunos. Não deixa de lamentar o facto deste mesmo programa ser uma causa do insucesso escolar dos alunos, provocando um

falhanço social. Por seu lado, Isabel reconhece uma melhoria no programa de Matemática, embora o primeiro programa da disciplina do 12º ano lhe mereça rasgados elogios.

Teresa C. manifesta uma enorme crítica ao programa da sua disciplina no ensino secundário, bem como à falta de articulação entre programas com as Ciências Naturais ou com a Matemática:

Eu fui muito optimista mas, depois, vejo que aqueles problemas que existiam nas outras Reformas continuam a existir. (...) Quem faz os Programas, acho que não são pessoas que estão no terreno e saibam as coisas. Isto é notório! (...) Uma coisa que já dissemos várias vezes, damos uma matéria na Física, no final do 10.º ano, que pressupõe que eles já tenham dado Trigonometria.

Apesar de tudo, e considerando a escola como um espaço pouco permeável a conhecimentos que não fazem parte do currículo prescrito, numa referência ao que Sousa Santos designa de “conhecimentos subalternizados”, Jorge e Isabel analisam positivamente a evolução da organização do conhecimento formal, quando nos referimos à estruturação da educação em Portugal. O professor apresenta uma distinção de três fases educativas durante as quais esteve ligado à educação, afirmando que estas mudanças ideológicas se refletiram na elaboração de exames nacionais, nomeadamente ao nível da seleção dos textos:

- Ensino *magistocêntrico* e dogmático antes da revolução, coincidente com o regime ditatorial em Portugal;
- *Sociocentrismo*, que corresponde aos objectivos de construção de uma sociedade socialista, com fortes influências da UNESCO na década de 1970;
- *Puerocentrismo*, a partir de meados da década de 1980, coincidente com a convenção sobre os direitos das crianças, que Portugal ratifica em 1990, com grandes repercussões nas teorias pedagógicas em que o professor deixa de ser o centro do triângulo da relação escolar, passando o aluno a ocupar esse lugar.

Quando reflete sobre a importância do estudo da língua materna, Jorge observa que todas as linguagens são fundamentais e que a escola se não acompanhou esta perspetiva, embora “a língua materna deva ser o centro da aprendizagem das linguagens e não deva ser subalternizada”, sendo as restantes linguagens complementares. Na realidade, na época atual, em que imperam os audiovisuais, é fundamental que os alunos aprendam a conjugar o texto com imagem, a fazer leituras integradas, mas partindo sempre da língua materna.

Eu acho que é importante, hoje, saber ler textos, saber analisar textos, mas é importante saber ler uma sequência de imagens, textos orais que se ouvem, é necessário estar prevenido, a Escola nunca preveniu as crianças para a receção desse tipo de mensagem.

Apesar deste desígnio, Jorge encontra obstáculos no ensino da língua materna tendo em conta a falta de conhecimento dos alunos no final do 1º ciclo que entende como decisivo para o aumento do insucesso escolar, assumindo que isso se deve à assunção da escola como uma escola lúdica, que vigorou em Portugal a partir da década de 1980.

Quanto às mudanças curriculares, considera a Reforma Veiga Simão “uma lufada de ar fresco”, sobretudo a nível de Ciclo Preparatório, que são os atuais 5º e 6º anos. “A nível de Ciclo Preparatório as coisas mudaram muito. Era muito mais aberto, convidava muito mais ao raciocínio, não à memorização, portanto, era interessante.”

No que diz respeito ao ensino da língua e literatura portuguesa, antes do 25 de Abril, a literatura era “uma literatura memorizada, ponto final, acabou-se. Tinha uma gama de adjetivos que aplicava em todos. Tem um estilo fluente, não sei quê, não sei que mais”, aquilo dava para tudo, tal como na Gramática. Este pode ser identificado com o conhecimento inerte, aquele que não produz qualquer ação ou consequência. Embora baseado neste paradigma, o professor afirma que a escola tinha um grau de exigência que de facto “se espalhava para a vida”.

Após a democratização política no país, verificou-se uma desvalorização do conhecimento e sua organização anteriores à revolução, nomeadamente no que se refere à sintaxe e análise lógica, considerados símbolos do passadismo. Há uma rejeição de uma organização do conhecimento excessivamente mecanizada, que se manifesta, por exemplo, na divisão de orações.

Havia alguém que dizia, e com muita razão, que a nossa língua está cada vez mais feia. Deixando a análise habitual da escrita, passando para a oral, a nossa língua está cada vez mais feia porque está a consonantizar-se continuamente. A vogal é que tem o espectro musical. A consoante é ruído, e de facto, a nossa língua hoje está cheia de consoantes...E de onomatopeias: “então o gajo, pum”.

No entanto, Jorge observa esta decisão como excessiva uma vez que “a linguagem, de facto, linguagem e pensamento, são, digamos, verso e reverso da mesma folha, e destruiu-se, e portanto, hoje as pessoas são caóticas quando escrevem.” Neste sentido, a identificação das ideias que compõem o texto situa-se também ao nível do conhecimento transferível, essencial não só ao sucesso educativo dos alunos, como também ao exercício de uma cidadania plena, ideia que Maria João corrobora.

Emerge, assim, no Novo Programa de Português o tema da Comunicação, numa lógica de liberdade de expressão que não cabia num regime limitador das liberdades dos cidadãos.

Em relação à literatura, esta conquista, de facto, valores, valores humanos, mas (como é que eu hei de dizer?) sem orientação, quer dizer, cada um faz aquilo que quer, as obras não têm propriamente, não há propriamente um esquema, esquema...

Apesar de todas as mudanças, os professores, por inércia, continuaram a usar muitos conteúdos que vinham de trás, pois o novo programa ainda estava confuso, aliás, havia não um programa, mas vários programas. Ainda no final da década de 1970 muitos professores tinham como referência os conteúdos do programa pré-25 de Abril, o que o professor considera ter sido uma perda de oportunidade para provocar uma mudança na disciplina.

Por outro lado, o paradigma estruturalista foi também introduzido, o que Jorge considera como positivo na medida em que “o que havia de facto, era uma análise muito impressionista, impressionista quase bacoca, e o estruturalismo vinha pôr uma certa ordem”, embora tenha, em sua opinião, contribuído para a diminuição do gosto pela literatura. Os esquemas demasiado áridos e a opção extrema deste quadro analítico conduziram ao que o professor denomina de “morte da literatura”.

Estruturalismo teria sido bom, até porque tinha disciplinado um bocadinho, só que tornou-se foi um esquema árido e esse esquema árido fez, também, com que se matassem muitos leitores. Antes de 25 de Abril não se matavam leitores com este esquema por uma razão simples: é que a malta lia desde a Escola Primária.

A conceção de currículo identificada com programa disciplinar, o único válido, vigorou na escola portuguesa pelo menos em termos oficiais até à reforma educativa de 1989. Jorge sublinha a existência de uma diferença entre curricular e não curricular, fazendo alusão às múltiplas atividades que abundaram na escola em que lecionou, sobretudo a partir desta reforma, mas já no período anterior, identificado como um período de grande inovação pois de grande liberdade nas escolas. No entanto, sublinha que toda a gente tinha as suas revoluções, ou seja, toda a gente inovava, só que “toda a gente inovava com um irrealismo total.”

Na Área-Escola, de facto, houve um “sacudir” da Escola, isto é, viu-se claramente que o professor não tinha parte ativa unicamente dentro da Sala de Aulas, mas também fora disso (Jorge).

Interessante identificar que, aliada ao modelo de formação que se implementou, esta área contribuiu para alguns aspetos decisivos na cultura profissional dos professores: o alargamento de conceito de currículo, que transpôs definitivamente as paredes da sala de aula e permitiu a transformação do que se entende por conhecimento válido socialmente aceite. Um segundo aspeto fundamental foi a consagração do trabalho coletivo dos docentes, uma vez que estes dois instrumentos acentuaram a forma de trabalho colaborativo. Um terceiro aspeto foi a aproximação

entre professor e aluno, o que potenciou uma melhoria dos resultados escolares dos alunos. O quarto aspeto a realçar é o contributo para a criação de uma cultura de escola que se prolongou nos anos seguintes.

Cada um dos grupos tinha uma intervenção em que os Estagiários, de facto, se atiravam para alguns trabalhos, por vezes até um bocado complexos, portanto, esse período mostrou, de facto, que a Escola estava aberta para o futuro (Jorge).

Em algumas Turmas, pelo menos, isto criava um clima de cumplicidade, eu vi isso com os meus alunos. Havia uma cumplicidade clara porque nós íamos trabalhar com eles fora das aulas e eles acabavam por estar aqui mais tempo, mas era tempo de que tiravam algum lucro, portanto, foi um período bastante vivo e bastante interessante, e foi de tal maneira forte que acabou por criar, digamos, um espírito de Escola que depois se viu nos anos seguintes (Jorge).

É em relação ao período subsequente que as professoras Fernanda, Maria João e Teresa C. se manifestam com grande adesão, nomeadamente no que concerne à ACND de Área de Projeto, que, por diferentes razões, foi pelas docentes considerada uma introdução bastante positiva no currículo dos alunos na medida em que permitia outras abordagens e

A História não vive sem eles, eu, como Professora de História penso, mas se estou a falar da Área Projeto é a mesma coisa: “o menino vai ver ao site, eu preciso de saber de onde é o site”. Quer dizer, eu preciso que ele perceba: é opinião? É facto? Onde é que está? Em que dados é que está fundamentado? É institucional? Não é institucional? Isso é a mesma coisa que eu faço em História, é estabelecer de onde vem a informação, o que é que vale esta informação, cruzar esta informação com outra (Maria João).

Eu sempre gostei muito da Área-Escola, já como Área-Escola, e depois com a Área Projeto ... gosto muito da Área de Projeto, sou fã, sempre fui (Fernanda).

Os Programas são extensos, não conseguimos chegar ao fim e é a maneira de dar, de despachar. E eles vão pesquisando os manuais, depois vão transmitindo aos outros. (...) Começámos por ir à praça, fazer em Excel, - agora já não sei trabalhar em Excel, mas na altura sabia – as continhas de tudo, os mapinhas com as quantidades, se são saudáveis, se não são... Questionário para 4 Turmas (...) Depois, fazia o tratamento (...) passava aquilo tudo a Gráficos circulares, ou de barras, depois, partíamos para a atividade em si (Fernanda).

Houve uma Turma que fizemos muitas coisas, dentro da Área de Projeto. Explorámos uma temática que era sobre as profissões para depois eles escolheram. Levámos lá à escola, dentro da possibilidade dos familiares, havia uns que eram engenheiros, outros que eram professores, e levámos lá à escola e fizemos mostras das coisas (Teresa C.).

Apesar do discurso dos professores incorporar o termo competência, Isabel, por exemplo, mostra-se completamente contra a introdução deste conceito na educação.

Ora, o ensino por Competências está posto de parte. Hoje já se acha que é disparate, e é. Eu sou apologista que, sim senhor, é bom, mas a nível do Secundário já me

parece, e nós temos a ficha por Competência, e isso dá-nos um bocadinho de nós.
Dá-me um bocadinho de calafrios para separar uma competência da outra (Isabel).

No entanto, as mudanças curriculares recentes e as políticas educativas desenvolvidas levam-nos a concordar com o professor quando afirma: “É curricular tem que se aguentar, não é curricular... Formação artística, neste País?...”

Completamente favorável à atualização da terminologia linguística portuguesa, Jorge não deixa de criticar o processo, que rotula como um “combate de seitas”, à semelhança do que se passou com a elaboração dos programas disciplinares ou com a introdução de novos paradigmas linguísticos. Manifesta-se igualmente crítico relativamente à forma como curricularmente foi decidido minimizar o impacto destas mudanças nos alunos: à semelhança do que era feito no período anterior à democracia, e inscrito num paradigma taylorista, opta-se pela estratégia pedagógica da mecanização e pelo aumento do número de aulas conducentes a bons resultados escolares.

Da análise apresentada emergem algumas considerações. A primeira prende-se com o facto de nenhum dos professores entrevistados ter tomado como opção profissional inicial a docência, embora todos assumam a sua profissão, em primeiro lugar, como resultado de uma vocação. Em segundo lugar, são notórias as diferenças na conceção da profissão, bem como nas trajetórias de cada um, o que parece estar intimamente relacionado com a vida pessoal de cada docente. Por fim, e apesar dessas diferenças, há uma cultura profissional que apresenta traços comuns, nomeadamente nos efeitos das diversas políticas curriculares ao longo dos quase quarenta anos em estudo, e traços distintivos, no que concerne à forma como cada professor encara essas políticas, bem como aos instrumentos e processos desenvolvidos por cada um, o que nos parece vincular-se não apenas às suas políticas de vida, como também ao conhecimento social que cada um, paralelamente, foi construindo.

Capítulo 6 – A Arquitetura Pessoal e Cognitiva das Políticas Curriculares

Introdução

O último capítulo desta investigação refere-se às conclusões da análise empírica anteriormente apresentadas e pretende sistematizar o conhecimento obtido não apenas sobre os contextos em que as políticas se desenvolveram, mas também sobre a estrutura e encadeamento de todas as partes que compõem essas políticas, o que justifica a designação de arquitetura.

Por outro lado, consideramos que essa contextura contempla quer a vertente cognitiva, no sentido do conhecimento que é selecionado, produzido e distribuído, quer a vertente pessoal, no sentido da contribuição das biografias de cada protagonista e interveniente para composição da textura das políticas curriculares.

Nesse sentido, apresentamos uma síntese das conclusões sobre os conhecimentos explorados – o das políticas, o curricular e o profissional -, bem como acerca de cada dimensão selecionada para o estudo – a justiça cognitiva, a pertinência e relevância do conhecimento e a cultura. Por fim, e na secção final, olhamos para a forma como evoluiu a composição das políticas curriculares, caracterizando cada contexto e identificando os processos de mudança que essa composição nos revela.

6.1. A Tríade do Conhecimento

A decisão de trabalhar os três conhecimentos a seguir apresentados prendeu-se, em primeiro lugar, com o facto do conhecimento ser atualmente o núcleo da instituição escolar, o vértice do triângulo que se apresenta com maior peso no processo ensino-aprendizagem, sobre o qual recaem todas as atenções. Por outro lado, não ignoramos a centralidade que o conhecimento tem vindo a adquirir na economia, com consequências óbvias para a educação, tal como a assunção de que distinguimos nas políticas curriculares três diferentes conhecimentos que se interpenetram e interseccionam, denunciando uma realidade mesclada com fronteiras diluídas.

Os objetivos desta inclusão relacionaram-se com a caracterização de cada um, no sentido de identificação dos valores, ideologias e crenças que os constituem, os seus processos de mudança interna e a sua relação com os demais, considerando que as políticas curriculares são processos contínuos, multifacetados, construídos em diversos palcos e por diferentes atores, que refracionam sistematicamente as propostas apresentadas.

Quando nos referimos ao conhecimento da política, aludimos a um campo semântico com duas dimensões: por um lado, o que sabiam os protagonistas que, fazendo parte dos grupos de decisão política, constituíam a autoridade legal e formal para propor e aprovar medidas de políticas curriculares; por outro lado, que conhecimento ajudaram a construir ao nível destas políticas.

O conhecimento curricular remete-nos para o conjunto de opções curriculares que foram feitas ao longo dos anos em estudo, ou seja, o que foi sendo considerado importante que a escola ensinasse às gerações mais novas, entendido em sentido lato, contemplando não apenas o conhecimento disciplinar, mas também o conhecimento social que foi sendo incorporado ou que contribui estratégica e metodologicamente para o seu desenvolvimento.

Como conhecimento profissional consideramos não apenas a sua vertente científica, mas também a pedagógica e aquilo que denominamos como social, remetendo para todos os conhecimentos pessoais que são mobilizados pelos docentes no exercício da sua profissão, com o objetivo de promover a compreensão dos conhecimentos disciplinares e melhorar o desempenho dos alunos.

6.1.1. O Conhecimento da Política

As narrativas políticas foram abordadas contemplando as influências externas e internas, onde se incluem os percursos biográficos de cada protagonista político envolvido no centro de decisão, assumindo que a relação entre conhecimento e políticas é concretizada no seio de relações de poder e que o primeiro é, muitas vezes, usado como fonte de legitimação das propostas políticas e pode pretender assumir um carácter eminentemente neutro.

Partindo do Quadro 16, a primeira questão a responder prendeu-se com a identificação dos protagonistas políticos, que são, na sua maioria, homens, embora pudéssemos ter incluído uma mulher, cujo envolvimento foi determinante para o ciclo do incrementalismo¹²². Não tendo feito essa opção, por uma questão de economia, verificamos que três têm uma formação de base da Química, um de Engenharia Mecânica, um de línguas germânicas, outro de História e Filosofia, outro ainda de Direito, outro em Economia e um em Biologia. O que significa que cinco vêm das ciências exatas, três das humanidades e apenas um das ciências sociais. Por outro lado, as suas graduações superiores fizeram-se ou nas áreas de base ou em áreas afins e apenas dois o fizeram em educação. Todos, com exceção de três, são doutorados quer na sua área de formação inicial, quer em áreas afins, havendo

¹²² Referimo-nos à professora Ana Benavente, que não foi entrevistada especificamente para esta investigação, mas a entrevista que nos concedeu para um trabalho anterior foi aqui utilizada, como está devidamente identificado.

apenas um doutorado em Educação e um em Sociologia. Na verdade, verificamos que a maioria dos intervenientes políticos ao mais alto nível na Educação não só não tem estudos superiores nesta área, como os tem em áreas diversas.

Se considerarmos a sua origem profissional, também concluímos que sete vêm do ensino superior, com permanências mais ou menos longas, e um da docência do ensino secundário. Assim, confirmamos que o seu conhecimento da área da educação advém, em primeiro lugar, da sua profissionalidade, embora as experiências de alguns tenham sido bastante limitadas temporalmente.

Relativamente ao seu percurso profissional, registamos que muitos construíram o seu conhecimento participando nas organizações reguladoras das políticas nacionais – UNESCO, OCDE, BM ou UE -, o que pode significar que estas instituições não terão exercido uma influência externa, mas constituíram uma fonte de legitimação das políticas que advêm do conhecimento dos seus protagonistas. Na verdade, estes intervenientes fabricaram uma parte significativa do seu conhecimento através da colaboração com as organizações internacionais que têm vindo a determinar o mandato para a educação, registando-se uma harmonia entre as propostas de ambos. O que significa que há, na realidade, menos imposição de medidas educativas de fora para dentro, uma vez que a correspondência de conhecimento entre as propostas dos protagonistas nacionais e as propostas transnacionais não estão assim tão distantes. Olhemos, por exemplo, para o ciclo do incrementalismo, em que toda a discussão sobre flexibilização e autonomia curricular e competências ocorrida no seio da UE constitui também o centro das políticas dos protagonistas nacionais. Ou a crescente regulação nas políticas nacionais, através da avaliação externa, no ciclo da mensuração, uma prática intensificada ao nível da OCDE, através dos grandes projetos estatísticos como o PISA.

Encontramos, também, protagonistas que fizeram grande parte do seu percurso no interior da administração pública, com cargos relacionados com a educação, como é o caso de Roberto Carneiro, Tavares Emídio ou Fraústo da Silva, fundamentais em vários momentos de mudança educativa, apesar do último apresentar igualmente um percurso assente na docência e investigação. Por outro lado, não esquecemos a experiência de alguns como deputados, que lhes terá permitido imergir no mundo das decisões políticas, adquirir a sua racionalidade e conhecer os processos de construção dessas políticas.

Nome	Formação Superior	Cargos Políticos	Outros Cargos
Veiga Simão	Licenciatura em Físico Química em Coimbra (1951); Doutoramento em Física Nuclear em Cambridge (1957).	Ministro da Educação (1970-1974) Ministro da Indústria e Energia (1985); Ministro da Defesa Nacional (1997).	Professor Catedrático da Universidade de Coimbra (1961); Reitor da Universidade de Lourenço Marques (1963); Embaixador de Portugal nas Nações Unidas (1974-75); Visitin Fellow da Universidade de Yale (1975-78); Presidente do Laboratório Nacional de Engenharia e Tecnologia Industrial (1978-1983); Professor Catedrático da Universidade da Beira Interior (1985-92);
Rogério Fernandes	Licenciatura em Ciências Histórico Filosóficas na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa; Doutoramento em Educação na Universidade de Lisboa;	Diretor Geral do Ensino Básico (1974-1976)	Professor no ISPA, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa; professor visitante nas Universidades de São Paulo, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na Universidade Metodista MacKenzie e na Universidade Federal de Minas Gerais; Diretor do Jornal A Capital; Presidente do Instituto Irene Lisboa.
Tavares Emídio	Licenciatura em Filologia Germânica e Curso de Ciências Pedagógicas na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa;	Inspetor-Chefe da Direção de Serviços do Ensino Preparatório (1969-1972); Diretor-Geral do Ensino Secundário (1972-1974; Membro do Grupo de Trabalho encarregado da conceção e lançamento do Ensino Preparatório (1966-1969); Membro do Secretariado para a Reestruturação do Ensino Secundário (1975-1976); Secretário-Geral do Ministério da Educação (1979-1982); Membro do grupo <i>Fraústo</i> (1986-1991).	Professor do Ensino Secundário Liceal (1958-1966); Membro do Grupo de Desenvolvimento da Experiência dos 3º e 4º anos; Coordenador do Grupo de Trabalho encarregado de elaborar o Relatório Nacional para o Exame da Política Educativa Portuguesa pela OCDE e membro da delegação portuguesa nas sessões de exame (1982-1983); Coordenador do Gabinete para a Cooperação com os Novos Países de Língua Portuguesa (1990-1991); Coordenador Pedagógico, por parte da Fundação Calouste Gulbenkian, do Projeto de Consolidação dos Sistemas Educativos dos PALOP (1994-1997); Coordenador de diversos projetos na Fundação Calouste Gulbenkian.
Roberto Carneiro	Licenciatura em Engenharia Química no Instituto Superior Técnico; Mestrado em Economia dos Recursos Humanos na Universidade de Ulster; Doutor Honoris em Ciências da Educação pelo King's College London; Doutor Honoris Causa em Educação na Universidade Aberta.	Diretor Geral e Diretor de Serviços do Ministério da Educação (1973-1979); Adjunto do Ministro dos Negócios Estrangeiros do IV Governo (1978); Secretário de Estado da Educação (1980/81); Secretário de Estado da Administração Regional e Local (1981/83); Membro do grupo <i>Fraústo</i> (1986-1987); Ministro da Educação (1987-1981);	Presidente do Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa e do Instituto de Ensino e Formação a Distância; Assistente do Instituto Superior Técnico (1970-1974); Examinador, perito ou consultor da UNESCO, o Banco Mundial, OCDE e Conselho da Europa; Diretor da Revista Colóquio/ Educação e Sociedade (1977-1999); Membro do Conselho Geral (1997-2001) da Fundação Calouste Gulbenkian; Presidente do Instituto Fontes Pereira de Melo (1983-1986); Presidente do Conselho de Administração da Fundação Escola Portuguesa de Macau (1998-2004); Presidente da Comissão de Apoio ao Planeamento e Implantação da Universidade Católica de Angola (desde 1991); Presidente do Conselho de Administração da Televisão Independente (1992-1996); Vice-Presidente do Fórum Sociedade da

Nome	Formação Superior	Cargos Políticos	Outros Cargos
			Informação (1995-1999); Vice-Presidente do Bureau de Reflexão em Educação/Formação (1995-1998) da Comissão Europeia; Presidente do Conselho Técnico-Científico da Casa Pia de Lisboa (2003-2004); Professor da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa.
Fraústo da Silva	Licenciatura em Engenharia Química Industrial pelo Instituto Superior Técnico; Doutoramento em Química pela Universidade de Oxford;	Presidente do GEPAE (1968-1970); Ministro da Educação e Universidades (1981-1983); Coordenador do grupo <i>Fraústo</i> (1986-1991)	Director do Instituto Superior Técnico da Universidade Técnica de Lisboa; Primeiro Reitor da Universidade Nova de Lisboa; Presidente do Instituto Nacional de Administração Pública; Presidente da Fundação Centro Cultural de Belém; Presidente do Conselho de Curadores da Fundação Oriente;
Guilherme de Oliveira Martins	Direito	Chefe de gabinete do Ministro das Finanças (1979); Deputado à Assembleia da República (1980-1983); Assessor político da Casa Civil do Presidente da República (1985-1991); Secretário de Estado da Administração Educativa (1995-1999); Ministro da Educação (1999-2000); Ministro das Finanças (2001-2002); Ministro da Presidência (2000-2002).	Assistente na Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, (1977-1985); Consultor Jurídico dos Ministérios das Finanças e da Indústria e Comércio, (1975-1986); Diretor dos Serviços Jurídicos da Direção-Geral do Tesouro. Professor na Universidade Internacional (1987-1995); Vice-Presidente da Comissão Nacional da UNESCO (1988-1994); Presidente do Tribunal de Contas; Presidente do Conselho de Prevenção da Corrupção e do Centro Nacional de Cultura; Professor catedrático convidado da Faculdade de Direito da Universidade Lusíada de Lisboa e do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa; Secretário-Geral da Comissão Portuguesa da Fundação Europeia da Cultura; Membro da Convenção sobre o Futuro da Europa; Primeiro Vice-Presidente da European Organisation of Supreme Audit Institutions(EUROSAl); Auditor Geral da Assembleia da União da Europa Ocidental (UEO).
Marçal Grilo	Licenciatura (1966) e Doutoramento (1973) em Engenharia Mecânica pelo Instituto Superior Técnico; «Master of Science in Applied Mechanics» pelo Imperial College – Universidade de Londres (1968).	Diretor Geral do Ensino Superior (1976-1980); Membro do grupo <i>Fraústo</i> (1986-1991); Presidente do Conselho Nacional de Educação (1992-1995); Ministro da Educação (1995-1999)	Laboratório Nacional de Engenharia Civil (1966-1976); Professor no Instituto Superior Técnico (1973-1976); Consultor do Banco Mundial (1980-1991); Diretor do serviço para a Cooperação da Fundação Calouste Gulbenkian (1989-1995); Presidente da Conferência Regular para os Problemas Universitários do Conselho da Europa (1983- 1984); Administrador da Fundação Calouste Gulbenkian desde Outubro de 2000; Vice-Presidente e Administrador-Delegado da Partex Oil and Gas (Holdings) Corporation desde 2002; Membro do Magna Charta Universitatum Observatory, da Assembleia Geral da Fundação Internacional Yehudin Menuhin e da International Commission do Council for Higher Education Accreditation. Membro do “European Forum on University-Based Research”, do Selection Board do

Nome	Formação Superior	Cargos Políticos	Outros Cargos
			Programa ERASMUS MUNDUS e do Council of the United Nations University desde 2004.
Valter Lemos	Licenciatura em Biologia pela Universidade de Lisboa; Master of Education pela Boston University.	Secretário de Estado da Educação (2005-2009);	Presidente do Instituto Politécnico de Castelo Branco (1996-2005); Presidente da Politécnica (1999-2005); Membro da Comissão Permanente do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (2003-2005); Vogal da Comissão Instaladora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) (1985-1996); Presidente do Conselho Científico da ESE do IPCB (1993-1997); Vogal do Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua (1996-2000); Membro do Conselho Geral do Instituto Nacional de Acreditação de Formação de Professores (1999-2002); Vogal do Conselho Científico (1992-2001) e Consultor (1990-1993) do Instituto de Inovação Educacional; Presidente da Comissão Instaladora e do Conselho Científico da Escola Superior de Artes Aplicadas do IPCB (1999-2004); Presidente da AsFsociação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação; Assessor para a Educação do Governo de Macau (1981-1983); Fundador e Diretor (1995-1997) da Revista <i>Educere</i> ; Membro do Conselho Editorial da revista <i>Inovação</i> (1993-2001); Professor-Adjunto (1985-1990) e Professor Coordenador da ESE do IPCB; Professor convidado da Universidade Católica Portuguesa (1992-1996; 1998-2002); Professor do curso de formação de professores do ensino especial do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (1979-1981); Professor do Ensino Secundário (1978-1985).
David Justino	Licenciatura em Economia, pela Universidade Técnica de Lisboa; Doutoramento em Sociologia, pela Universidade Nova de Lisboa.	Vereador da Habitação Social na Câmara Municipal de Oeiras (1994-2001); Deputado à Assembleia da República (1999-2002); Ministro da Educação (2002-2004).	Assistente do Instituto Superior de Economia e Gestão; Professor associado com agregação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas; Consultor do Presidente da República para os Assuntos Sociais, desde 2006; Investigador na Universidade de Évora; Consultor da Bolsa de Valores de Lisboa; Consultador da Fundação Luso-Americana e do Taguspark.

Quadro 16 - Mapa cognitivo e social dos protagonistas políticos

Vejamos alguns casos: a reforma curricular que Roberto Carneiro liderou em 1989 tem uma relação intrínseca com a sua estada em Inglaterra, com as relações que aí estabeleceu e o conhecimento que adquiriu – a tónica na educação para os valores e na interdisciplinaridade, através da criação de uma ACND, são disso exemplo, bem como a conceção de currículo que apresentou. O percurso de Guilherme de Oliveira Martins junto do professor Sousa Franco, aliados à sua formação e experiência na área do Direito e da Economia, permitem-nos entender a ligação entre educação e desenvolvimento, bem como as opções pela defesa do ensino profissional. O mesmo acontece com Marçal Grilo, que definitivamente incorporou na educação campos conceituais da gestão e economia, como as competências ou o trabalho de projeto, em discussão, na época, por toda a Europa.

Assim, o conhecimento das políticas construído durante este longo período de estudo é um conhecimento muitas vezes tácito, por vezes de natureza empírica, que se torna explícito, quando é externalizado para outros níveis das políticas públicas, tornando-se uma fonte de legitimação ideológica. Por outro lado, identificamos a utilização de conhecimento especializado por parte dos intervenientes na fase das propostas, evidente no caso de Roberto Carneiro, que já tinha elaborado uma proposta de estruturação de um centro de estudos de currículo, ou no caso de Ana Benavente, em que as suas convicções pessoais/ intelectuais provêm da sua formação em Psicologia e Sociologia e dos estudos sobre literacia em que tinha anteriormente participado.

O conhecimento especializado é também usado na fase de criação e difusão das políticas aquando da constituição de grupos de trabalho que preparam todo o trabalho que antecede a formalização das políticas. Há dois momentos, nos ciclos de políticas que estudámos, em que é evidente o recurso a este conhecimento: o primeiro, aquando da constituição da CRSE, fazendo parte do *grupo Fraústo* aquele que será o ministro da educação que legal e formalmente aprovará a reforma curricular e sendo este grupo constituído por personalidades que não só já tinham estado ligadas às políticas educativas, como tinham ocupado altos cargos na administração pública na área da educação, possuindo, por isso, um conhecimento especializado das políticas curriculares; o segundo momento pode ser identificado com a constituição de um grupo de acompanhamento no ciclo do incrementalismo, do qual faziam parte dois consultores especializados em currículo.

Desta forma, concluímos que o conhecimento estruturado pelos nossos protagonistas políticos nas suas trajetórias de vida está absolutamente integrado nas propostas políticas que apresentam ou aprovam, manifestando-se como fatores de distinção das políticas curriculares, elas mesmas comprometidas e parciais porque reveladoras das suas políticas de vida.

6.1.2. O Conhecimento Curricular

A análise da construção do conhecimento curricular em Portugal é elaborada nesta secção tendo em conta os referentes curriculares conceituais e pragmáticos, uma vez que são eles que nos clarificam acerca da composição do conhecimento e dos processos usados. Por outro lado, incorporamos igualmente as dimensões que presidiram à nossa análise – justiça cognitiva, pertinência e relevância do conhecimento e cultura curricular -, fazendo a leitura relativamente às características manifestadas por estas dimensões ao nível do conhecimento curricular.

Partindo do pressuposto que o conhecimento curricular não é estanque e que contempla processos diversos e, por vezes, contraditórios, podemos afirmar que não sofreu, em Portugal, em termos legais e formais e ao longo dos quase 40 anos de estudo, uma mudança estrutural, já que se mantém inalterado na sua gramática: segmentado, hierarquizado e organizado em disciplinas. Efetivamente, verificámos, ao longo da nossa análise que as propostas curriculares se mantêm centralizadas, tendo as escolas uma autonomia limitadíssima, cingindo-se a decidir as ofertas de escola, no ensino básico, bem como a distribuição de tempos dentro das áreas curriculares. Podemos, também, afirmar que, em termos do seu conteúdo, a grande mudança conceitual ocorreu ao nível da introdução de competências no currículo, o que nem sempre provocou mudanças nas práticas, uma vez que a associação de competências a objetivos foi uma realidade.

Não obstante, registamos algumas tentativas de alterar esta realidade, pelo menos no que respeita à segmentação e disciplinarização, com a introdução de ACND como instrumentos de desenvolvimento de trabalho inter e transdisciplinar, que, já no período posterior ao contemplado no nosso estudo, foram definitivamente arredadas da escolaridade básica e secundária, tendo tido uma existência bastante efémera. Na verdade, estas áreas não disciplinares constituíram momentos de possibilidade de passagem do que se designa de modo 1 do conhecimento para o modo 2, que teriam de ser continuados e sustentados com outras alterações na gramática escolar, nomeadamente ao nível da organização dos alunos, o que no *mainstream* não se verificou. Assim, temos, ao longo dos variados ciclos de políticas, alterações avulsas, que foram sendo substituídas por outras, não tendo sequer tempo para produzir efeitos permanentes na formação dos jovens ou na formação e trabalho dos docentes. Essas alterações corresponderam maioritariamente à substituição de umas disciplinas por outras, ao fechamento de algumas disciplinas, à sua eliminação ou à sua introdução, como aconteceu com as TIC, que ganharam o estatuto de disciplina no quadro da revisão curricular do ciclo de políticas do incrementalismo.

Por outro lado, o currículo manifestou também alterações em termos conceituais, na medida em que a lógica que presidiu aos ciclos de políticas de modernização endógena e exógena se caracteriza por um paradigma tyleriano, assente na taxonomia de Blomm, enquanto, a partir do ciclo do incrementalismo, este paradigma é reconfigurado, apresentando uma faceta utilitária e pragmática mais acentuada, porque radicada em competências e no princípio da performatividade. Assim, a cultura curricular proposta oscilou entre uma cultura mais consumidora, transmissiva e homogénea nos ciclos da modernização endógena, exógena e da mensuração, e uma cultura mais inclusiva no ciclo do incrementalismo, apesar de, como já fizemos referência, o pendor performativo ter sido apenas mitigado. Todavia, consideramos que as políticas desenvolvidas a partir do ciclo da modernização exógena manifestam uma tentativa de equilíbrio da ordem instrumental e da ordem expressiva, bem como promoção da interdisciplinaridade, contextualização e integração, que foram secundarizadas no ciclo da mensuração com a progressiva relevância dos conhecimentos face aos valores, tendo em conta a sua mensurabilidade bem como o seu valor económico.

Neste contexto, o conhecimento selecionado e proposto nas políticas curriculares tem visto aumentar o seu cariz económico, valorizando-se, sobretudo, a resposta ao mundo do trabalho, que tem favorecido uma classe média não apenas ao nível do currículo formal, mas também ao nível da distinção promovida entre cursos. Referimo-nos, no primeiro caso, à introdução de competências transversais no currículo do ensino básico e, no segundo caso, à desvalorização escolar dos percursos profissionalizantes face aos científico-humanísticos no ensino secundário. O conhecimento curricular eleito tem-no sido preferencialmente a partir do conhecimento científico e especializado válido para a educação pública nacional.

Ao nível das instituições escolares selecionadas detetámos uma postura híbrida: se, por um lado, vão incorporando outros conhecimentos nas atividades curriculares, quer metodológicos, quer científicos, quer sociais, a ênfase na avaliação desenvolve-se e torna-se mesmo a grande preocupação dos docentes, principalmente no ciclo da mensuração, conduzindo, inclusivamente ao abandono de algumas opções realizadas anteriormente. Notemos, por exemplo, a valorização da Educação Cívica, como ACND no ensino básico, ou da Área de Projeto, como ACND no ensino secundário, em simultâneo com uma grande dificuldade em avaliar dado não se tratar de disciplinas. Efetivamente, a preocupação com a avaliação é central no trabalho dos docentes, que rejeitam, na generalidade, tudo o que não pode ou é difícil ser objetivado e mensurado, acentuando-se a cultura da “nota”, principalmente ao nível do ensino secundário.

Verificámos, igualmente, que currículo, para os docentes de Português e Matemática, se identifica quase exclusivamente com o programa disciplinar, mais marcadamente nas escolas secundárias, apesar de emergirem processos de construção de conhecimento curricular fora das disciplinas, em ambientes informais e não forçosamente inscrito nos programas, como aconteceu na ESFMP, no caso da criação do centro de música e poesia. No entanto, para os professores destes dois grupos, currículo equivale fundamentalmente à soma das disciplinas, cujo conhecimento a ensinar advém de programas disciplinares.

Quanto aos referentes pragmáticos, e adotando a classificação de Pacheco (2002a), consideramos que os ciclos da modernização endógena e exógena se orientam pela democratização da educação, com o primeiro ciclo a focar-se sobretudo na democratização do acesso, assente em políticas curriculares desiguais e diversificadas, já que, embora com diversificação de percursos, promove uma cultura meritocrática e não considera os alunos com deficiência. As escolas estudadas mostram-nos que se registava uma profunda desigualdade tendo em consideração que o insucesso escolar não era um tema central que conduzisse a práticas diversas. Por outro lado, a diversificação faz-se a nível da oferta curricular, mas a segmentação e homogeneização mantém-se, nomeadamente ao nível do conhecimento disciplinar.

O segundo ciclo centra o seu compromisso na democratização não apenas do acesso, mas também do sucesso, já que era necessário garantir aos jovens não apenas o ingresso na escola, mas também a sua concretização de nove anos obrigatórios com sucesso, conforme preconizado na LBSE. Parece-nos poder afirmar que as políticas desenvolvidas mantêm um carácter de diversificação, embora com uma tendência híbrida, na medida em que a diversidade de oferta curricular foi formalizada e assumida como uma prioridade e a formação comum lhes permitiu gozar de um estatuto escolar e social idêntico aos percursos académicos. No entanto, acentua-se neste ciclo o princípio de que o mercado é o melhor veículo promotor da igualdade de oportunidades, reforçando a ligação entre educação e desenvolvimento económico. Lembremos, apenas, a insistência no ensino vocacional, o reforço das áreas tecnológicas no currículo, bem como a necessidade de construção de um cidadão plenamente integrado na Europa, para o que concorria uma formação de valores, que incluíam a produtividade e a competitividade.

O trabalho realizado pelas instituições escolares em apreço neste trabalho mostra que, na verdade, se registou um estímulo muito importante para os docentes ao nível da sua formação, que se traduziu, também, nas abordagens curriculares, iniciando-se um período em que o conceito de currículo foi alargado, através das atividades de complemento curricular ou dos clubes, e incorporou

definitivamente outros conhecimentos, como aconteceu com a educação ambiental, as TIC ou a educação sexual. No entanto, também é visível que a organização disciplinar se mantém e sai, inclusivamente, reforçada deste ciclo, uma vez que a AE não foi devidamente incorporada no currículo, principalmente ao nível do ensino secundário, onde foi, aliás, bastante contestada.

Relativamente ao ciclo do incrementalismo, podemos afirmar que aparece orientado, numa fase inicial, a fase da experimentação, para a coexistência quer do referente da deliberação, quer da integração, uma vez que concedia autonomia às escolas para flexibilizar o currículo, trabalhando em projeto de acordo com a sua realidade e respondendo às necessidades dos alunos, o que permitia uma descentralização curricular, no sentido em que as escolas poderiam selecionar conhecimento local para o currículo a trabalhar com os jovens, bem como decidir acerca da organização desse conhecimento. A fase da generalização destas políticas, aliadas à introdução de provas de aferição nacionais, leva-nos inscrever estas políticas no âmbito de um quadro prescritivo, com uma orientação diversificada, ao nível da oferta curricular, baseada em projetos como forma de dar resposta ao insucesso educativo. No entanto, parece-nos que as desigualdades se intensificam, uma vez que se reforçam os percursos alternativos para que os alunos completem os nove anos de escolaridade obrigatória num quadro de profunda distinção relativamente aos percursos académicos regulares, o que coloca em causa a garantia de uma educação básica de igual valor para todos.

Este aspeto é particularmente visível no trabalho desenvolvido pelas escolas, principalmente nas secundárias, tendo em consideração que proliferam alternativas profissionalizantes para os alunos e projetos que promovem não apenas o conhecimento disciplinar, mas outros conhecimentos considerados subalternos. Contudo, também é notória a segregação para estes percursos de alunos com problemas de aproveitamento e de indisciplina, criando-se, nalguns casos, autênticos getos. Por outro lado, as propostas políticas limitam a autonomia e flexibilidade curricular, o que transparece nos documentos das escolas, que, no caso da EPS, se bateu por uma autonomia que não foi concedida, apesar da experimentação anterior.

Quanto ao ciclo da mensuração, podemos dizer que a tendência demonstrada anteriormente se acentua, uma vez que a diversidade curricular se preserva apenas ao nível da oferta que, conjugada com a reintrodução de exames nacionais no final do ensino básico nas disciplinas de Português e Matemática, provoca uma crescente desigualdade já que a tónica nos resultados é cada vez mais evidente. Todavia, parece também coexistir uma orientação para o paradigma do conflito, no sentido em que a estrutura formal assumiu definitivamente as rédeas das políticas curriculares, verificando-se um profundo desequilíbrio na intervenção dos diferentes atores. Neste contexto, as escolas

conduziram o seu trabalho cada vez mais em função das avaliações externas que foram surgindo, colocando em segundo plano o aluno enquanto ser individual. Todavia, a ESFMP faz, neste ciclo, um percurso inverso ao colocar no centro da sua atividade os processos de promoção de sucesso escolar, diferenciando percursos escolares, embora surjam radicados numa lógica de seleção, tal como aconteceu com a ESJP nos ciclos anteriores.

Assumindo que a justiça social só é alcançada com a inclusão dos conhecimentos inscritos nas práticas sociais num diálogo equilibrado com o conhecimento científico, diremos que a construção do conhecimento curricular em Portugal está ainda longe desta realidade. Na verdade, o olhar sobre quase quarenta anos de políticas curriculares mostra-nos que, apesar de algumas tentativas, umas de sucesso, a maioria de claro insucesso, o currículo, desde as propostas ao oferecido pelas escolas, não se tem aproximado desta premissa, o que pode explicar, em parte, as desigualdades e exclusões existentes. São efetivamente as propostas políticas que podem favorecer ou não o desenvolvimento de instrumentos e processos promotores de justiça cognitiva, o que não impede as instituições escolares de tentarem elas próprias percorrer esse caminho, como tem acontecido nalguns casos.

Podemos, pois, afirmar que, apesar de alguma diversidade epistemológica que foi sendo introduzida nas propostas curriculares formais, como a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social ou as ACND, manifestamente predomina a uniformidade, na medida em que as escolas têm, como atrás dissemos, pouca margem e autonomia para introduzir componentes curriculares formalmente no currículo dos seus alunos. Por outro lado, também concluímos que o binómio excelência académica/pedagogia se conserva, acentuando mais um dos binómios nuns ciclos do que noutros. Foi o que observámos no ciclo do incrementalismo, de que se infere uma elevação da pedagogia, no sentido da promoção da participação ativa, efetiva e emancipatória de todos os atores, embora o outro binómio fosse simultaneamente empolgado através, por exemplo, da introdução de provas de aferição nacionais.

Se atentarmos para o interior das disciplinas de Português e Matemática, verificamos que a evolução dos seus programas disciplinares mostra uma aproximação da consecução da justiça cognitiva quando, por exemplo, a oralidade ganha estatuto dentro da disciplina, ou quando são introduzidas tipologias diversas de textos para estudo que não se confinam aos textos literários. A introdução da estatística na disciplina de Matemática prova, também, a necessidade de democratização do acesso a este conhecimento especializado.

Ao nível das escolas é possível comprovar que os seus percursos são distintos, sendo, por isso, a sua procura também diversa. A EPS é escola que percorreu um caminho mais diferenciado, no sentido

em que é notória uma preocupação de construção de paradigma curricular assente na diversidade de conhecimentos, que incorporasse outros conhecimentos para além dos constantes nos programas disciplinares, desenvolvendo processos internos próprios que introduziram saberes transversais, científicos e sociais potenciadores dos processos de ensino aprendizagem dos alunos. Disso são exemplo a conceção de atividades como os projetos do grupo de teatro ou o “Vamos Intervir”, centrais no desenvolvimento de competências sociais e transversais a todo o currículo, não deixando, porém, de assumir que estas atividades contribuem para o conhecimento disciplinar específico assente nos programas das disciplinas.

As escolas secundárias apresentam, elas mesmas, percursos completamente distintos, já que a procura da justiça cognitiva na ESJP se faz através da criação de alternativas curriculares para os alunos, processos que podem configurar a tónica na pedagogia, enquanto na ESFMP esta busca é feita acentuando os conteúdos e os resultados. No entanto, o ensino secundário tem em ambas uma lógica igualmente seletiva, já que a ESJP parece desencadear percursos diferenciados também para que os alunos com mais insucesso ou mais dificuldades não ingressem no ensino secundário regular.

Neste contexto, podemos também afirmar que a capacidade que cada escola demonstrou para responder a necessidades ou problemas sociais foi distinta, uma vez que enquanto uma escola secundária investe em percursos profissionalizantes, a outra acentua a sua vertente académica e, só mais recentemente, apesar da diversidade de público ser histórica, iniciou um tipo de oferta que respondesse às necessidades dos seus alunos. Por outro lado, a escola básica intentou responder às necessidades dos seus alunos maioritariamente de uma forma transversal, isto é, oferecendo a todos a mesma diversidade de opções. Interessante também notar que enquanto esta escola orientou muito do seu trabalho para a promoção de uma consciência cidadã aliada à cultura para a transformação da realidade, as escolas secundárias tentaram optar pela seleção de conhecimento socialmente significativo, nomeadamente ao nível do conhecimento técnico, central nos percursos profissionalizantes. Neste sentido, são escolas que vincularam o seu conhecimento sobretudo à sua utilidade, à sua pragmaticidade social, a que não são alheias as políticas desenvolvidas que, como explicitámos, conduziram e, por vezes, forçaram as instituições a estas respostas.

O que também se torna evidente é que todas as escolas promoveram mecanismos de democratização do acesso, apesar de nem sempre desenvolverem mecanismos de promoção do sucesso. Parece-nos que este é um evidente obstáculo na educação e na organização do trabalho nas escolas, uma vez que, apesar de alguma inovação a partir do ciclo da modernização exógena, que se conteve no ciclo da mensuração, a realidade mostra que as respostas para o sucesso se repetem,

apesar dos maus resultados identificados pelos professores, e são semelhantes entre instituições. Todavia, a escola básica foi desenvolvendo inúmeros projetos como forma de promover o sucesso dos seus alunos, sendo este também o entendimento nas escolas secundárias, embora com menos aprofundamento e nem sempre em articulação com o currículo formal.

Podemos, assim, afirmar que a distinção dos alunos, sobretudo nas escolas secundárias, se faz a partir da diferenciação de percursos, o que comprova que as políticas desenvolvidas constituíram um mandato meritocrático renovado da nova classe média, que aprofundou a separação dos alunos de acordo com os seus resultados. Por outro lado, confirma-se que o conhecimento eleito é maioritariamente especializado, científico, que tem procurado responder aos dois desígnios que enformam a educação, em geral, e o currículo, em particular. Contudo, podemos afirmar que a EPS procurou relevar todo o tipo de conhecimento, a ESJP focou-se principalmente no conhecimento especializado de caráter prático e a ESFMP no conhecimento especializado de caráter teórico.

Neste sentido, as instituições escolares construíram uma cultura curricular que, apesar de assumir traços comuns, apresenta algumas diferenças. A EPS procurou desenvolver uma cultura curricular reconfiguradora e heterogénea, com indícios de interdisciplinaridade, contextualização e integração. A ESJP, por seu lado, intentou na criação de uma cultura heterogénea, apesar de transmissiva e consumidora, com indícios de interdisciplinaridade, contextualização e integração. Por fim, a ESFMP produziu uma cultura curricular consumidora, transmissiva e homogénea, com indícios de interdisciplinaridade. Por ser a escola com uma cultura marcadamente mais seletiva, a sua ênfase é performativa e prescritiva, com uma prestação de contas que é evidente ao nível social.

No entanto, não esqueçamos que as políticas curriculares conduziram ao incremento de uma cultura curricular tendencialmente tecnicista e economicista, com base na prescrição, performatividade e prestação de contas, que é acompanhada pela crescente profissionalização e especialização do conhecimento. Por outro lado, estes movimentos têm provocado paradoxos interessantes, uma vez que o fomento do trabalho colaborativo e cooperativo, do trabalho em rede, é simultâneo à necessidade de individualização. Estas contradições são, por vezes, reveladas através do que está implícito no trabalho das escolas, que nos mostra tentativas várias de trabalho inter e transdisciplinar concomitante com a relevância dos resultados escolares, principalmente os resultados da avaliação externa.

Da mesma forma, as políticas ofereceram às escolas uma autonomia fictícia, não lhes permitindo um trabalho profundo de contextualização e integração do conhecimento, pelo contrário, conduzindo à

uniformização e hierarquização cada vez mais acentuadas. Recordemos, a título exemplificativo, as decisões no ciclo da mensuração sobre os tempos semanais obrigatórios de leção no 1º ciclo.

Realçamos, finalmente, que, apesar das diferenças, são visíveis nas escolas os efeitos das propostas políticas ao longo de quase quarenta anos, no sentido em que todas reagiram às propostas realizadas nas diversas reformas curriculares, sendo o traço distintivo a apropriação que cada uma faz dessas mesmas propostas, o que se relaciona, sem dúvida, com a sua especificidade. Todavia, as dificuldades de leção dos programas da disciplina de Matemática identificadas pela sua associação profissional, também assumidas pelo Ministério da Educação ao concretizar ajustamentos a esses mesmos programas, são igualmente observáveis nas escolas estudadas, nomeadamente nas escolas secundárias.

6.1.3. O Conhecimento Profissional

Considerando o paradigma que assume o conhecimento profissional como aquele que integra conhecimento teórico, prático e social, apreciar o conhecimento profissional dos docentes com quem trabalhamos implicou, em primeiro lugar, identificar as influências em cada um que determinaram as suas políticas de vida, agora sintetizadas na Figura 5:



Figura 5 - Fatores determinantes nas políticas de vida dos professores

A leitura desta figura evidencia a grande relação entre o contexto em que os professores se formaram e iniciaram a sua vida profissional e as suas opções profissionais. Por outro lado, verificamos igualmente a enorme influência da vida familiar na vida profissional, bem como das experiências profissionais ocorridas antes da entrada para a profissão docente, o que revela a permeabilidade e a interligação profunda entre a profissionalidade e a trajetória de vida, bem como a forma como a profissão docente se constrói, com fortes influências exteriores. Isto é, não é possível dissociar a forma como cada professor concebe as aulas, a sua realização, o aluno e o próprio conhecimento das suas opções de vida, construídas a partir das suas experiências. Olhemos, por exemplo, para as estratégias que Jorge empreendeu para melhorar a compreensão dos conhecimentos específicos da disciplina que lecionava que mostram não apenas os conhecimentos que transporta para a profissão, que alia ao conhecimento especializado de professor de Português, como também as concepções de aluno e sala de aula que assume, que se compreendem à luz da sua estória de vida, base dessas concepções.

Assim, sintetizamos na Figura 6 o que consideramos ser o significado que os conceitos centrais deste trabalho – escola, professor e conhecimento – adquirem na prática de cada um dos professores.

JORGE	. Escola – espaço de conhecimento; local de trabalho. . Professor – <i>connaisseur</i>, apaixonado pelo conhecimento, responsável. . Conhecimento – cultura, transferível, programa aberto.
ISABEL	. Escola – espaço de conhecimento / trabalho. . Professor – ser responsável. . Conhecimento – científico.
MARIA JOÃO	. Escola – palco com sentido / comunidade aprendente / cultura colaborativa. . Professor – autêntico / desenvolve projetos / competências pedagógicas. . Conhecimento – instrumental / pragmático / múltiplo.
FERNANDA	. Escola – espaço de educação. . Professor – saber estar / educador. . Conhecimento – pedagógico.
TERESA C.	. Escola – diversificada. . Professor – educador / responsável. . Conhecimento – científico.
TERESA M.	. Escola – aberta à comunidade. . Professor – facilitador / saber estar. . Conhecimento – pedagógico.

Figura 6 - Significado dos conceitos de Escola, Professor e Conhecimento na prática dos professores

A leitura desta figura leva-nos, em primeiro lugar, a concluir que a diversidade de concepções advém, também, da diversidade de experiências de vida, apesar de algumas serem bastante próximas e

radicarem no mesmo paradigma. Diríamos que é possível distinguir vários paradigmas para cada conceção:

- O paradigma da escola com predomínio do conhecimento, de conhecimentos vários ou da comunidade;
- O paradigma do professor assente no saber ser e no saber estar;
- O paradigma do conhecimento científico e especializado; instrumental, múltiplo e transferível; e como cultura.

A segunda observação leva-nos a concluir que, apesar das políticas curriculares propostas serem transversais a todos os professores, cada um refratou-as de acordo com as suas conceções e construiu um conhecimento profissional individual e próprio. Isto não significa que não possamos encontrar semelhanças e traços comuns entre docentes. Pelo contrário, encontramos características análogas, que são consequência do contexto nacional em que trabalharam e viveram. Por exemplo, a importância atribuída à formação impulsionada no ciclo da modernização exógena e os efeitos que teve na sua aprendizagem enquanto docentes.

Por outro lado, os professores demonstram, de acordo com Caria (2002, 2008), uma cultura que varia entre o saber ser e o saber estar, significando que alguns mobilizam outros conhecimentos para melhorar a aprendizagem dos seus alunos e outros, apesar de o verbalizarem, não o concretizam. Da mesma forma, as culturas curriculares demonstradas variam entre uma cultura de conflito e uma cultura instrumental, o que significa que a sua prática envolve uma dedicação e um conhecimento dos alunos que está para além da mera transmissão de conhecimentos.

Recordemos as escolas aqui trabalhadas onde estes docentes estiveram imersos durante anos, que nos permitem compreender os dois lados: não apenas o contributo que cada um terá dado para os processos refratários de cada instituição, mas igualmente o contexto e a cultura em que trabalharam e que terá influenciado a sua construção profissional.

Na realidade, consideramos que as histórias de vida mostram a necessidade de construir, em primeiro lugar, o ser e só posteriormente o saber, fazer e viver com os outros, pois estes dependem do primeiro, na medida em que reproduzimos aquilo que somos, explanamos na sala de aula as nossas políticas de vida. Isto é, dificilmente ensinaremos os alunos a serem solidários se não o formos em primeiro lugar. O que significa que até podemos ter um excelente domínio cognitivo e concetual dos conhecimentos especializados, mas se não forem vividos e experienciados, os

ensinamentos que daí advierem não produzirão os efeitos desejados ou estes serão mitigados. É, por isso, pertinente um compromisso da vida para com a profissão para que ela possa ser potenciada.

Desta forma, julgamos pouco avisado o desenvolvimento de políticas castradoras do saber ser dos professores, no sentido em que os instrumentalizem, que os tornem meros técnicos, todos iguais e dotados de competências exclusivamente científicas, uma vez que, como vimos, excluir o conhecimento pedagógico e o social pode ser bastante prejudicial para a edificação de uma educação de excelência para todos.

Outra questão pertinente parece ser a de uma maior influência na profissionalidade da biografia de cada docente do que a sua formação inicial, já que encontramos modelos de formação iguais entre docentes que, no entanto, não produziram os mesmos profissionais, com a mesma cultura profissional. Identificámos dois tipos de formação claramente distintos: o primeiro, anterior à década de 1980 e o segundo posterior a esta década. Se olharmos para os docentes que estudámos, há mais semelhanças, do ponto de vista da construção do seu conhecimento profissional, entre docentes de formações distintas, como é o caso do professor Jorge e da professora Maria João, do que entre docentes com um modelo de formação idêntico.

Desta forma, as histórias de vida apresentadas têm fortes implicações a dois níveis. Em primeiro lugar, do ponto de vista da conceção da escolaridade obrigatória, do conhecimento válido para a escola. Na verdade, é a escola que deve proporcionar aos alunos os contactos com as mais variadas áreas do saber, pois esses conhecimentos revelar-se-ão valiosos para as suas vidas profissionais, sejam elas quais forem. Se a área for a da docência, o professor terá outros instrumentos e conhecimentos que lhe permitirão desenvolver, adaptar e aperfeiçoar o seu conhecimento profissional e será alguém com valores e princípios que verdadeiramente poderá transpor para os seus alunos.

O outro nível de implicação é ao nível da formação de professores, uma vez que a reflexão contextualizada e os novos conhecimentos podem produzir nos professores transformações positivas, nomeadamente ao nível da construção de uma *mentalidade curricular* (Zabalza, 1987) que igualmente concorresse para uma profissionalidade configuradora de currículo (Ben-Peretz, 1988).

6.2. Os Processos de Mudança

Os processos de mudança em educação, em geral, e no currículo, em particular, são processos complexos, envolvendo variados atores, níveis, estratégias, metodologias, dimensões e dinâmicas por vezes contraditórias, o que nos levou a concebê-los como um continuum.

Observando, em primeiro lugar, os contextos em que se desenvolveram as políticas curriculares, podemos concluir que se verifica uma influência crescente das organizações internacionais nos processos de mudança curricular em Portugal, embora, como já fizemos referência, seja possível afirmar que essas organizações, nas quais os protagonistas políticos nacionais participam, foram gradualmente servindo como fonte de legitimação de políticas traçadas internamente. Podemos igualmente inferir que os profissionais da educação foram progressivamente incluídos na esfera de influência das políticas curriculares, como aconteceu com as associações de profissionais de Português e Matemática, embora nem todas as suas reivindicações sejam atendidas. Por outro lado, detetamos a presença da influência de grupos sociais que se vão organizando para fazer pressão sobre os decisores, o que no ciclo do incrementalismo e da mensuração é bastante evidente.

Neste sentido, são construídos textos bastante plurais, principalmente a partir do ciclo da modernização exógena, embora já no ciclo da modernização endógena encontremos marcas de tentativas de conciliação de diferentes perspetivas da educação. Houve, por isso, a preocupação de procurar consensos, quer através de produção de textos secundários para esclarecimento das propostas, quer através da organização de reuniões, debates, seminários e dias de discussão nas escolas. Por vezes, no entanto, a profusão de informação foi contraditória e veio causar provocar alguma incoerência e instabilidade, como aconteceu aquando da reforma Roberto Carneiro ou no ciclo do incrementalismo, na fase do PGFC.

Curioso verificar, igualmente, a recuperação entre ciclos de conceitos apresentados como uma nova retórica, como, por exemplo, o conceito de territórios educativos ou de Projeto Educativo, contemplados na reforma de 1989 e reassumidos nos ciclos posteriores. Contudo, poderíamos resumir a conceção curricular de cada ciclo em palavras-chave, como a seguir apresentamos:

- Ciclo da Modernização Endógena – democratização, liberalização;
- Ciclo da Modernização Exógena – igualdade de oportunidades, valores, pluralismo;
- Ciclo do Incrementalismo – inclusão, diversidade, competências, *performance*;
- Ciclo da Mensuração – eficiência, racionalismo, *accountability*, *performance*.

Os textos produzidos nos variados ciclos de políticas manifestam alguns interesses e opções nem sempre explicitamente assumidos, especialmente nos três ciclos de políticas mais recentes. Na verdade, foi crescendo de um para o outro o acento no pilar da regulação, bem como a assunção do primado do mercado, o que é inferível a partir das opções curriculares feitas nestes textos, como acontece com a diversificação da oferta curricular, com a introdução do conceito de competência no currículo ou com a reintrodução de exames e provas nacionais.

Podemos também afirmar que as conceções curriculares se replicam do macro para o micro, como aconteceu com o conceito de utilitarismo, que emerge quer nos textos das propostas políticas, quer nos programas de Português, quando o ensino da língua materna passa a assentar, sobretudo, no seu uso. Por outro lado, os programas de Português e Matemática sofrem, ao longo dos ciclos de políticas, uma progressiva especialização e simultânea diferenciação, que resulta da introdução de diferentes disciplinas da mesma área do conhecimento.

Quanto aos ciclos de ensino e às mudanças neles propostas, parece-nos que o Ensino Secundário foi palco de uma maior estabilidade ao nível dos programas disciplinares, mas de uma maior instabilidade no que concerne às propostas e desenhos curriculares. A explicação que aventamos para o primeiro fenómeno prende-se com a possibilidade de maior permeabilidade à diversidade epistemológica do Ensino Básico devido à sua menor especialização, enquanto o segundo fenómeno se prenderá com o estabelecimento da LBSE em 1986, que conferiu uma grande estabilidade a este nível de ensino. Neste sentido, as mudanças curriculares propostas são mais horizontais do que verticais, muitas vezes avulsas, sem qualquer explicitação estrutural.

Quanto ao contexto da prática, diremos que a lógica de mudança, apesar da tentativa iniciada e frustrada no ciclo do incrementalismo, se mantém de cima para baixo, registando-se, no entanto, a institucionalização de práticas naturalizadas nas escolas. Isto é, da leitura dos documentos das escolas entendemos que muita burocracia nasceu nas escolas e pela 'sua mão' devido à necessidade de regulamentação dos seus atores, tendo sido posteriormente institucionalizada pela governação. Devido à falta de supervisão e avaliação, as instituições foram sentindo a necessidade de criar mecanismos de autorregulação, que, muitas vezes, não controlavam nem provocavam alteração das práticas docentes.

Por outro lado, também é possível concluir que os processos de mudança das práticas são bastante lentos, tão mais lentos quanto mais seletiva e conservadora for a escola, o que é exemplificável com a ESFMP, onde os clubes e projetos emergem em grande quantidade já no final do ciclo do incrementalismo. Há, todavia, duas características de mudança comuns nas três escolas: a

burocratização crescente do trabalho docente e o controlo, também crescente, das suas práticas. Por exemplo, à medida que os níveis de insucesso vão sendo analisados, surgem também justificações e propostas para que sejam ultrapassados, que são progressivamente monitorizadas pelos órgãos de gestão. Isto significa que se controla as práticas tendo em consideração os resultados, os mensuráveis, o produto, e não tendo em conta os processos.

Emergem das escolas analisadas processos de mudança coletiva que se arrastam ao longo de anos, perdendo, por vezes, a atualidade, bem como processos individuais de mudança que atraem outros atores e poderão provocar alguma diferença na aprendizagem dos alunos. Devemos, também, sublinhar que estes processos foram por vezes prejudicados pelo Ministério da Educação, uma vez que as propostas das escolas nem sempre foram aprovadas, como aconteceu na época da RCEB ou aquando da proposta de cursos profissionalizantes.

A EPS é uma escola com uma cultura marcadamente reconfiguradora, que promoveu não apenas a inclusão de conhecimentos, mas também de alunos, que trabalha a diferença, com uma cultura que procura equilibrar o trabalho da ordem expressiva com a instrumental, já que foi trabalhando simultaneamente os dois “pratos da balança”, observando-os, muitas vezes, como os dois lados da mesma moeda. Isto é, não em sentido dicotómico, mas no sentido de complementaridade. Produz os seus próprios instrumentos de análise, o que a leva a antecipar muitas medidas legislativas e a servir de exemplo para o Ministério da Educação. Promoveu, sobretudo, a inclusão da diversidade de conhecimentos através de medidas extracurriculares, embora algumas tenham, a médio e longo prazo, repercussão na especificidade das próprias disciplinas, como aconteceu com o Teatro e TIC.

A ESJP apresenta uma cultura híbrida, onde a performatividade foi ganhando terreno, uma vez que os percursos alternativos aparecem como forma de resolver o problema de alguns alunos, sendo mais inclusiva no Ensino Básico e mais seletiva no Ensino Secundário. A tónica é mais acentuada na ordem instrumental do que na expressiva, evidente no trabalho do grupo de Matemática, por exemplo. Os percursos alternativos são entendidos apenas como mudança no desenho curricular, não se registando inovação nas metodologias, visível nas dificuldades ao nível das ACND. No entanto, é uma escola que procura respostas, por vezes de forma muito dirigida e “autoritária”, onde a diversificação não se massifica, não há flexibilidade e se regista uma progressiva regulação do trabalho dos professores e dos alunos, compreensível a partir da defesa da realização de Provas Globais nos anos intermédios para as disciplinas que não tinham exame nacional ou na entrega de grelhas de avaliação dos professores aos coordenadores.

A ESFMP exprime uma cultura sobretudo radicada na ordem instrumental, onde a inclusão foi marginal, sobretudo ao nível do ensino secundário, embora, fruto de vivências democráticas e emancipatórias, a instituição tenha feito uma inflexão no seu percurso e apresente, atualmente, uma tentativa de equilíbrio entre as duas ordens, o que tem permitido construir uma cultura mais transformadora.

O traço comum às três escolas, em termos de políticas curriculares, é o facto de a mudança ser fundamentalmente exterior, no design do currículo, mantendo-se o seu interior inalterado, vendo até reforçado o seu *core currículo*. Na verdade, esta é uma realidade nas políticas nacionais em que, tal como Dale (2008) afirma, o currículo tem sofrido alterações e mudanças apenas no *design*, não na sua conceção e organização, que se mantém idêntica. Em Portugal surgiram algumas iniciativas de que aqui demos conta, nomeadamente a Escola da Ponte, que introduziu novas formas de trabalhar o currículo nacional, com dinâmicas mais flexíveis, democráticas e inclusão de outros conhecimentos, mas este exemplo não foi seguido pela grande maioria das escolas, que continua a não reivindicar a sua autonomia curricular.

No entanto, não podemos deixar de afirmar que, nalguma medida, as escolas se podem considerar precursoras curriculares uma vez que foram introduzindo inovação ao integrar conhecimento através da educação informal, conhecimento que posteriormente entrou para o currículo formal.

Parece-nos poder afirmar que, de acordo com a proposta de Leite (2002a), os professores assumiram papéis numa perspetiva técnico-burocrática nos ciclos da modernização endógena, exógena e da mensuração, notando-se uma tentativa de passagem para uma perspetiva técnico-científica no ciclo do incrementalismo, manifestada pela formação organizada nesse período, que não incidia maioritariamente em aspetos técnicos, como acontecera no período anterior, mas também em aspetos concetuais.

A olharmos, finalmente, para o processo de mudança que se tem vindo a operar ao longo de quase quarenta anos nas políticas curriculares portuguesas diríamos que, efetivamente, o ciclo da modernização endógena se caracteriza por um padrão de mudança externo, na medida em que, num ambiente repressivo e apesar das experiências realizadas, a mudança é proposta externamente, pelo Ministro da Educação de então, embora bem recebida pelos docentes. Assim, o grande agente de mudança é a reforma educativa e curricular que, apesar de não se chegar a concretizar em termos formais, provoca mudanças substanciais e fundamentais para os ciclos seguintes.

Os ciclos intermédios que se seguem pautam-se por um padrão de mudança interno, na medida em que foram os agentes internos da educação que impeliram as mudanças, as propuseram e implementaram. Aqui podemos dizer que os agentes da mudança são os professores.

O ciclo da modernização exógena volta a reger-se por padrões de mudança externos, uma vez que as mudanças curriculares são concebidas e organizadas no exterior da profissão docente, recorrendo-se à sua aprovação e aceitação para implementação. No ciclo do incrementalismo, apesar de inicialmente se acreditar que seria uma mudança interna, ela nasce externamente às escolas, registando-se, no entanto, o caso da EPS que parece antecipar algumas mudanças curriculares, mas que, na realidade, emergem já no âmbito de uma invenção que lhes é alheia. O último ciclo de políticas, o ciclo da mensuração, não parece oferecer dúvidas quanto à origem externa dos padrões de mudança, uma vez que muitos *experts* e *opinion makers* são promotores dessas mudanças contrárias às convicções e à prática dos docentes.

Quanto aos três últimos ciclos de políticas, vamos encontrar nas escolas agentes comuns e distintos. Assim, podemos afirmar que a reforma é um agente claro que incide sobre as práticas em todas as instituições, bem como o público cuja mudança provocou alterações sobretudo na escola básica e na ESJP. Ainda encontramos a liderança como agente fundamental da mudança quer na escola básica, quer na ESFMP. Isto significa que os agentes da mudança são diversos e podem coexistir num mesmo ciclo, o que ajuda a explicar as diferenças existentes entre instituições escolares. É, todavia, claro que as reformas empreendidas nos ciclos da modernização exógena e do incrementalismo provocaram mudanças não apenas visíveis nas escolas, mas também no trabalho dos docentes que afirmaram terem sido períodos muito positivos. Por outro lado, as lideranças assumidas em duas escolas no mesmo período leva-nos a concluir da importância deste agente.

Neste sentido, podemos afirmar que os professores têm vindo, de facto, a perder força e poder posicional nos processos de mudança, transferidos para os grupos externos. Contudo, e tal como Goodson (2008a, 2008b) propõe, é necessário que se estabeleça um compromisso entre os professores e os processos de mudança para que ela possa ser real. E, na verdade, sempre que vimos um alinhamento entre as propostas políticas e as missões dos professores, aquilo que cada um entendia como missão profissional, verificámos uma mudança nas suas práticas. Tomemos como exemplo a professora Maria João que, no ciclo do incrementalismo, se comprometeu claramente com as propostas políticas uma vez que elas se alinhavam com as suas conceções de escola, professor e conhecimento. O outro exemplo pode ser observado com o professor Jorge que, no ciclo da modernização exógena, se sentiu em sintonia, na sua missão de professor, com as propostas

políticas, nomeadamente ao nível da formação e das atividades de complemento curricular, tendo aderido e assumido um compromisso com a escola e com os alunos.

CONCLUSÕES

É verdade, falara — e desprevenido! Quando ouvira porém o Torres Valente (homem de literatura, mas um doido, sem senso prático), quando o ouvira defender a ginástica obrigatória nos colégios — erguera-se. Mas não imaginasse o amigo Maia que ele tinha feito um discurso. (...)

O conde, modestamente, protestou. Não: tinha simplesmente lançado uma palavra de bom senso, e de bom princípio. Perguntara apenas ao seu ilustre amigo, o Sr. Torres Valente, se, na sua ideia, os nossos filhos, os herdeiros das nossas casas, estavam destinados para palhaços!... (...)

O conde sorriu, agradeceu para o lado, ao velho. Sim, dissera-lhe aquilo. E, respondendo a outras reflexões do Torres Valente, que não queria nos liceus, nem nos colégios, um ensino «todo impregnado de catecismo», ele lançara-lhe uma palavra cruel. (...)

— Sim, terrível... Voltei-me para ele e disse-lhe isto: «Creia o digno par que nunca este país retomarà o seu lugar à testa da civilização, se, nos liceus, nos colégios, nos estabelecimentos de instrução, nós outros, os legisladores, formos, com mão ímpia, substituir a cruz pelo trapézio...» (Queiroz, 2011: 303-304).

O estudo e análise das políticas curriculares, particularmente do conhecimento curricular em Portugal, revelou-se, como vimos, um processo complexo, composto por distintos e diversos atores, desenvolvido em plataformas e contextos plurais, com consequências diretas nas formulações realizadas, bem como nas concretizações conseguidas. O excerto da obra queirosiana acima apresentado é pertinente para ilustrar que, em muitas ocasiões, as políticas educativas e curriculares são discutidas do ponto de vista pessoal, segundo as convicções de cada um, sem qualquer recurso a conhecimento científico e especializado, com a participação de protagonistas defensores de princípios conservadores e pouco conhecedores das experiências exteriores, demonstrando, acima de tudo, a luta pela permanência de um sistema instalado, prescritivo e excludente, a vários níveis. Denota, sobretudo, a exclusão dos profissionais da educação, os professores, que não são considerados em qualquer fase da construção das políticas.

No entanto, tentámos aqui assumir e demonstrar que também as escolas e os docentes são construtores, ‘fazedores’ de políticas curriculares, não se encontrando estas num estado acabado quando chegam às instituições, ainda que em formato legislativo. É esse diálogo que nos parece importante e pertinente para desnudar e revelar o que subjaz aos objetivos da educação que se faz no nosso país.

Neste sentido, o título deste trabalho justifica-se, pois, pela adoção do conceito de alquimia de Popkewitz (2010), uma vez que o conhecimento curricular foi aqui tomado em analogia com o trabalho dos alquimistas dos séculos XVI e XVII, que procuravam transformar um material não nobre

em ouro. Assim, ao conhecimento construído no currículo é atribuído um carácter histórico e permitido observar as ferramentas da condução e tradução da pedagogia cujos objetivos e prioridades não são meros duplicados das práticas disciplinares. Olhar as políticas curriculares como um processo alquímico significa, em suma, assumi-las como um processo social gerador de reflexão e de comportamentos.

Consideramos, neste contexto, que a seleção desta perspetiva nos permitiu confirmar a nossa hipótese de partida, uma vez que, efetivamente, a gramática da escola, tal como a conhecemos desde o século XIX, parece estar esgotada na medida em que as mudanças operadas a nível curricular se assemelham a ‘operações de cosmética’ que não alteram nem o seu conteúdo, nem a sua organização. Na verdade, as propostas de percursos diferenciados para responder ao insucesso escolar e incluir todos têm-se revelado autênticos espaços de exclusão e de diferenciação pela negativa. Por outro lado, a reconfiguração do conhecimento curricular tem favorecido uma classe média renovada, que assenta o seu poder no conhecimento e para quem as novas competências e conhecimentos são fatores de distinção e seleção. Assim, este é um conhecimento que continua a promover desigualdades e exclusões e que não consegue conciliar as demandas das agências internacionais com as racionalidades intrínsecas à organização de currículo, tendo em conta que enquanto as primeiras apontam para lógicas de eficiência, autonomia e integração, as segundas assentam em lógicas performativas, centralizadas e de seleção.

Em termos operativos foram evocadas três hipóteses, que nos parece não poderem ser totalmente confirmadas:

- quanto à primeira hipótese, a de que as políticas curriculares não são nacionais, antes decorrem de agendas transnacionais, pensamos que ficou demonstrada a continuidade entre agendas nacionais e transnacionais, nomeadamente ao nível dos protagonistas políticos, que colaboram com as agências transnacionais e estão, ele próprios, incluídos na formulação dessas agendas. Nesse sentido, parece-nos mais apropriado afirmar que há um contínuo, há uma coexistência entre o nível internacional e nacional, sendo difícil definir a sua origem, bem como as suas fronteiras. No entanto, assumimos que os grandes projetos estatísticos funcionam como instrumentos de difusão da agenda fixada;
- a segunda hipótese remete-nos para ciclos longos de mudança, nos quais as forças de mudança desempenham papéis diferenciados, o que nos parece ter sido plenamente confirmado, já que as mudanças curriculares não se fazem em ciclos curtos e são orientadas

por forças distintas, como sejam as reformas curriculares, as lideranças ou os públicos escolares, que assumiram diferentes papéis aos longo dos ciclos de políticas estudados;

- a última hipótese, relacionada com a íntima relação entre as políticas curriculares e as histórias de vida dos seus atores, parece-nos completamente confirmada, no sentido em que em todos os níveis estudados há uma conformidade entre as propostas curriculares, quer ao nível das propostas políticas, quer ao nível da sua refração, e as suas histórias de vida, construídas nos contextos em que viveram e que mostram todo o enquadramento de influências e condicionalismos a que todos os atores estão sujeitos.

Como é natural, esta investigação apresenta limitações, nomeadamente a nível metodológico, dada sua extensão, a sua densidade analítica, a quantidade de documentos selecionados e analisados, bem como a dificuldade em executar o trabalho empírico. Procurámos ultrapassar estas restrições ancorando-nos num quadro teórico-metodológico sólido, bem articulado, que nos permitisse construir um *design* lógico, coerente e sustentado.

Na realidade, quando iniciámos a recolha de material empírico, o projeto de remodelação e reconstrução das escolas da Parque Escolar em Portugal já tinha principiado e as escolas, principalmente as mais antigas, estavam já a ser intervencionadas, não tendo os documentos disponíveis. Algumas que poderiam ter sido abrangidas pela investigação consideraram mesmo que o estudo não tinha pertinência e não o autorizaram. Assim, as escolas que aqui apresentámos não foram as primeiras a ser contactadas, foram as possíveis dentro de um raio de ação aceitável. Sublinhamos, ainda, que uma das escolas sofreu uma inundação que lhe destruiu muitos documentos.

Não obstante os constrangimentos apresentados, a informação usada foi apenas uma ínfima parte da disponível, focada apenas nas questões em análise, uma vez que o material empírico recolhido permite desenvolver pesquisas noutras perspetivas, tomando outras temáticas e outros objetos de estudo

Adquire para nós pertinência acrescida insistir em estudos que contribuam para desenvolver o conceito de currículo como narrativa, tendo em conta a evidência da concorrência da construção de narrativas para uma composição curricular efetivamente inclusiva, integradora e, simultaneamente, eficaz do ponto de vista da construção do cidadão do século XXI, capaz de enfrentar os desafios e os riscos, bem como da edificação do trabalhador competente para o mercado de trabalho. Para tal, é necessária alguma persistência em estudos que integrem o campo curricular em perspetivas

históricas e biográficas, com o centro nos atores, sobretudo os considerados periféricos, uma vez que são estes que podem desencadear novos processos de mudança nas políticas curriculares.

Por outro lado, este estudo poderia ser continuado, por exemplo, a nível sincrónico, que incidisse maioritariamente nas questões biográficas e sua relação e contributo para a construção do conhecimento curricular.

Ao nível das implicações em educação, julgamos que o estudo pode desencadear novos entendimentos sobre currículo, sobre a sua composição e organização, urgentes para que a educação possa cumprir os seus mandatos. Como já fizemos referência, este pode ser um estudo bastante pertinente ao nível da formação de professores, não apenas a inicial, mas também a contínua, de forma a termos nas instituições escolares professores com outra conceção da sua profissionalidade.

É fundamental que qualquer processo de mudança encontre um alinhamento entre as diversas forças que o promovem para que se consigam mudanças reais nas aprendizagens dos alunos, sendo imprescindível que os professores incorporem no seu conhecimento profissional distintos tipos e formas de conhecimento. Como vimos, o paradigma da uniformidade encontra-se em crise e, por isso, não devemos perder mais tempo a insistir em modelos que socialmente não respondem às necessidades dos cidadãos.

Parece-nos que esta será a via para construir conhecimento a partir da escola numa perspetiva global, de todos e para todos, promovendo-se uma justiça cognitiva e uma cultura de trabalho nas instituições escolares capaz e capacitante de justiça social.

BIBLIOGRAFIA

- AAVV (2008). *Língua de Escolarização. Estudo comparativo*. Lisboa: DGIDC, ME.
- Afonso, A. (1997a). Para a Configuração do Estado-Providência na Educação em Portugal – 1985-1995. *Educação, Sociedade e Culturas*, 7, 131-156.
- Afonso, A. (1997b). *Para uma Análise Sociológica da Avaliação das Políticas Educativas em Portugal: A Reforma Educativa em Portugal e a Avaliação Pedagógica do Ensino Básico (1985-1995)*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Afonso, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: IEP/CEEP/Universidade do Minho.
- Afonso, A. (1999). *Educação Básica Democracia e Cidadania, Dilemas e Perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, A. (2002). A Avaliação em Portugal no Contexto de um Neoliberalismo Educacional Mitigado. In L. Lima & A. J. Afonso. *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 123-128.
- Afonso, A. and St. Aubyn, M. (2006) Cross-country efficiency of secondary education provision: a semi-parametric analysis with non-discretionary inputs. *Economic Modelling*, 23(3), 476–491.
- Alaluf, M. (1993). *Formation Professionnelle et Emploi: Transformation des Acteurs et Effects des Structures*. Brussels: Point d’Appui.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora. pp. 171-189.
- Alarcão, I. (Org.). (2001) *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Ed.). *Para Intervir em Educação*. Contributos dos Colóquios CIDInE. Edições CIDInE. Pp. 201-232.
- Alheit, P., Bron-Wojciechowska, A., Brugger, E. & Dominicé, P. (Eds.). (1995). *The biographical approach in European adult education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Almeida, I. (2003). *Discursos de Autonomia na Administração Escolar: Conceitos e Práticas*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (texto Policiopiado).

- Almiro, J. P. (1999). O desenvolvimento profissional do professor no contexto de um círculo de estudos. *Revista de Educação*, 82(2), 25-36.
- Alonso, L. (1994). Novas Perspectivas Curriculares para a Escola Básica. *Cadernos da Escola Cultural*, 26. Évora: AEPEC. pp. 3-19.
- Alonso, L. (1999). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2000). A Construção Social do Currículo. Uma Abordagem Ecológica e Prática. *Revista de Educação*, IX, nº1, 53-68.
- Alonso, L. (Coord). (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Disponível em <http://www.deb.min-edu.pt>. Consultado em 20 de fevereiro de 2004.
- Althusser, L. (1970). Ideologie et appareils idéologiques d'État (notes pour une recherche). *La Pensée*, 151, 3-38
- Alves, E. (2003). *Observação, participação e relação educativa: implicações do projecto educativo no clima de escolar*. Dissertação de mestrado. Faro: Universidade do Algarve.
- Alves, J. (1997). Currículos e Programas do Ensino Secundário – problemas e perspectivas. In J. Alves (Ed.). *A Reflexão e Revisão dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário*. Porto: Porto Editora. pp. 29-45.
- Alves, M. P. (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. Tese de doutoramento. Braga e Saint Martin d'Hères: Universidade do Minho/ Universidade de Grenoble.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P., Estêvão, C. & Morgado, J. C. (2005). Desenvolver e avaliar competências na escola: metanarrativas de legitimação em confronto. In G. Figari, P. Rodrigues, M. P. Alves & P. Valois (Org.). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa. Pp. 255-275.
- Amaral, D. F. (1995). *O Antigo Regime e a Revolução. Memórias Políticas. (1941-1975)*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Ambrósio, T. (1987). Aspirations sociales, projects politiques et efficience socio-culturelle (le cas de la

- politique d'éducation au Portugal). Contribution à une psycho-sociologie du fait politique. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Tours, Tours.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities: Reflecitons on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- André, J. M. (2003). A transição do ensino básico para o ensino secundário: um contributo para o estudo das dificuldades da aprendizagem dos alunos do 10º ano. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Huotelin, H. & Kauppila, J. (1995). In Search of the Meaning of Education. The case of Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39, 295-309.
- Antikainen, A., Houtsonen, H. & Kauppila, J., Komonen, K., Koski, L. & Kayhko, M. (1999). Construction of Identity and Culture Through Education. *International Journal of Contemporary Sociology*, 36, 204-228.
- Antikainen, A. & Komonen, K. (2002). Biography, Life Course, and the Sociology of Education. XV World Congress of International Sociological Association. Brisbane. 7-13 July.
- António, A. S. (2013). Olhar a Escola pelos Artigos de Opinião – da Prentocracia à Meritocracia ou um Mandato da Nova Classe Média. Tese de Doutoramento. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Antunes, F. (1995). Educação, Cidadania e Comunidade. Reflexões Sociológicas para uma Escola (Democrática) de Massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 191-205.
- Antunes, F. (1998). *Políticas Educativas para Portugal, Anos 89-90. O debate acerca do Ensino Profissional na Escola Pública*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Antunes, F. (2001). Os Locais das Escolas Profissionais: Novos Papéis para o Estado e a Europeização das Políticas Educativas. In S. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (Org.). *Transnacionalização da Educação - Da Crise da Educação à "Educação" da Crise*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 163-208.
- Antunes, F. (2005). Globalização e Europeização das Políticas Educativas. Percursos, Processos e Metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, 125-143.
- Apple, M. (1998). Freire, Neoliberalismo e Educação. In M. Apple & A. Nóvoa (Org.). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora. pp. 167-187.

- Apple, M. (1999a). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (1999b). *Poder, Significado e Identidade*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (1999c). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (2001a). *Educating the Right Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York and London: Routledge and Falmer.
- Apple, M. (2001b). *Educação e Poder*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (2003). Mercados, Estandartizações e Desigualdades: Poderão as Pedagogias Críticas Travar as Políticas de Direita? In O. Sousa & M. M. Ricardo (Org.). *Uma Escola com Sentido: O Currículo em Análise e Debate*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. Pp. 63-104.
- Apple, M. (2005). Education, Markets, and an Audit Culture. *Critical Quarterly*, 47(1- 2), 11 -29.
- Ávila, P. (2005). *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Apple, M. & Beane, J. (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. & Nóvoa, A. (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora.
- Archer, M. (1982). Morphogenesis versus structuralism: On combining structure and action. *British Journal of Sociology*, 33, 455-483.
- Azevedo, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Edições Asa.
- Baixinho, A. (2010). *As Autarquias e a Educação. Centro e Periferia na Construção das Políticas Educativas (1998-2008)*. Tese de Doutoramento. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Baker, P. J. (1973). The life histories of W. I. Tonams and Robert E. Park. *American Journal of Sociology*, 79(2), 243-260.
- Ball, S. (1990). *Politics and Policy Making in Education*. Londres: Routledge.
- Ball, S. (1994). *Educational Reform. A Critical and Poststructural Approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. (1997). Policy Sociology and Critical Social Reserach: A Personal Review of Recent Education Policy

- and Policy Research. *British Educational Research Journal*, 23 (3), 257-274.
- Ball, S. (2002). Reformar Escolas/reformar Professores e os terrores da Performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15, 2, 3-23.
- Ball, S. (2003). *Class Strategies and the Education Market. The Middle Classes and the Social Advantage*. London: Routledge Falmer.
- Ball, S. (2006). Sociologia ds 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> Consultado em 18 de agosto de 2008.
- Ball, S. & Goodson, I. (1985). *Teachers' Lives and Careers*. London and Philadelphia: Falmer Press.
- Banco Mundial (2006). *Equidade e Desenvolvimento*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Barnet, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. Londres: Open University.
- Barroso, J. (1992). Fazer da Escola um Projecto. In R. Canário (Org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa. pp. 17-55.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836/1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (1996a). *Princípios e Proposta para um Programa de Reforço da Autonomia das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1996b). Nota de Apresentação. In J. Barroso (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1998). *A construção de uma cultura escolar de sobrevivência. Estudo de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1999). *A Escola entre o Local e o Global - Perspectivas para o Século XXI*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2004). Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. *Educação em Revista*, 39, 19-28.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. & Afonso, N. (2011). *Políticas educativas. Mobilização do conhecimento e modos de*

regulação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barthes, R. (1986). *S/Z*. Nova Iorque: Hill & Chang.

Barzelay, M. (1992). *Breaking through bureaucracy*. Sacramento, California: University of California Press.

Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspéro.

Baudouin, J. (2000). *Introdução à Sociologia Política*. Lisboa: Editorial Estampa.

Bauman, Z. (2001). *The Individualized Society*. Cambridge: Polity Cambridge Press.

Bauman, Z. (2004). *Identity: conversations with Benedetto Vecchi*. Cambridge, Malden, MA: Polity Press.

Bauman, Z. (2007). *Liquid Times. Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Cambridge Press.

Beck, U. (1998). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.

Beck, U. (2005). *Power in the Global Age: A New Global Political Economy*. Cambridge: Polity Cambridge Press.

Beck, U. (2008). *World at Risk*. Cambridge: Cambridge University Press.

Becker, H. S. (1970). The life history. In P. Worsley (Ed.). *Modern Sociology: Introductory Readings*. Harmondsworth: Penguin. pp. 126-130.

Bekke, H., W. Kickert, W. & Kooiman, J. (1995). Public Management and Governance. In W. Kickert & F. A. van Vught (Eds.). *Public Policy and Administrative Sciences in the Netherlands*. London: Harvester-Wheatsheaf. pp. 199-216.

Bell, D. (1973). *The Coming of Postindustrial Society*. New York: Basic Books.

Bell, D. (1989). "Previewing Planet Earth in 2013" In Washington Post (January 3). p. B3.

Bell, J. (2002). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Benadusi, L. (2001). Equity and Education: a critical review of sociological research and thought. In W. Hutmacher, D. & Bottani (Eds.). *In Pursuit of Equity in Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. pp. 25-64.

Benavente, A. (1987). Mudança e Estratégias de Mudança: Notas sobre a Instituição Escolar. *Revista de Educação*, 1 (2), 23-26.

- Benavente, A. (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (Coord.), Rosa, A., Costa, A. F. e Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal – Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ben-David, T. & Collins, R. (1966). Social factors in the origins of a new science: the case of psychology. *American Sociological Review*, 31(4), 461-465.
- Benhabib, S. (1996). Models of public space: Hannah Arendt, the liberal tradition, and Jürgen Habermas. In Calhoun, C. (Ed.). *Habermas and the public sphere*. Cambridge: MIT Press. pp. 73-98.
- Ben-Peretz, M. (1988). Teoría y Práctica Curriculares en Programas de Formación del Profesorado. In V. Angulo. *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Alcoy: Editorial Marfil. pp. 241-248.
- Benzaquen, J. (2011). Universidades dos Movimentos Sociais : apostas em sabers, práticas e sujeitos descoloniais. Tese de Doutoramento. Coimbra : Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. Young (Ed.), *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan. pp. 47-69.
- Bernstein, B. (1975). Critique du Concept D'Enseignement de Compensation. In B. Bernstein. *Langage et Classes Sociales*. Paris: Ed. Minuit. Pp. 249-262.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control*. London: Routledge&Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, Educacion y Conciencia. Sociologia de la Transmission Cultural*. Barcelona: Ed. El Roure.
- Bernstein, B. (1993). *La Estructura del Discurso Pedagógico*. Madrid: Ed. Morata.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Bristol, P.A.: Taylor and Francis.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 157-173.
- Bernstein, B. (2000). Das Pedagogias aos Conhecimentos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 9-17.
- Bernstein, B. (2001). Symbolic Control: Issues of Empirical Description of Agencies and Agents. *International Journal of Social Research Methodology*, 4, 21-33.
- Bevir, M., Rhodes, R. A. & Weller, P. (2003). Traditions of governance: interpreting the changing role of

- the public sector. *Public Administration*, 81(1), 1–17. DOI: 10.1111/1467-9299.00334
- Blanchard, W. (1986). Evaluating social equity: What does fairness mean and can we measure it?. *Policy Studies Journal*, 15 (1), 29-54.
- Bloom, B. (Ed.) (1979 [1956]). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Bloom, H., Ham, S., Melton, L. & O'Brien, J. (2001). *Evaluating the Accelerated Schools Approach: A Look to Early Implementation and Impacts on Student Achievement in Eight Elementary Schools*. Disponível em http://www.mdrc.org/sites/default/files/full_94.pdf Consultado em 24 de março de 2008.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. New York: Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum?*. New York: Houghton Mifflin.
- Boeck, M. (2004). Family Snaps: Life Words and Information Habitus. *Jornal of Visual Communication*, 3(3), 281-293.
- Bogdan, R. e Taylor, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*. New York: J. Wiley.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2005). Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros. *Con-Ciencia Social*, 9, 59-69.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In A. Lopes & C. Leite (Orgs.). *Currículo, Escola e Formação de Identidades*. Porto: Edições Asa. pp.15-50.
- Borges, C. & Tardif, M. (2001). Apresentação. *Educação & Sociedade*, 74, , 11-26.
- Bottani, N. (2006). La más bella del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador. *Revista de Educación*, extraordinario, 75-90.
- Bottani, N. (2006). Les enjeux d'une évaluation de la qualité de l'enseignement par les indicateurs. In R. Normand (Coord.). *De la formation à l'emploi: des politiques à l'épreuve de la qualité*. Bruxelles: De Boeck-INRP.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. (2007). *A Distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Editora Zouk.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970). *A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Veja.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London and Beverly Hills: Sage.
- Bowe, R., Ball, S., and Gold, A. (1992). *Reforming Education & Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. London: Routledge.
- Bowles, S. e Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Bowles, S. e Gintis, H. (1976). Education, Inequality, and the Meritocracy in Schooling. In S. Bowles & H. Gintis. *The Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books. pp. 101-124.
- Braga, C. (1999). *Adaptações curriculares para alunos com dificuldades de leitura no apoio pedagógico acrescido à disciplina de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Braga da Cruz, M., Dias, A. R., Sanches, J. F., Bairrão, J., Pereira, J. C. S. & Tavares, J. J. C. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, 24(4º e 5º), 1187-1293.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Branco, I. & Figueiredo, C. C. (1992). *Área-Escola em experiência: um estudo de caso numa escola C+S*. Lisboa: Departamento de Avaliação Pedagógica do Ministério da Educação.
- Branquinho, M. C. & Sanches, M. F. (2000). Os professores como construtores do currículo: concepções e prática alternativas. *Revista de Educação*, 9(1), 145-167.
- Braudel, F. (1972). History and Social Sciences. In P. Burke (Ed.). *Economy and Society in Early Modern Europe*. London: Routledge.
- Brazão, M. M. & Sanches, M. F. (1997). Professores e Reforma curricular: práticas de inovação ou de adaptação aos contextos sistémicos das escolas? *Revista de Educação*, 7(1), 75-90.

- Breen, R. & Jonsson, J. (2005). Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 31(1), 223-243.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Ed.). *Handbook of Child Psychology*. Vol. 1. New York: Wiley. pp. 993–1028.
- Brown, P. (1997). Cultural capital and social exclusion: some observations on recent trends in education, employment and the labour market. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells. *Education. Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press. pp. 736-759.
- Brown, S. & McIntyre, D. (1993). *Making Sense of Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bucher, R. & Strauss, A. (1976). Professions in process. In M. Hammersley & P. Woods (Orgs.). *The Process of schooling: a sociological reader*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Burfitt, A., Collinge, C. & Staines, A. (2007). *Knowledge and the economy, cross-disciplinary perspectives and the knowledge economy thesis*. Centre of Urban and Regional Studies, School of Public Policy, University of Birmingham. Disponível em <http://www.eurodite.bham.ac.uk/WP1.asp> Consultado em 23 de maio de 2008.
- Burke, P. (1993). *History & Social Theory*. Ithaca: Cornell University Press.
- Caetano, A. P. (1998). Dilemas dos Professores, decisão e complexidade de pensamento. *Revista de Educação*, 9(1), 145-167.
- Caillé, A. (2006). Présentation. *Penser La Crise de L'école. Perspectives Anti-Utilitariste*. Recherches, 28, Revue du Mauss
- Caldwell, B. (2000). A 'Public Good' Test to Guide the Transformation of Public Education. *Journal of Educational Change*, 1, 307-329.
- Campos, J. & Roldão, M. C. (2007). *Construção de Conhecimento Profissional dos Professores 1º CEB: análise de Trajectórias de Formação Inicial e Iniciação Profissional*. XV Congresso da Afirse. Lisboa:

Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

- Canário, R. (1992). Escolas e Mudança: da Lógica da Reforma à Lógica da Inovação. In A. Estrela & M. Falcão (Org.). *II Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE - A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia*. Lisboa: FPCE. pp. 195-220.
- Canário, R. (1994). ECO: Um Processo Estratégico de Mudança. In R. D'Espiney & R. Canário (Org.). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. pp. 33-69.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, 12(2), 73-81.
- Capelas, M. A. (2003). *Implicações curriculares da concretização da Área de Projecto nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Cardoso, A. (1993). *Análise de provas globais ou globalizantes: contributo para a avaliação do currículo de Português Língua Materna no 2º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Caria T. H. (1995). Que sentido e que organização para a área-escola? Uma abordagem sociológica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 3, 57-71.
- Caria T. H. (1997). As culturas curriculares dos professores de matemática: uma contribuição etno-sociológica no quadro do 2º ciclo do ensino básico. *Educação, Sociedade & Culturas*, 3, 55-74.
- Caria T. H. (1999). A racionalização da cultura profissional dos professores – uma abordagem etno-sociológica no contexto do 2º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 205-242.
- Caria T. H. (2000). *A cultura profissional dos professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caria T. H. (2002). O uso do conhecimento: os professores e os outros. *Análise Social*, 37(164), 805-831.
- Caria T. H. (2008). Revisitar com os professores a cultura profissional 10 anos depois: actualidade de uma perspectiva etnográfica sobre o poder e o conhecimento. In J. Lima J & H. Pereira (Org.). *Políticas Públicas e conhecimento Profissional. A Educação e a Enfermagem em reestruturação*. Porto: Livpsic. pp. 113-132.

- Carneiro R. (2003). On Meaning and Learning: Discovering the Treasure. In S. Dinham (Ed.). *Transforming Education: Engaging with Complexity and Diversity*. Deakin, ACT: Australian College of Education. pp. 14-24.
- Carneiro, R, Carneiro, M. R., Smith, V. & Leão, M. E. (1977). *Centro Nacional de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: GEP.
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and Educational Reform: what planners need to know*. Paris: UNESCO.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Ed. Martinez, S. A.
- Carrier, J. (1986). *Learning disability: Social class and the construction of Inequality in American Education*. New York: Greenwood.
- Carvalho, L. M. (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Lisboa: Educa.
- Casey, K. (1995). The New Narrative Research in Education. In M. Apple *Review of Research in Education 21 (1995-1996)*. Washington, Dc.: American Educational Research Association.
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Malde, Mass: Blackwell.
- Castells, M. (1998). *End of Millenium (The information Age: Economy, Society and Culture, Volume III)*. Cambridge: Blackwell.
- Castells, M. (2001). *Internet y la Sociedad Red*. Disponível em <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/106.pdf> Consultado em 18 de agosto de 2008.
- Castells, M. & (2002). *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*. Vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2003). *A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Castro, Rui V. (2004). *A área do Português no Ensino Secundário: Processos contemporâneos de reconfiguração*. Lição de Síntese das Provas de Agregação em Metodologia da Educação. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação (manuscrito policopiado).
- Castro, Rui V., Afonso, A., Pacheco, J. A. & Magalhães, J. (1993). *Conteúdos e contextos da reforma curricular no 11º ano da escolaridade. Concepções e práticas de professores experimentadores*.

Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Cavaco, M. H. (1990). Retrato do professor enquanto jovem. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 121-139.

Cavaco, M. H. (1993). *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Teorema.

Cerny, P. (1997). Paradoxes of the Competition State: the Dynamics of Political Globalization. *Government and Opposition*, 32, 2, 251-274.

Charlot, B. (1999). *Le Raport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos

Charlot, B. & Beillerot, J. (Dir.) (1995). *La Construction des Politiques d'Éducation et de Formation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Charters, W. (1923). *Curriculum Construction*. New York : The Macmillan Company.

Chervel, A. (1998). *La Culture Scolaire. Une Approche Historique*. Paris: Belin

Chevallard, Y. (1991). *La Transposition Didactique. Du Savoir Savant au Savoir Enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Chomsky, N. (1969). *Le Langage et la Pensée*. Paris: Éditions Payot.

Coleman, J. (1968). The concept of Equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 7-22.

Collins, R. (2004). Lenski's power theory of economic inequality: a central neglected question in stratification research. *Sociological Theory*, 22(2), 219-228.

Coménio, J. (1985 [1567]). *Didática Magna. Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação "Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva"*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Comissão Europeia (2002). *Educação e Formação na Europa : Sistemas Diferentes, Objectivos Comuns para 2010*. Luxemburgo. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

- Commaille, J. (2004). Sociologie de l'action publique. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (Dir.). *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris : Sciences Po Les Presses. pp. 413-421.
- Conselho Europeu de Lisboa (2000). *Conclusões da Presidência*. Lisboa: Press Release.
- Conselho Nacional de Educação (2007). *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos de Investigação*. Lisboa: Editorial Minsitério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação (Ed.). (2007). *Relatório final do debate nacional sobre Educação*. Lisboa: CNE.
- Cood, J. (1988). The Construction and Deconstruction of Educational Policy Documents. *Journal of Educational Policy*, 3 (3), 233-247.
- Corbett, J. (1999) Inclusion and Exclusion: issues for debate, in L. Barton and F. Armstrong (eds) Barton, L., Armstrong, F., & University of Sheffield. (1999). *Difference and difficulty: Insights, issues and dilemmas*. Sheffield: University of Sheffield Dept. of Educational Studies. pp. 96-127.
- Correia, J. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J. (1999a). As Ideologias Educativas em Portugal nos últimos 25 Anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 81-110.
- Correia, J. (1999b). Perspectivas sobre a territorialização educativa. In *Dossier Educação*, 47-60.
- Correia, J. A. (2001). A Construção Científica do Político em Educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 19-43.
- Correia, J. A. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA.
- Corson, D. (1995). *Discourse and Power in Educational Organizations*. Cresskill: Hampton Press.
- Corson, D. (2001). Ontario students as a means to a government's ends. *Our Schools/Our Selves*, 10 (4), 55-77.
- Cortés, M. A. (2003). Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal. Versão electrónica. *Tabanque*, nº 17.
- Cortesão, L. (1981). *Escola, sociedade. Que Relação?* Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. (2001). Guliver entre Gigantes: na tensão entre estrutura e qgência, que significados para a

- educação? In S. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (Org.). *Transnacionalização da Educação - Da Crise da Educação à "Educação" da Crise*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 277-300.
- Cortesão, L., Magalhães, A. & Stoer, S. (2001). "Mapeando Decisões no Campo da Educação no Âmbito do Processo da Realização das Políticas Educativas". *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 45-58.
- Costa, A. Delgado-Martins, M. R. e Ramalho, G. (2000). *Literacia e Sociedade – Contribuições Pluridisciplinares*. Editorial Caminho.
- Costa, F. (2008). *A utilização das TIC em contexto educativo. Representações e práticas de professores*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Costa, J. A., Ventura, A. & Dias, C. (2002). Do projecto curricular de escola ao projecto curricular de turma. In Ministério da Educação (Ed.). *Gestão flexível do currículo. Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. pp. 63-95.
- Craig, D. & Porter, D. (2003). Poverty reduction strategy papers: a new convergence. *World Development* 31 (1), 53-69.
- Craig, D. & Porter, D. (2006). *Development beyond neoliberalism?: Governance, poverty reduction and political economy*. New York: Routledge.
- Cristo, A. (2012). Autonomia e diversidade nas escolas. In M Raymond, S Steen & A. Cristo. *As Novas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. pp. 91-107.
- Crozier, M. (1992). Le Jeu de l'État face autres acteurs. In R. Lenoir & J. Lessurne (Dir.). *Où va l'État? La Souveraineté Économique et Politique en Question*. Paris: Le Monde Éditions. pp. 44-61.
- CRSE (1987). *Documentos Preparatórios I*. Lisboa. Ministério da Educação.
- CRSE (1987). *Documentos Preparatórios II*. Lisboa. Ministério da Educação.
- CRSE (1988). *Proposta Global de Reforma. Relatório Final*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Cruz, M. B. & Ramos, R. (Orgs.) (2012). *Marcelo Caetano. Tempos de Transição*. Porto: Porto Editora.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again, again. *Educational Researcher*, 19 (1), 3-13.
- Cuban, L. (1992). Curriculum Stability and Change. In P. E. Jackson (Ed). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan. pp. 216-247.

- Cuban, L. (1984). *How Teachers Taught: constancy and change in american classrooms, 1890-1980*. Nova York: Longman.
- Cuche, D. (1999). *A Noção de Culturas nas ciências Sociais*. Lisboa: Fim de Século.
- Dácio, A. (2004). *Práticas organizativas de gestão curricular ao nível da escola – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação. Universidade Católica Portuguesa.
- Dale, R. (1986). Perspectives on Policy-Making. In *E 333 Policy-Making in Education*. Milton Keynes: The Open University. pp. 43-103.
- Dale, R. (1989). *The State and Education Policy*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Dale, R. (1994). A Promoção do Mercado Educacional e a Polarização da Educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, 109-139.
- Dale, R. (1999). Specifying Globalization Effects on Notional Policy: A Focus on the Mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14,1, 1-17.
- 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, 133-169.
- Dale, R. (2002). Fumos, Espelhos e Reconfiguração do Discurso Político. *Jornal A Página da Educação*, 113, 6.
- Dale, R. (2008a). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 13-30.
- Dale, R. (2008b). A Globalização e o Desenho do Terreno Curricular. *Revista Electrónica Espaço do Currículo*, 1.
- Dale, R. & Robertson, S.L. (2008) *Globalisation and Europeanisation of Education*. Oxford: Symposium Books.
- De Landsheere, V. (1992). *L'Éducation et la Formation*. Paris: PUF.
- Delgado Martins, M. R., Ramalho, G. & Costa, A. (Orgs.). (2000). *Literacia e Sociedade. Contribuições Multidisciplinares*. Lisboa: Caminho.
- Delors, J. (Coord.).(1996). *Educação, Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições Asa.

- Denzin, N. (1970). *Sociological Methods: A Source Book*. London: Butterworth.
- Denzin, N. (1991). *Images of Postmodern Society: social theory & contemporary cinema*. Londres: Sage.
- Denzin, N. (1995). *The Cinematic Society: The Voyer's Gaze*. London: Sage.
- Derouet, J. (1992). *École et Justice. De L'Égalité des Chances aux Compromis Locaux*. Paris: Métailié.
- Desmet, H. & Pourtois, J. (1993). *Prédire, Comprendre la Trajectoire Scolaire*. Paris: Press Universitaires de France.
- D'Espiney, R. & Canário, R. (1994). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Deutsch, M. (1975). Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice? *Journal of Social Issues*, 31(3), 137-149.
- Deutsch, K. (1984). Bildung in der informationsgesellschaft. In Bundesministerium für Forschung und Technologie/ Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Eds.). *Computer und Bildung*. Bonn. pp. 32-42.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Nova Iorque: Macmillan.
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação: dos Fins aos Objectivos*. Coimbra: Almedina.
- Dijk, T. (2004). *Communicating Ideologies. Multidisciplinary Perspectives on Language, Discourse and Social Practice*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Dinis, R. (2002). *Gestão curricular no 1º ciclo do ensino básico: discursos e práticas*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições Asa.
- Domingues, A. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Driessen, G. (2002). The effect of religious groups' dominance in classrooms on cognitive and non cognitive educational outcomes. *International Journal of Education and Religion*, 3(1), 46-68.
- Drucker, P. (1993). *Post-Capitalist Society*. New York: Harper Collins.
- Duarte, I. M. (2008). Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos

- linguísticos e literários. In *Língua Portuguesa: educação & mudança*. Rio de Janeiro: Editora Europa. pp. 210-232.
- Duarte, R. et al. (2008). *Programa de Língua Portuguesa/Português: uma visão diacrónica*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Dubar. C. (1997). *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora
- Dubet, F. & Martucelli, D. (2003). *Dans quelle société vivons-nous ?*. Paris: Seuil.
- Dubet. F., Duru-Bellat, M. & Véréttout, A. (2010). *Les écoles et leur société. Emprise du diplôme et cohesión sociale*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dworkin, A. G., Essack, S., Teodoro, A. & Saha, L. J. (2008). *Accountability, Standards, and Testing in Education*. ISA Forum Sociological Research and Public Debate, RC 04- - Sociology of Education, International Sociological Association, Barcelona, 5-8 September 2008.
- Eisner, E. (1979). *The Educational Imagination: on the Design and Evaluation of Educational Programs*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. & Vallance, E. (1974). *Conflicting Conceptions of Currículo*. Berkley: McCutchan Publishing Corporation.
- Elliot, J. (1978). What is Action Research in Schools? *Journal of Currículo Studies*, 10, 355-357.
- Elliot, J. (1993). *Reconstructing Teacher Education*. London: Falmer Press.
- Enguita, M. (1990). *La Escuela a Examen*. Madrid: Eudema.
- Escudero Muñoz, J. (1988). La Inovación y la Organización Escolar. In R. Pascual (Org.). *La Gestión Educativa, ante la Innovación y el Cambio*. Madrid: Ed. Narcea. pp. 84-99.
- Escudero Muñoz, J. & Gonzalez Gonzalez, M. (1984). *La Renovación Pedagógica: Alguns Modelos Teóricos y el Papel del Professor*. Madrid: Editorial Escuela Española, S. A.
- Espinoza, O. (2007). Solving the Equity/ Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process. *Educational Research*, 49(4), 343-363.
- Esteva, G. (2004) Back from the future - Notes for the presentation in *Schooling and Education: A Symposium with Friends of Ivan Illich* organized by TALC New Vision, Milwaukee, October 9th, 2004. Disponível em http://gustavoesteva.com/english_site/back_from_the_future.htm - Consultado 25 de
- 502

agosto de 2014.

- Estrela, A. (1995). Sessão de Abertura. In A. Estrela, J. Barroso & J. Ferreira (Ed). *A Escola: Um Objecto de Estudo. Actas do VI Colóquio Nacional de L'AIPELF/ AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Estrela, A. (1999). *O tempo e o lugar das Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, E. (2006). *Os Discursos em (Des)Continuum. Mapeando Discursos no Âmbito da Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Harlow: Longman Group UK Limited.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Harlow: Longman Group UK Limited.
- Fantini, M. (1989). Changing conceptions of equality of education: moving from equality of opportunity to equality of results. *Equity and Excellence*, 24(2), 21-23.
- Farrel, J. (1999). Changing concepts of equality of education: forty years of comparative education. In R. F. Arnoe & Torres, C. A. (Eds.). *Comparative Education: the dialectic of the global and the local*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield. pp. 149-177.
- Febvre, L. (1925). *A Geographical Introduction to History*. Nova Iorque: Alfred Knopf.
- Feldman, D. & Palamidessi, M (2000). Mediation is the message. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 17, 53-61.
- Félix Angulo, J. (1994). Innovación, Cambio y Reforma: Algunas Ideas para Analizar lo que está Ocorriendo. In F. Angulo & N. Blanco (Coord.). *Teoría y Desarrollo del Currículo*. Málaga: Ed. Aljibe. Pp. 357-368.
- Fernandes, D. (2006). Revisitando a revisão curricular (1997-2001): Um contributo para pensar o futuro do ensino secundário. *Educação. Temas e Problemas*, 2, 129-158.
- Fernandes, D. (2008). Algumas reflexões acerca dos saberes dos alunos em Portugal. *Educação & Sociedade*, 29(102), 275-296.
- Fernandes, D., Martins, A. & Mendes, A. (1997). *Inovação e resistências numa escola integrada. Estudo de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. F. & Batista, C. S. (2014). *Escola Profissional do Montijo. 20 anos de passado com futuro*. Montijo: Escola Profissional do Montijo.
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, R. (1981). Ensino Básico. In M. Silva & M. I. Tamen (Orgs.). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 167-190.
- Ferreira, C. (2004). *Das concepções às práticas de avaliação formativa em professores do 1º ciclo do ensino básico de diferentes situações profissionais*. Tese de Doutoramento. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Ferreira, J. (1997). *Continuidades e descontinuidades no Ensino Básico: a sequencialidade de objectivos*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ferreira, J. (1998). Continuidades e rupturas no Ensino Básico: a sequencialidade de objectivos. In A. Estrela (Org.). *Investigação e reforma educativa*. Lisboa: Ministério da Educação/ IIE. pp. 67-87.
- Ferreira, J. (2001). *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico*. Leiria: Edições Magno.
- Field S, Kuczera M. & Pont B 2007. *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.
- Figueiredo, A. D.& Afonso, A. P. (2005). Context and Learning: a Philosophical Framework. In A. D. Figueiredo & A. P. Afonso. *Managing Learning in Virtual Settings: The Role of Context*. Hershey, USA: Information Science Publishing. pp.1-22.
- Finan, C. & Levin, H. (2000). Changing School Cultures. In H. Altricher & J. Elliott (Ed.). *Image of Educational Change*. Buckingham: Open University Press. pp. 86-98.
- Flores, M. A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(19), 171-204.
- Fontoura, M. M. (1992). Fico ou vou-me embora? In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora. pp. 171-214.
- Formosinho, J., Ferreira, F. I. & Ferreira, F. C. (1998). Problemas do ensino básico primário: estudo da

instabilização docente, no distrito de Braga. *Invoação*, 11, 53-76.

Forquin, J. (1989). *École et Culture. Le Point de Vue des Sociologues Britanniques*. Bruxelles: Ed. De Boeck Université.

Fortin, M. F. (1999) *O Processo de Investigação: da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência.

Foucault, M. (1977). *The Archeology of Knowledge*. Londres: Tavistock.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. New York: Pantheon Books.

Foucault, M. (1997). *A Ordem do Discurso*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Fraga, N. (2013). *Entre Sísifo e Prometeu. Lideranças, Orçamento Participativo e Cidadania. As Representações de uma Líder Autárquica no Desvelar de uma Cidade Educadora*. Tese de Doutoramento. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.

Fraser, N. (1996). Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy. In C. Calhoun (Ed.). *Habermas and the public sphere*. Cambridge: MIT Press. pp. 109-142.

Freeman, C. & Louçã, F. (2001). *As time goes by: from the Industrial Revolutions to the Information Revolution*. Oxford/ Nova Iorque: Oxford University Press.

Freeman, K. (2004). Looking at and seeing possibilities: the compelling case for the use of human potential. *Comparative Education Review*, 48(4), 443-445.

Freire, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.

Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2002). *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, C. (2001). O Currículo do Ensino Básico e as Novas Perspectivas para a Acção Organizacional e Pedagógica. In C. V. Freitas, C. Leite, J. C. Morgado & M. O. Valente. *A Reorganização Curricular do Ensino Básico. Fundamentos, Fragilidades e Perspectivas*. Porto: Edições Asa. pp. 17-27.

Freitas, C., Leite, C., Morgado, J. & Valente, M. O. (2001). *A Reorganização Curricular do Ensino Básico*.

Fundamentos, Fragilidades e Perspectivas. Porto: Edições Asa.

Freitas, M., Silva, E. & Santos, M (1998). *Uma escola à procura de rumo. Estudo de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.

Friedberg, E. (1995). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press.

Fullan, M. (1991). Currículo Change. In A. Lewy (Ed.). *The International Encyclopedia of Currículo*. Oxford: Pergamon Press. Pp. 378-384.

Fullan, M. (1992a). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.

Fullan, M. (1992b). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1(1), 5-28.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por Que é Que Vale a Pena Lutar? - O Trabalho de Equipa na Escola*. Porto: Porto Editora.

Fullan, M. & Park, P. (1981). *Curriculum Implementation: A Resource Booklet*. Toronto: Ontario Ministry of Education.

Gaspar, T. (2003). *Políticas curriculares e democratização do ensino. Estudo do modelo proposto na criação do ensino secundário unificado*. Lisboa: Ministério da Educação.

Gaspar, T. (2007). Escolas com autonomia. A experiência das Charter Schools. *Noesis*, 68, 14-15.

Gewirtz, S., Ball, S. & Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity*. Buckingham, UK: Open University Press.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.

Giddens, A. (1997). *Para Além da Esquerda e da Direita*. Oeiras: Celta Editora.

Giddens, A. (1998). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

Giddens, A. (2000). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Edições Presença.

- Gimeno Sacristan , J. (1988). *El Currículo: Una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristan , J. (1998). Aproximação ao conceito de currículo. In J. Gimeno Sacristán. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed. p p. 13-87.
- Giordan, A. (1991). Le niveau monte, mais les savoirs «utiles» aussi. *Bulletin SSRE*, 1(91) , 9-12.
- Girmes, R. (2009). *Let's re-invent education and the curriculum by "mapping" the world and building navigational tools for its discovery*. Artigo apresentado no Congresso IAACS na Cidade do Cabo, África do Sul. Disponível em http://eduit.pn.psu.ac.th/academic/images/stories/Doc/Lets_re-. Consultado em 11 de maio de 2011.
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogia Crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ed. Paidós/M.E.C.
- Giroux, H. & Maclaren, P. (1990). La Educación del Profesorado como Espacio Contrapúblico: Apuntes para una Redefición. In T. S. Popkewitz. *Formación de Profesorado. Tradición, Teoría y Práctica*. Valência: Universitat de Valência.
- Gonçalves, G. J. (2004). *Colaboração e educação: colaboração entre docentes do 1º ciclo do ensino básico. Influências no desenvolvimento profissional e no desenvolvimento curricular*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.
- Gonçalves, J. A. (1992). A carreira do professores do ensino primário. In A. Nóvoa (Orgs.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora. pp. 141-169.
- González González, M. & Escudero Muñoz, J. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Editorial Humanitas.
- Goodson, I. (1981). Becoming an Academic Subject: patterns of explanation and evolution. *British Journal of Sociology of Education*, 163-180. DOI:10.1080/0142569810020203.
- Goodson, I. (1983). Life Histories and Teaching. In M. Hammersley (Ed.). *The Ethnography of Schooling*. Driffield, Yorkshire: Nafferton Books. pp. 129-154.
- Goodson, I. (1988). Putting life into educational research. In R. Webb e R. Sherman (Ed.). *Qualitative Studies in Education*. London, New York and Philadelphia: Falmer Press. pp. 110-122.
- Goodson, I. (1991). Sponsoring Teacher's Voice. *Cambridge Journal of Education*, 21(1), 35-45. DOI:10.1080/0305764910210104.

- Goodson, I. (1992). *Studying Teachers' Lives*. London and New York: Routledge.
- Goodson, I. (1994). *Studying the Currículo*. New York: Teacher College Press.
- Goodson, I. (1995). *The making of currículo*. London. New York and Philadelphia: Falmer Press. 2ª edição.
- 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. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives: studies in education and change*. Berkshire : Open University Press.
- Goodson, I. (2006). The rise of life narrative. *Teacher Education Quarterly*. 33 : 4, 7-21. DOI: 10.2307/23478866
- Goodson, I. (2008a). *As Políticas de Currículo e de Escolarização. Abordagens Históricas*. Petrópolis : Editora Vozes.
- Goodson, I. (2008b). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (2010a). Times of educational change: towards an understanding of patterns of historical and cultural refraction. *Journal of Education Policy*. 25: 6, 767-775.
- Goodson, I. (2010b). Developing a Contextual Framework for Understanding Professional Knowledge. In I. Goodson & S. Lindblad (Eds.) *Professional knowledge and Educational Reconstructing in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers. pp. 99-113.
- Goodson, I. (2013). *Developing Narrative Theory : Life Histories and Personal Representation*. London and New York : Routledge.
- Goodson, I. & Anstead, C. (1998). Heroic Principals and Structures of Opportunity: Conjuncture at a Vocational High School. *International Journal of Leadership in Education*, vol. 1, 1, 61-73.
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' Professional Lives*. London, New York and Philadelphia: Falmer Press.
- Goodson, I. & Lindblad, S. (Eds.) *Professional knowledge and Educational Reconstructing in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers

- Goodson, I. & Sikes, C. (2001). *Life History in Educational Settings: Learning From Lives*. Buckingham : Open University Press.
- Gouveia, J. B. (2004). *Apoios Pedagógicos aos alunos com dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.
- Grácio, R. (1981). *Educação e processo Democrático em Portugal*. Lisboa : Livros Horizonte.
- Grácio, R. (1985). Evolução Política e Sistema de Ensino em Portugal : dos anos 60 aos anos 80. In J. E. Loureiro (Coord.). *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*. Aveiro : Universidade de Aveiro. pp. 53-154.
- Grácio, R. (1995, 1996). *Obra Completa*. 3 Vols. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grácio, S. (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, S. (1998). *Ensinos Técnico e Política em Portugal, 1910-1990*. Lisboa : Instituto Piaget.
- Green, A., Preston, J. & Janmaat, G. (2006). *Education, Equality and Social Cohesion*. Basingstoke: Palgrave.
- Grilo, E. M. (1994). O Sistema Educativo. In A. Reis (Coord). *Portugal, 20 anos de democracia*. Lisboa: Círculo de Leitores. pp. 406-435.
- Grilo, E, M. (1996). Prefácio. In prefácio A. Teodoro (Coord.). *Pacto Educativo, aspirações e controvérsias*. Lisboa : Texto Editora.
- Grilo, E, M. (2001). *Diffícil é Sentá-los*. Lisboa : Oficina do Livro.
- Gruening, G. (2001). Origin and theoretical basis of New Public Management. *International Public Management*, 4, 1-25.
- Guerra, M. (1993). *Hacer Visible lo Cotidiano. Teoria y Pratica de la Evaluacion Qualitativa de los Centros Escolares*. Madrid : Ed. Akal.
- Grisay, A. (1984). Les mirages de l'éducation scolaire. *Revue de la Direction Generale de l'Organisation des Etudes*, XIX.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?*. Lonfon: The Falmer Press.

- Habermas, J. (1973). *La science et la technique comme "idéologie"*. Paris: Gallimard.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid : Ed. Taurus.
- Habermas, J. (1993). *L' espace publique* (5ª Ed.). Paries : Editions Payot (ed. or., 1962).
- Habermas, J. (1997). *Droit et Démocratie. Entre faits et normes*. Paris: Gallimard.
- Habermas, J. (2003a). *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de janeiro: Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (2003b). *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Vol II. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Hargreaves, A. (1996). *Professorado, Cultura y Post Modernidad (Cambiam los Tiempos, Cambia el Professorado)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança*. McGraw-Hill.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (2001). *Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998). *What's Worth Fighting for Out There?* New York, NY: Teachers College Press.
- Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity: An Inquiry into the Origins of Cultural Change*. Oxford: Basil Blackwell Lda.
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F., & Taylor, S. (2001). *The OECD, Globalisation and Education Policy*. Amsterdam: International Association of Universities Press.
- Hespanha, P. (1999). Novas Desigualdades, Novas Solidariedades e a Reforma do Estado: Enquadramento do tema e síntese das Comunicações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, 67-78.
- Holsinger, D. W. (2005). Inequality in the public provision of education: why it matters. *Comparative Education Review*, 49(3), 297-310.
- Holsinger, D. & Jacob, J. W.(2008).*Inequality in Education. Comparative and International Perspectives*. Comparative Educaton Research Centre, The University of Hong Kong: Springer.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69, 3–19.

- Hood, C. (1995). The 'New Public Management' in the 1980's: variations on a theme. *Accounting, Organizations and Society*, 20, (2/3), 93-109.
- Horkheimer, M. (1937 [2000]). *Teoria Tradicional y Teoria Crítica*. Barcelona: Paidós.
- House, E. (1981). Three Perspectives on Innovation. Technological, Political and Cultural. In R. Lehming & M. Kane. *Improving Schools. Using What we Know*. Beverly Hills: Col. Sage. pp. 17-41.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Hameline-Berne, Francfort-s. Main, New York, Paris: Lang.
- Huberman, A. (1973). *Como se Realizam as Mudanças em Educação*. São Paulo: Editora Ciltrix.
- Huebner, D. (1985). El estado moribundo del curriculum. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. pp. 210-223.
- Hughes, O. (2003). *Public management and administration: An introduction*. New York: Palgrave.
- Husén, T. (1948). Begavning och Miljö [Ability and Milieu]. Studier i begavningsutvecklingens och begavningsurvalets psykologisk-pedagogiska och sociala problem. Stockholm: Gebers.
- Husén, T. 1950. Testresultatens prognosvärde [Predictive Powers of Test Scores]. En undersökning av den teoretiska skolningens inverkan på testresultaten, intelligenstagens prognosvarde och de sociala faktorernas inverkan på urvalet till högre läroanstalter. Stockholm:Gebers.
- Husén, T. 1953. Tvillingstudier [Psychological Twin Studies]. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Jackson, P. (1990). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jiménez, J. (2008). Research socially responsible: may we speak of a mode 3 knowledge production?. *Eletronic Journal of Communication Information & Innovation in Health*, 1(2), 48-56.
- Johnson, M. (1967). Definitions and Models in Curriculum Theory. *Educational Theory*, 17(2), 127-140.
- Jorge. H. (1994). *A avaliação escolar. Evolução e descontinuidades: desde 1836 até aos nossos dias (1994)*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Julia, D. (1995). La Culture Scolaire comme Object Historique. In A. Nóvoa, M. Depaepe & E. V. Johanningmeier (Eds.). *The Colonial Experience in Education. HistoricalIssues and Perspectives*. Paedagogica Historica, supplementary series, Vol. I, pp. 353-382.

- Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kanter, R., Stein, B. & Jick, T. (1992). *The Challenge of Organizational Change*. New York: The Free Press.
- Kelly, A. V. (1983 [1999]). *The Currículo. Theory and practice*. London: Paul Chapman.
- Kemmis, S. (1988). *El Currículo. Más allá de la Teoría de la Reproducción*. Madrid: Ed. Morata.
- Kenway, J. (1993). *Economizing Education: The Post-Fordist Direction*. Geelong: Deakin University Press.
- Kerr, J. F.. (1968). *Changing the Currículo*. London: University of London Press.
- Kondratiev, N. (1984). *The Long Wave Cycle*. Nova Iorque: Richardson & Snyder.
- Kondratiev, N. (1923 [1992]). Some controversial questions concerning the world economy and crisis – Answer to our critiques. In L. F. Fontvieille's [Edição das obras completas de Kondratiev] Paris: Economica.
- Kress, G. (2006). Learning and currículo: agency, ethics and aesthetics in an era of instability. In A. Moore (Ed.). *Schooling, Society and Currículo*. New York: Routledge. pp. 158-178.
- Kritzman (Ed.) (1988). *Michel Foucault : Politics, Philosophy and Culture*. Nova Iorque: Semiotext.
- Kuhn, T. (1970) *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lash, S. e Urry, J. (1987). *The End of Organized Capitalism*. Oxford : Polity Press.
- Ladurie, E. (1975). *Montaillou : village occitan de 1295 a 1324*. Paris : Gallimard.
- Landsheere, V. (1994). *Educação e formação*. Porto: Edições Asa.
- Lane, R. E. (1966). *The decline of politics and ideology in a knowledgeable society*. American Sociological Review, 31, 649-662.
- Lapassade, G. (1991). *L' Éthnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Lapassade, G. (1992). *La méthode ethnographique (observation participante et ethnographie de l'école)*: <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/>
- Lapassade, G. (2001). L' observation participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. 1, pp. 9 – 26.

- Lawn, M. (2000). Os Professores e a Fabricação da Identidades. In A. Nóvoa & J. Schriewer (Eds.). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa. pp.69-84.
- Lawton, D. (1975). *Class, Culture and the Curriculum*. London and New York: Routledge & K. Paul.
- Leal, S. M. (2006). Os processos de reconfiguração da área do Português e a Revisão Curricular do Ensino Secundário. In *Arquipélago – Ciências da Educação*, 7, 9-38.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence – essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisations.
- Le Galès, P. (2004). Gouvernance. In L. Boussaguet & P. Ravinet. *Dictionnaire de Politiques Publiques*. Paris: Les Presses de Sciences-Po. pp. 242-249.
- Le Grand, J. (1991). Quasi-Markets and Social Policy. *The Economic Journal*, 101, 1256-1267.
- Legrand, L. (1977). *Pour une Politique Démocratique de L'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Leite, C. (1998). Entre a prevenção e a cura – que opção curricular? *Território Educativo*, 4, 37-40.
- Leite, C. (2002a). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2002b). A Figura do Amigo Crítico no Assessoramento/ Desenvolvimento de Escolas Curricularmente Inteligentes. In *O Particular e o Global no Virar do Milénio*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Edições Colibri. pp. 95-100.
- Leite, C. (2005). A territorialização das políticas e práticas educativas. In C. Leite (Org.). *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora. pp. 15-32.
- Leite, C., Rocha, C. & Pacheco, N. (1995). O Investigador Colectivo no Quadro da Investigação-Acção. *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1, 583-587.
- Lima, J. A. & Pereira, H. R. (2008). Políticas Educativas e Trabalho dos Professores em Portugal (1960-2004): Uma Revisão Crítica da Literatura. In J. A. Lima & H. R. Pereira (Orgs.). *Políticas Públicas e Conhecimento Profissional. A Educação e a Enfermagem em Reestruturação*. Porto: Legis Editora. Pp. 19 – 66.
- Lima, J. A. & Pereira, H. R. (Orgs.). (2008). *Políticas Públicas e Conhecimento Profissional. A Educação e a*

Enfermagem em Reestruturação. Porto: Legis Editora.

Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo sobre a escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Lima, L. (1994). *Organizações educativas e administração educacional*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. (1996). Construindo um Objecto: Para uma Análise Crítica da Investigação em Portugal sobre a Escola. In J. Barroso (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora. pp. 15-39.

Lima, Licínio C. (1997), O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43-59.

Lima, L. (1998). Mudando a Cara da Escola. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública. *Educação, Sociedade & Culturas*, 10, 7-55.

Lima, L. (2000). Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformista. In A. Catani & R. Oliveira (Orgs.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica. pp. 41-76.

Lima, L. (2002). Estudando as Políticas Educativas em Portugal. In L. Lima & A. Afonso. (2002). *Reformas na Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 7-16.

Lima, L. (2003). Lei de Bases da Educação: o Individual, o Vocacional e o Gerencial. *A Página da Educação*. 126 (12), p.39.

Lima, L. (2007). *Educação ao Longo da Vida. Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.

Lima, L. & Afonso, A. (2002). *Reformas na Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.

Llavrador, F. (1994). Las Determinaciones y el Cambio del Currículo. In F. Angulo & N. Blanco (Coord.). *Teoría y Desarrollo del Currículo*. Málaga: Ed. Aljibe. pp. 369-384.

Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lopes, A. (2002). Construção de Identidades Docentes e selves profissionais: um estudo sobre a mudança

- peçoal nos professores. *Revista de Educação*, 11(2), 35-52.
- Lopes, A. & Ribeiro, A. (2000). A construção de identidades profissionais docentes: identidade situada e mudança identitária em docentes do 1º ciclo do ensino básico. *Invoação*, 13(2-3), 39-55.
- López, A. M., Naidorf, J. & Teodoro, A. (2014). Social and Cognitive Justice: The Social Relevance of the Higher Education in Latin America. In I. Bogotch & C. M. Shields (Eds.). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice*. Dordrecht: Springer Netherlands. pp. 81 - 96. doi: 10.1007/978-94-007-6555-9_6.
- Loureiro, M. I. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In M. T. Estrela (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora. pp. 117-159.
- Lumby, J. (2009) Performativity and identity: mechanisms of exclusion. *Journal of Education Policy*, 24(3), 353-369. (doi:10.1080/02680930802669284).
- Lyotard, J. (1989[2005]). *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Macdonald, J. (1975). *Curriculum theory as intentional activity*. Paper presented at Curriculum Theory Conference, Charlottesville, VA.
- Machado, M. P. (2006). *O papel do professor na construção do currículo. Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Magalhães, A. (1995). A Escola na Transição Pós-Moderna. *Educação, Sociedade & Culturas*, 3, 97-123.
- Magalhães, A. (2002). A Reconfiguração do Discurso Político: É Possível Falar a partir de um “Não Lugar” ou de um “Lugar Branco”. *Jornal A Página da Educação*, 116, 7.
- Magalhães, A. & Stoer, S. (2002a). *A Escola para Todos e a Excelência Académica*. Porto: Profedições.
- Magalhães, A. & Stoer, S. (2002b). A Nova Classe Média e a Reconfiguração do mandato Endereçado ao Sistema Educativo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 18, 25-40.
- Magalhães, A. & Stoer, S. (2003). Performance, Citizenship and the Knowledge Society: a new mandate for European education policy. *Globalization, Societies and Education*, 1, 41-66.
- Magalhães, A. & Stoer, S. (2009). Education, Knowledge and Network Society. In R. Dale & S. Robertson (Edits.). *Globalisation & Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium Books. pp.45-63.
- Mainardes, J. (2007). *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo : Cortez Editora.

- Mangez, E. (2011). Economia, Política e Regimes do Conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (Orgs.). *Políticas Educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila. Nova de. Gaia: Fundação Manuel Leão. pp.191-222.
- Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 33-50.
- Maroy, C. (Ed.). (2007). *Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European Comparison*. Reguleducnetwork Final report. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Marques, B. (2002). *A articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos do ensino básico : um estudo de caso num agrupamento vertical de escolas em gestão flexível do currículo*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Marques, B. & Costa, J. A.(2004). A (des)articulação curricular entre o 1º e 2º ciclos do ensino básico.In J. A. Costa, A. Andrade, A. Neto-Mendes, & N. Costa (Org.). *Gestão Curricular. Percursos de Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 129-141.
- Marques, R. & Roldão, M. (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.
- Martins, A, Caetano, A. A., Lopes, A. S. & Cândido, L. M. (1963). *Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa (1950-1959)*. Lisboa: Instituto de Alta Cultura, Centro de Estudos de Estatística Económica.
- Martins, A, Caetano, A. A., Lopes, A. S. & Cândido, L. M. (1964). *Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa (Metrópole). Previsão para 1975* Lisboa: Instituto de Alta Cultura, Centro de Estudos de Estatística Económica.
- Matos, M. M. (2004). *Práticas de gestão curricula no 1º ciclo do ensino básico: o atendimento às diversidades no interior da turma*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- McFarlane, A. (2006). ICT and the curriculum canon: responding to and exploring ‘alternative knowledge’. In A. Moore (Ed.). *Schooling, Society and Currículo*. New York: Routledge. pp.130- 141.
- McNeil, J. (1977). *Curriculum: a comprehensive introduction*. Boston: Little, Brown.

- Mendes, J. M. (2011). Equality, Democratic Citizenship and Solidarity: Is there a Role for Higher Education in the Framing of an Alternative Paradim? *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(2), 168-185.
- Mendes, M. (2004). *As Faces de Janus. As Políticas Educativas em Matéria de Cidadania nos Anos 90 em Portugal*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Mendes, M. & Galego, C. (2009). La Regulación Transnacional de las Políticas Educativas. El papel de los indicadores de comparación internacional en la construcción de una agenda global de Educación. In A. Teodoro & A. Montané (Eds.). *Espejo e Reflejo. Políticas Curriculares y Evaluaciones Internacionales*. Valencia: Germania. pp. 15-36.
- Mesquita, L. (2000). *Educação e desenvolvimento económico, contribuição para o estudo da natureza presente de uma relação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Meyer, J. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.
- Meyer, J. (2007). Globalization. *International Journal of Comparative Sociology*, 48, 4, 261-273.
- Meyer, J., Boli, J., Thomas, G. M. & Ramirez, F. O. (1997). World Society and Nation-State. *American Journal of Sociology*, 103, 1, 144-181.
- Meyer, J., Kamens, D. & Benavot, A. (1992). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Washington and London: The Falmer Press.
- Meyer, J. & Rowan, B. (1978). The structure of educational organizations. In J. Meyer & W. Marshall *et al* (Orgs.). *Environments and organizations: Theoretical and empirical perspectives*. São Francisco: Jossey-Bass. pp. 78-109.
- Michelat, G. (1975). Sur L'utilisation de L'entretien Non-Directif en Sociologie. *Revue Française de Sociologie*, XVI, 229-247.
- Minister of Industry of Canada & OECD (2005). *Learning a Living. First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Ottawa and Paris: Statistics Canada & Organisation for Economic Co-operation and Development.

- Ministério da Educação (1997). *Projecto de Reflexão Participada sobre Currículo do Ensino Básico*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação (1998a). *A Unidade da Educação Básica em Análise*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação (1998b). *Educação, Integração, Cidadania. Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*. Lisboa: SEEI.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação Nacional (1973). *A Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Ministério da Educação/ Secretaria de Estado da Educação e Inovação (1997). *Diagnóstico e Propostas para a Matemática Escolar*. Relatório do Grupo de Trabalho para o Ensino da Matemática. Lisboa: ME.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (1926-39)*. Lisboa: Presença-Gis.
- Moore, A. (2006). Curriculum as Culture: entitlement, bias and the Bourdieusean arbitrary. In A. Moore (Ed.). *Schooling, Society and Currículo*. New York: Routledge. pp.87-99.
- Moore, A. (2006). *Schooling, Society and Currículo*. New York: Routledge.
- Morais, M. E. (2004). *Abordagem às concepções alternativas – eficácia do recurso aos mapas conceptuais como estratégia de ensino*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação. Universidade Católica Portuguesa.
- Morais, Ana M. & Neves, Isabel P. (2007). Fazer Investigação Usando uma Abordagem Metodológica Mista. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 20(2),75-104.
- Moreira, A. F. (Org.). (1997). *Currículo: Questões atuais*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Moreira, A. F. (1999). O Currículo como Política Cultural e a Formação Docente. In T. T. Silva & A. F. Moreira (Orgs.). *Territórios Contestados. O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais*. Petrópoli: Editora Vozes. pp. 7-20.
- Moreira, A. F. & Tadeu da Silva, T. (1995). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma Introdução. In A. F. Moreira & T. Tadeu da Silva (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. S. Paulo: Cortez Editora. pp. 7-

37.

- Moreira, A. F. & Tadeu da Silva, T. (Orgs.) (2006). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo : Cortez Editora.
- Moreira, A. F. et al (Coord.). Indagações sobre Currículo. Currículo, Conhecimento e Cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.
- Moreno, J. (1998). Motivação dos professores: estudo de factores motivacionais em professores empenhados. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(1), 87-1001.
- Morgado, J. (1999). A (des)construção da autonomia curricular. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Morgado, J. (1999). O Currículo como Instrumento de Diferenciação. In A. Estrela & J. Ferreira (Org.). *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. Lisboa: Universidade de Lisboa. pp. 366-375.
- Morgado, J. (2000a). Indicadores de uma Política Curricular Integrada. In J. A. Pacheco (Org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora. pp.167-185.
- Morgado, J. (2000b). Integração e Flexibilização Curriculares: Factos e Nexos de uma Nova Política. In J. C. Morgado & J. M. Paraskeva. *Currículo: Factos e Significações*. Porto: Edições Asa. pp. 7-35.
- Morgado, J. (2001). A Reorganização Curricular do Ensino Básico. Fundamentos Fragilidades e Perspectivas. In C.V. Freitas, C. Leite, J.C. Morgado & M. O. Valente. *A Reorganização Curricular do Ensino Básico. Fundamentos Fragilidades e Perspectivas* Porto: Edições Asa. pp. 29-60.
- Morgado, J. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2010). Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. *Educação em Revista*, 26(02), 15-42.
- Morgado, J. & Ferreira, J. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In A. Moreira & J. Pacheco (Orgs.). *Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora. pp. 61-86.

- Morgado, J. & Martins, F. B. (2006). Projecto curricular: mudança de práticas ou oportunidade perdida? Actas do XIV Colóquio da AFIRSE/AIPELF – *Para um balanço da investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e práticas*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Morgado, J. & Paraskeva, J. (2000). *Currículo: Factos e Significações*. Porto: Edições Asa.
- Moura, A. (2008). *A Web 2.0 e as Tecnologias Móveis*. In *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. Braga: CIEed, Universidade do Minho. pp. 121 - 146.
- Morrow, R. & Torres, C. (1997). *Teoria Social e Educação. Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*. Porto: Edições Afrontamento.
- MSI (1997). *Livro Verde para a Sociedade de Informação em Portugal*. Lisboa: Missão para a Sociedade de Informação/ Ministério da Ciência e Tecnologia.
- Naidorf, J. (2011). Criterios de Relevancia e Pertinencia de la Investigación Universitaria y su Traducción en Forma de Prioridades. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(1),48-58.
- Nassehi, A, Hagen-Demszky, A & Mayr, K. (2007). *The Structures of Knowledge and of Knowledge Production*. Disponível em http://knowandpol.eu/IMG/pdf/lr.tr.nassehi_al.eng.pdf Consultado em 30 de agosto de 2009.
- Narayan, D. (2000). *Voices of the poor: can anyone hear us?* New York: Oxford University Press.
- Neves, I. & Morais, A. (2005). Processos de Recontextualização num Contexto de Flexibilidade Curricular – Análise da Actual Reforma das Ciências para o Ensino Básico. *Revista de Educação*, 8(1). Disponível em http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2005_processosdeformacaoesuaarelacao.pdf. Consultado em 26 de julho de 2008.
- Normand, R. (2008). Mercado, *performance*, accountability. Duas décadas de retórica reaccionária. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 49-76.
- Nóvoa, A. (1991). As Ciências da Educação e os Processos de Mudança. In A. Nóvoa, J. P. Ponte & M. E. Bredero dos Santos (Eds.). *Ciências da Educação e Mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Pp. 18-67.
- Nóvoa, A. (1992). A Reforma Educativa Portuguesa: Questões Passadas e Presentes sobre a Formação de Professores. In A. Nóvoa & T. S. Popkewitz (Org.). *Reformas Educativas e Formação de Professores*.

Lisboa: Educa. pp. 57-69.

Nóvoa, A. (1993). *A Imprensa de Educação e de Ensino — Repertório Analítico (Séculos XIX e XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Nóvoa, A. (1994). História da Educação. Provas de Agregação não publicadas. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Nóvoa, A. (1995). Modèles D'analyse en Education Comparée: Le Champ et la Carte. *Les Sciences de L'Education - Pour L'Ére Nouvelle*, 2-3, 9-61.

Nóvoa, A. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa : Educa.

Nóvoa, A. (1999). *Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Nóvoa, A. et al. (Org.). (1995). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. et al. (Org.). (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A., Marcelino, F. & Ramos do Ó, J. (Coord.). (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna e Edições Tinta-da-China.

Nóvoa, A. & Popkewitz, T. (Org.). (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.

Nowotny, H. (2005). Experten, Expertisen und imaginierte Laien. In A. Bogner & H. Torgersen (Eds.). *Wozu Experten. Ambivalenzen der Beziehung von Wissenschaft und Politik*. VS Verlag: Wiesbaden. pp. 33-44.

Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2004). *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

OCDE (1966). *Le Projet Regional Méditerranéen*. Portugal. Paris: OCDE.

OCDE (1984). *Relatório Nacional de Portugal para o exame das políticas educativas pela OCDE*. Lisboa: ME/ GEP.

OCDE (1993). *Education at a Glance. OECD Indicators*. Paris : CERI.

OCDE (1995). *Governance in transition: public management reforms in OECD countries*. Paris: OCDE.

OCDE/ OECD (1996). *The Knowledge-Based Economy*. Paris : CERI.

- OCDE (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: CERI.
- OCDE (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris: OCDE.
- OCDE (2004a). *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Paris: CERI.
- OCDE/ OECD (2004b). *Background OECD Papers: The Schooling Scenarios*. Paris: CERI.
- OCDE (2006). *Repenser L'Enseignement: Des Scénarios pour Agir*. Paris: CERI.
- OCDE (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society: VOLUME 1 : Special features: Governance, Funding, Quality*. Paris: OCDE.
- OECD (2001). *What Schools for the Future*. Paris: CERI.
- OECD (2002). *Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment – Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris: CERI.
- Offe, C. (1985). *Disorganized Capitalism*. Oxford: Polity Press.
- Ogbu, J. (1988). Class stratification, racial stratification and schooling. In L. Weiss (Ed.). *Class, Race and Gender in American Education*. Albany, NY: State University of New York Press. pp. 163-182.
- Osborne, D. e Gaebler, T. (1992). *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector*. Wokingham: Addison-Wesley.
- Ozga, J. (2008). Governing knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 62(3), 307-332.
- Pacheco, J. A. (1990). *Planificação didáctica*. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (1998). *Projecto Curricular Integrado*. Lisboa: Ministério da Educação, PEPT 2000, nº18.
- Pacheco, J. A. (1999). Algumas Questões sobre o que Ensinar no Ensino Secundário. *Colóquio /Educação & Sociedade*, 5, 147-150.
- Pacheco, J. A. (2000a). Contextos e Características do Neoliberalismo em Educação. In J. A. Pacheco (Ed.). *Políticas Educativas. O Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora. pp.7-20.
- Pacheco, J. A. (2000b). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002a). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002b). A Reforma e a Inovação no Contexto da (Re)Construção das Políticas Curriculares. In *O Particular e o global no Virar do Milénio. Cruzar Saberes em Educação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Edições Colibri.
- Pacheco, J. A. (2002c). Notas para uma síntese de uma década de consolidação dos estudos curriculares. *Investigar em Educação*, 1(1), 227-273.
- Pacheco, J. A. (2003). O que se Decide Sobre Currículo. In O. Sousa & M. M. Ricardo (Orgs.). *Uma Escola com Sentido: O Currículo em Análise e Debate*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. pp. 51-61.
- Pacheco, J. A. (2005a). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005b). Descentralizar o discurso curricular das competências. *Revista de Estudos Curriculares*, 3(1), 65-91.
- Pacheco, J. A. (2006). Uma perspectiva actual sobre a investigação em Estudos Curriculares. Conferência realizada no XIV colóquio da AFIRSE/AIPELF – *Para um balanço da investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e práticas*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Pacheco, J. A. (2007). Políticas Educativas e Curriculares. Para uma Análise do Contexto Português. *Conferências Plenárias e Painéis do IX Congresso da SPCE*. Universidade da Madeira.
- Pacheco, J. A. (Org.). (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2011). Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90.
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco et al. (1996). O impacto da reforma curricular no pensamento e na acção do professor. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. & Morgado, J. (2003). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Paraskeva, J. & Silva, A. (Org.). (1998). *Reflexão e Inovação Curricular*. Braga: Universidade

do Minho.

Pacheco, J. A. & Paraskeva, J. (1999). A Tomada de Decisão na Contextualização Curricular. *Revista de Educação*, 9 (1), 111-116.

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 políticas e práticas*. Porto: Porto Editora. pp. 87-126.

Papadopoulos, G. (1994). *Education 1960-1990: the OECD perspective*. Paris: The organisation.

Paquette, J. (1998). Equity in educational policy. A priority in transformation or in trouble? *Journal of Educational Policy*, 13(1), 41-61.

Paraskeva, J. (1998). Projectos de Reflexão Curricular Participada: Uma Abordagem Deliberativa do Currículo. In J. A. Pacheco, J. Paraskeva & A. Silva (Orgs.). *Reflexão e Inovação Curricular*. Braga: Universidade do Minho. pp.135-156.

Paraskeva, J. (2000). Currículo como Prática [Regulada] de Significações. In J. C. Morgado & J. M. Paraskeva. *Currículo: Factos e Significações*. Porto: Edições Asa. pp. 37-64.

Paraskeva, J. (2001). *A Dinâmica dos conflitos Ideológicas e Culturais na Fundamentação do Currículo*. Porto: Edições Asa.

Passow, H. (1984). *Reforming Schools in the 1980s. A Critical Review of the National Reports*. New York: Institute of Urban and Minority Education, Teachers College.

Pedro, M. (2011). *A experiência Veiga Simão na Matemática nos terceiro e quarto anos (1972-1975)*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Lisboa.

Peralta, M. H. (2000). *Currículo: o plano como texto. Um estudo sobre a aprendizagem da planificação na formação inicial de professores de Alemão*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Pereira, J. (2005). *O trabalho colaborativo dos professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores.

Pereira, N. (2006). *Projecto Educativo. Um estudo sobre as representações dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense.

- Pereira, N. & Pacheco, J. (2005). Projecto Educativo: da utopia à realidade. Um estudo qualitativo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 4, 39-58.
- Pereyra, M. (1990). La Comparación, una Empresa Razonada de Análisis. Por Otros Usos de la Comparación. *Revista de Educación. Extraordinario: Los Usos de la Comparación en Ciencias Sociales y en Educación*, 23-76.
- Perrenoud, P. (1994). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (2001a). *Porquê Construir Competências a Partir da Escola?* Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2001b). L'Établissement scolaire entre Mandat et Projet: Vers une Autonomie Relative. In G. Pelletier (Dir.). *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*. Montréal: Editions de L'AFIDES. pp.39-66.
- Peters, B. & Pierre, J. (1998). Governance without government? Rethinking public administration. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 8, (2), 223-243.
- Petrella, R. (1990). *Reflexões sobre o futuro de Portugal (e da Europa)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pinar, W. (Ed.). (1975). *Curriculum Studies. The reconceptualization*. Berkley: McCutchan Publishing Company.
- Pinar, W. (Ed.). (1985). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. New York: John Wiley.
- Pinar, W. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?*. Porto: Porto Editora.
- Pintassilgo, J., (2007). História do Currículo e das Disciplinas Escolares: Balanço da Investigação Portuguesa. In J. Pintassilgo, L. Alves, L. Correia & M. Felgueiras (Orgs.). *A História da Educação em Portugal. Balanço e Perspectivas*. Porto: Edições Asa. pp. 111-146.
- Pinto, M. (2000). Uma estratégia de análise de dinâmica das microestruturas do processo ensino-aprendizagem numa classe do 10º ano. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Pires, E. L., Fernandes, A. S. & Formosinho, J. (1991). *A Construção social da educação Escolar*. Porto: Edições Asa.

- Platão (s/d) [1993]. *A República* (7ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Plummer, K. (1983). *Documents of Life: An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method*. London: Unwin.
- Plummer, K. (1983). Telling Sexual Stories in a Late Modern World. In N. Denzin (Ed.). *Studies in Symbolic Interaction*. Vol.18. pp. 101-120.
- Pons, X. & van Zanten, A. (2007). Knowledge circulation, regulation and governance. In B. Delvaux & M. Eric. *Literature review on knowledge and policy*. Disponível em http://www.knowandpol.eu/fileadmin/KaP/content/Scientific_reports/Literature_review/Know_Pol_literature_review.pdf, pp. 104-137. Consultado em 12 julho de 2009.
- Ponte, J. P. (Ed.). (1992). *Educação Matemática: Temas de Investigação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. pp. 185-239.
- Ponte, J. P. (2003). O ensino da Matemática em Portugal: Uma Prioridade Educativa ?. Conferência realizada no Seminário *O Ensino da Matemática : Situação e Perspetivas*. CNE, Lisboa.
- Popkewitz, T. (1988). Educational Reform: Rhetoric, Ritual and Social Interest. *Educational Theory*, 38 (1), 77-93.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociologia Política de las Reformas Educativas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Popkewitz, T. (1997). *Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Popkewitz, T. (1998). *Struggling for the soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Porter, D. & Craig, D. (2004). The third way and the third world: poverty reduction and social inclusion in the rise of 'inclusive' liberalism. *Review of International Political Economy*, 11 (2), 387-423.
- Porter, M. (1990). *The competitive advantage of nations*. New York: Free Press.
- Postlethwaite, T. N. (1993). Torsten Husen (1916-). *Prospects: the quarterly review of comparative education*, vol. XXIII, 3/4, 677-686.
- Power, S. & Whitty, G. (2002). Bernstein and The Middle Class. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (4), 595-606.

- Prost, A. (1992). *Éducation, Société et Politiques. Une Histoire de L'enseignement en France de 1945 à nos Jours*. Paris : Editions du Seuil.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1993). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Gradiva.
- Raiz e Utopia (1979). Educar em Portugal. Mesa Redonda com J. Hermano Saraiva, J. Veiga Simão, António Hespanha, António Brotas e Sottomayor Cardia. Raiz e Utopia, 9/10. Primavera/ Verão 1979. pp. 55-90.
- Ramalho, G. (2004). *PISA 2003: conceitos fundamentais em jogo na avaliação de resolução de problemas*. Lisboa: Ministério da Educação, GAVE.
- Ramalho, M. H. (1994). *A construção do projecto educativo*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Rambla, X. (2006). Globalization, educational targeting and stable inequalities: a comparative analysis of Argentina, Brazil and Chile. *International Review of Education*, 52(3-4), 353-370.
- Ravitch, D. (2010). In Need of a Renaissance. Real Reform will Renew, not Abandon, Our Neighborhood Schools. *American Educator*, 34(2), 10-13, 16-22, 42.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard: Harvard University Press.
- Rebelo, T., Gomes, A. D. & Cardoso, L. (2001). Aprendizagem organizacional e cultura: Relações e implicações. *Psychologica*, 27, 69- 89.
- Reid, W. A. (1980). *Thinking about the Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Reid, W. A. (1984). Curricular topics as institutional categories: implications for theory and research in the history and sociology of school subjects. In I. Goodson & S. Ball (Orgs.). *Defining the curriculum: histories and ethnographies*. Londres/ Filadélfia: Falmer Press. pp. 67-75.
- Renihan, F. & Renihan, P. (1992). *Educational Leadership: A Renaissance Metaphor*. Education Canada.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2006). Globalisation and the changing nature of the OECD's educational work. In H. Lauder et al. (Eds.). *Education, Globalisation and Social Change*. Oxford: Oxford University Press. pp. 245-260.
- Rhodes, R. (1996). The New Governance: Governing without Government. *Political Studies*, 44, 652-657.

- Rhodes, R. (1997). *Understanding Governance: Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability*. Buckingham: Open University Press.
- Roberts, B. (2002). *Biographical Research*. Buchingham: Open University.
- Robertson, H. J. (1998). *No more teachers, no more books: the commercialization of Canada's schools*. Toronto: McClelland/ Stewart.
- Roberston, S. (2006). *Globalisation, The Rescaling of National Education Systems and Citizenship Regimes*. Public Lecture. Istanbul: Bosphorus University.
- Roberston, S. (2008). Professoras/es são Importantes, Não? Posicionando as/os Professoras/es e seu Trabalho na Economia do Conhecimento Global. *Revista Electrónica Espaço do Currículo*, 1.
- Robertson, S. & Dale, R. (2001). Regulação e Risco na Governação da Educação. Gestão dos Problemas de Legitimação e Coesão Social em Educação nos Estados Competitivos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 117-147.
- Rodrigues, C. (1994). *Sócio-história das reformas educativas em Portugal (1936-1986). A emergência da Área-Escola em contexto curricular*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. A. & Sá-Chaves, I. (2004). Gestão curricular e cultura de escola. Relação entre as dimensões curriculares instituída e instituinte. In J. A. Costa, A. Andrade, A. Neto-Mendes e N. Costa (Org.). *Gestão Curricular. Percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 99-112.
- Rodrigues, P. (1998). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de formação*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Roldão, M. C. (1999a). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: DEB.
- Roldão, M. C. (1999b). Currículo como Projecto. O Papel das Escolas e dos Professores. In R. Marques & M. C. Roldão (Orgs.). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora. pp. 13-21.
- Roldão, M. C. (1999c). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Prática em Análise*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. C. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2002). *Transversalidade e Especificidade no Currículo – Como se Constrói o Conhecimento?*. III Simpósio GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento de Educação de Infância. Évora.
- Roldão, M. C. (2003a). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003b). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2005a). Para Um Currículo do Pensar e do Agir: As Competências enquanto Referencial de Ensino e Aprendizagem. *Suplemento de En Direct de L'APPF*, 9-20.
- Roldão, M. C. (2005b). *Formação e práticas de gestão curricular. Crenças e equívocos*. Porto: Edições Asa.
- Roldão, M. C. (Coord.). (2008). *Estudo Curricular da Medida PIEF*. Lisboa: Edições Colibri.
- Roldão, M., Nunes, L. & Silveira, T. (1997). *Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”*. Lisboa: Ministério da Educação. DEB.
- Ropé, F & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et Compétence. De l’usage de ces notions dans l’école et l’entreprise*. Paris: L’Harmattan.
- Rosa, M. C. (2005). *Concepções e práticas de planificação de professores estagiários*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Rosas, F. (1994). O Estado Novo: 1926-1974. In J. Mattoso (Dir.). *História de Portugal*. Vol. VII. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Rosas, F. (Coord.). (1996). *Dicionário de história do Estado Novo: 1926-1974* Lisboa: Círculo de Leitores.
- Rose, N. (1996). *Inventing our selves: Psychology, power and personhood*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Rosenau, J. (Ed.). (1992). *Governance without government: order and change in the world politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosmaninho, M. N. (2002). *Educação Visual e Tecnológica na organização curricular do 2º ciclo do ensino*

- básico*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Sabirón, F. (2001). Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación (I). *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 1, pp. 27 – 42.
- Sá-Chaves, I. & Alarcão, I. (2000). O conhecimento profissional: análise multidimensional usando representação fotográfica. In I. Sá-Chaves. *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF. pp. 53-67.
- Sanches, M. (2004). (Re)Construção Emancipatória da Identidade dos Professores na Era da Globalização e da Sociedade do Conhecimento: Que Possibilidades? In A. Adão & E. Martins (Orgs.). *Os Professores: Identidades (Re)Construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. pp. 37-54.
- Sanches, M. F. (1987). Reformar o contexto de gestão das escolasecundárias: a voz dos conselhos directivos. *Revista Educação*, 2, 27-39.
- Sanches, M. F. (1990). Natureza da motivações para governar a escola: comparação entre professores e conselhos directivos. *Aprender*, 11, 19-28.
- Sánchez Barraza. R. (2005). “Una Universidad Sin Zapatos”.Entrevista publicada em *In Motion Magazine*, 18 de diciembre. Disponível em http://www.inmotionmagazine.com/global/rsb_int_esp.html. Consultado em 24 abril de 2010.
- Saigo, I. (2000). Sala de estudo como modalidade de apoio educativo. Contributo para a definição de padrões de qualidade de uma sala de estudo na óptica dos intervenientes. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Santos et al. (2009). *Escolas de Futuro. 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.
- Santos, B. S. (1987). *Um Discurso sobre a Ciência*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (1991). A Transição Paradigmática: da Regulação à Emancipação. In M. M. Carrilho (Org.), *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*. Lisboa: Dom Quixote. pp. 23-43.
- Santos, B. S. (1993). O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português. In B. de S. Santos (Org.). *Portugal: um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento/

Centro de Estudos Sociais. pp. 15-56.

Santos, B. S. (1994). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B. S. (1995). *Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Nova Iorque: Routledge.

Santos, B. S. (1997). Por uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32.

Santos, B. S. (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva/ Fundação Mário Soares.

Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente, Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B. S. (2001). Os Processos da Globalização. In B. S. Santos (Org.). *Globalização. Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento. pp. 33-106.

Santos, B. S. (2002). *Toward a New Legal Common Sense. London: Butterworth*.

Santos, B. S. (2003). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. Porto: Afrontamento.

Santos, B. S. (2004). *Fórum Social Mundial: manual de uso*. Porto: Afrontamento.

Santos, B. S. (2007) *Another Knowledge is Possible*. London and New York: Verso.

Santos, I. M. (1994). *O projecto Minerva na escola: das expectativas à realidade. Um estudo de caso em duas escolas do 2º ciclo do Pólo do Projecto Minerva da ESSE de Lisboa*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. S. Francisco, Londres: Jossey-Bass Publishers.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote/ IIE. Pp. 77-92.

Shu, B. (2010). Solidarity Among Strangers: Interaction Rituals and Publics in the 2008 Sichuan Earthquake in China. *Proceedings of the American Sociological Association Meeting*.

- Schwab, J. (1969). The practical: a language for curriculum. *School Review*, 78(1), 1-23.
- Segurado, M. (1998). *A Unidade da Educação Básica em Análise - Relatório*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Sen, A. K. (1992), *Inequality Re-examined*, Oxford: Clarendon Press.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday.
- Serpa, M. (2005). *Avaliação da aprendizagem escolar. Perspectivas de professores do ensino básico*. Tese de Doutoramento. Universidade dos Açores.
- Sherman, J. & Poirier, J. (2007). *Educational equity and public policy: comparing results from 16 countries*. Montreal: UNESCO.
- Shulman, L. (1994). Those who understand: the knowledge growth in teaching. In A. Pollard & J. Bourne (Eds.). *Teaching and Learning in the primary school*. London: The Open University. pp. 84-88.
- Silva, A. (1994). Alguns Temas para Pensar a Mudança Social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 195-128.
- Silva, A. (2002). *Por uma Política de Ideias em Educação*. Porto: Edições Asa.
- Silva, M. M & Tamenm, M. I. (1981). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, L. (2004). *O processo de construção da reorganização curricular do Ensino Básico. Análise de textos políticos*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I. & Sequeira, F. (1989). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: UM. CEEDC.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J., (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME, DES.
- Solorzano, D. & Solorzano, R. K. (1995). The Chicano Educational Experience: A Framework for Effective Schools in Chicago Communities. *Educational Policy*, 9(3), 293-314.
- Somekh, B. (2006). New ways of teaching and learning in the digital age: implications for currículo studies. In A. Moore (Ed.). *Schooling, Society and Currículo*. New York: Routledge. pp. 119-129.
- Sousa, F. (2004). Pedagogia por competências e pedagogia por objectivos: que relação?. *Revista de*

Estudos Curriculares, 2(19), 121-140.

Sousa, F. (2007). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In D. Rodrigues (Org.). *Investigação em Educação Inclusiva*. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. FMH. pp. 93-119.

Soysal, Y. N. & Strang, D. (1989). Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe. *Sociology of Education*, 62, 277-288.

Starr, P. (1989). The Meaning of Privatization. In S. B. Kamerman & A. J. Kahn (Orgs.). *Privatization and the Welfare State*. Princeton: Princeton University Press. pp. 15-48.

Steen, S. (2012). Propriedade, auto-organização e diversidade como as principais características das escolas independentes. In M. Raymond, S. Steen & A. Cristo. *As Novas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. pp. 59-87.

Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. London: Sage.

Steiner-Khamsi, G. (2006). The economics of policy borrowing and lending: a study of late adopters. *Oxford Review of Education*, 32(5), 665–678. DOI: 10.1080/03054980600976353.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.

Stenhouse, L. (1976). Case study as a basis for research in a theoretical contemporary history of education. Mimeo, CARE: University of East Anglia, Norwich.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Ediciones Morata.

Stenhouse, L. (1987). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Stoer, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal - 1970-80, uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, S. (1994a). O Estado e as Políticas Educativas: Uma Proposta de Mandato Renovado para a Escola Democrática. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 3-33.

Stoer, S. (1994b). Construindo a *Escola Democrática* Através do Campo da Recontextualização Pedagógica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27.

Stoer, S. (2002). Educação e Globalização: entre Regulação e Emancipação. *Revista Crítica de Ciências*

Sociais, 63, 33-45.

Stoer, S. & Araújo, H. (1991). Educação e Democracia num país semiperiférico (no contexto europeu). In S. Stoer (Org.). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Um abordagem interdisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 205-230.

Stoer, S. & Araújo, H. (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia*. Lisboa: Escher.

Stoer, S., Cortesão, L. & Correia, J. (Org.). (2001). *Transnacionalização da Educação - Da Crise da Educação à "Educação" da Crise*. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, S. & Magalhães, A. (2005). *A Diferença Somos Nós. A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, S., Stoleroff, A. D. & Correia, J. (1990). O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica de Acumulação. *Revista crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.

Stoker, G. (1998). Cinq propositions pour une théorie de la gouvernance. *Revue Internationale de Sciences Sociales*, 155, 19-30.

Strike, K. A. (1979). The role of theories of justice in evaluation: Why a house is not a home. *Educational Theory*, 29 (1), 1-9.

Strike, K. A. (1985). Is there a conflict between equity and excellence? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(4), 409-416.

Stroobants, M. (1998). La Production flexible des aptitudes. *Education Permanente*, 135, 10-21.

Stromquist, N. (2005). *A social cartography of gender in education: reflections on an uncertain emancipatory project*. Eggertson Lecture paper presented at the Annual Comparative and International Educational Society Conference, Standford University, CA, 23 March 2005.

Svennilson, I., Edding, F. et Elvin, L. (1961) *Les objectifs de l'éducation dans les pays européens*. Paris: OCDE.

Tadeu da Silva, T. (Org.). (1995). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Tadeu da Silva, T. (1999). *O currículo como fetiche*. Autêntica: Belo Horizonte.

Tadeu da Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.

- Tardif, M. (2004). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tavares, L. V., Mateus, A. & Cabral, F. S. (2002). *Reformar Portugal. 17 Estratégias de Mudança*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1994): *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco, J. (1993). *Tendences Actuelles des Réformes Éducatives*. Paris: UNESCO.
- Tedesco, J. (1999). *Paradigmas, Reformas y Maestros; temas de la agenda educativa de una década*. Montevideo: Fondo Editorial Queduca.
- Tedesco, J. (2000). *O Novo Pacto Educativo. Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Teodoro, A. (1978). *A Revolução Portuguesa e a Educação*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Teodoro, A. (1992). *Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Teodoro, A. (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Teodoro, A. (1995). A Reforma educativa ou a legitimidade do discurso sobre a prioridade educativa. *Educação, Sociedade e Culturas*, 4, 49-70.
- Teodoro, A. (1997). *Poder e Participação em Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Teodoro, A. (1998). Unificação ou Diversificação? Notas sobre a evolução do ensino secundário em Portugal, 1970-1990. *Educació i Història. Dossier Jornades d'Història de L'Educació als Països Catalans*, Bellaterra, outubro, de 1995 (segona part), 71-83.
- Teodoro, A. (1999). *A Construção Social das Políticas Educativas. Estado, Educação e Mudança Social no Portugal Contemporâneo*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Teodoro, A. (2000). *As Políticas de Educação em discurso directo, 1955-1995*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Teodoro, A. (2001a). *Organizações Internacionais e Políticas Educativas Nacionais: A Emergência de*

- Novas Formas de Regulação Transnacional, ou uma Globalização de Baixa Intensidade. In S. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (Orgs.). *Transnacionalização da Educação - Da Crise da Educação à "Educação" da Crise*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 125-161.
- Teodoro, A. (2001b). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação - Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. Porto: Profedições.
- Teodoro, A. & Aníbal, G. (2007). A Educação em Tempos de Globalização. Modernização e Hibridismo nas Políticas Educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 13-26.
- Teodoro, A. & Aníbal, G. (2008). Education in Times of Globalisation: Modernization and Hybridism in the Educational Policies in Portugal, *International Journal of Contemporary Sociology*, 45(2:), 103 - 118.
- Teodoro, A. & Estrela, E. (2010). Currículo policy in Portugal (1995-2007): global agendas and regional and national reconfigurations. *Journal of Currículo Studies*, 42(5), 621 — 647. DOI:10.1080/00220271003735728.
- Thomas, W. I. & Znaniecki, F. ([1918/1920] 1958). *The Polish Peasant in Europe and America*. Volumes I and II. New York: Dover Publications
- Thurler, G. & Perrenoud, P. (1994). *A Escola e a Mudança. Contributos Sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Tochon, F. (2004). Recherche sur la pensée des enseignants: un paradime à maturité. *Revue Française de Pédagogie*, 133, 129-157.
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. London: Pan Books.
- Toffler, A. (1990). *Powershift*. New York: Bantam Books.
- Tomé, I. (2005). *Os rankings das escolas secundárias em Portugal: da(s) intencionalidade(s) à sua representação nos agentes educativos em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

- Toulmin, S. (1996). Knowledge as shared procedures. In Y. Engestrom, R. Mietennen & R. Punamaki (Eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 70-86.
- Touraine, A.(1969). *La Société Post-Industrielle*. Paris : Denoël/Gonthier.
- Torres, C. A. (1993). *Sociologia Política da Educação*. S. Paulo: Cortez.
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e Interdisciplinariedad. El Currículo Integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres Santomé, J. (1995). *O Currículo Oculto*. Porto: Porto Editora.
- Torres Santomé, J. (2000). Jurjo Torres Santomé em Entrevista. *A Página da Educação*. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=87&doc=7888&mid=2> Consultado em 13 de abril de 2005.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, vol. 31, 3, 453-479.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Currículo and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- United Nations Development Programme (2005). *Human Development Report*. New York: UNDP.
- UNESCO (1975). *Éléments pour une politique de l'éducation au Portugal. Services consultatifs fournis aux États membres en matière de planification et des politiques de l'éducation*, nº série: ASMS/ED/EPP/002. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.
- UNESCO (1996). *Relatório Mundial sobre Educação 1995*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira/ Ministério da Educação.
- UNESCO (2005). *Rumo às Sociedades do Conhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- UNESCO; NFIL & IFLA (2005). High-Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning. Relatório de Encontro. Disponível em <http://www.ifla.org/files/assets/information->

[literacy/publications/high-level-colloquium-2005.pdf](#) Consultado em 14 de outubro de 2008.

- Vala, J. (2001). Análise de Conteúdo. In A. Silva & J., Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 101-128.
- Vale, M. J. (2006). Arte, currículo e avaliação. A avaliação dos alunos do 2º ciclo do Ensino Básico na disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Valente, G. (2012). *Os anos devastadores do eduquês*. Barcarena: Editorial Presença.
- Valima, J. & Hoffman, D. (2007). Higher Education and Knowledge Society Discourse. In European Science Foudation (Org.). *Higher education looking forward: relations between higher education and society*. Disponível em http://www.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/HELF.pdf. Consultado em 22 de agosto de 2009. pp. 7-23.
- Vasconcelos e Sá, J. A. (1998). *Portugal a Voar Baixinho*. Lisboa: Verbo Editora.
- Vasconcelos, T. (2003). Tenho uma Palavra a Dizer sobre Currículo: Um Processo de Empowerment de Professores para a Gestão do Currículo. In O. Sousa & M. M. Ricardo (Orgs.). *Uma Escola com Sentido: O Currículo em Análise e Debate*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. pp. 159-173.
- Veiga Simão, A. (2001). *Construção e avaliação de uma intervenção em estratégias de aprendizagem integradas em currículo escolar*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Viana, I. (2000). *Recurso a uma prática educativa por projecto. Contributos para a análise da importância por projectos na prática e na formação docente*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho,
- Vieira, C. & Relvas, A. (2003). *A(s) vida(s) do professor: escola e família*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Vilela, M. (1994). *Estudos de Lexicologia do Português*. Coimbra: Almedina.
- Viñao Frago, A. (2000). El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. *Contemporaneidade e Educação* 5 (7), 93-110.
- Walker, J. (2009). The inclusion and construction of the worthy citizen through lifelong learning: a focus on the OECD. *Journal of Education Policy*, 24(3), 335-351, DOI: 10.1080/02680930802669276.

- Walker, S. (2005). Race is nowhere and race is everywhere. *British Journal of Sociology of Education*, 26(1), 41-55.
- Wallerstein, I. (1990). *O Sistema Mundial Moderno. Vol. I – A Agricultura Capitalista e as Origens da Economia Europeia no Século XVI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Weingart, P. (2001). *Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft*. Weilerswilt: Velbruck: Wissenschaft.
- Weiss, C. H. (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, 39, 426-431.
- Whipple, G. M. (Ed.) (1926). The Foundations and Technique of Currículo-construction, Part I. Curriculum-making: Past and present. *The Twenty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Bloomington, IL: Public School Publishing.
- Whitty, G. (1997). Marketization, the state and the reformation of the teaching profession. In A. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. Wells (Eds.). *Education. Culture, Economy and Society*. New York: Oxford Univeristy.
- Williams, R. (1992). *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Willke, H. (1998). Organisierte Wissensmanagement. *Zeitschrift fur Soziologie*, 27(3), 161-177.
- Willke, H. (2002). *Dystopia. Studien zur krisis des wissens in der modernen Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Wittgenstein, L. (1996). *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Nova Cultura.
- Woods, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Wright, V. (1997). Redefiniendo el Estado: Las Implicaciones para la Administration Pública. *Gestion y Analisis de Políticas Públicas*, 7/8, 27-44.
- Young, I. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Young, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy 1870-2033: An essay on education and society*. London: Thames and Hudson
- Young, M. (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier Macmillan.

- Young, M. (2008). *Bringing Knowledge Back in. From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London and New York: Routledge.
- Young, M., & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11-27.
- Zabalza, M. (1987). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.
- Zabalza; M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (2003). A Construção do Currículo: A Diversidade numa Escola para Todos. In O. Sousa & M. M. Ricardo (Orgs.). *Uma Escola com Sentido: O Currículo em Análise e Debate*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. pp. 13-49
- Zemmour, K. (1996). La Confiance, Processus D'Auto-Evaluation du Sujet en Classe. L'Entretien Interatif. *La Recherche en Éducation, la Personne et le Changement Social*, 89-102.

Documentos Electrónicos

Associação de Professores de Português – Parecer sobre Aspectos científico/metodológico/curricular dos Programas de Português A e B do Ensino Secundário, Março de 1995. Disponível em <http://www.app.pt/4865/aspectos-cientificometodologicocurricular-dos-programas-de-portugues-a-e-b-do-ensino-secundario-marco-de-1995/>. Consultado em 10 de agosto de 2014.

Associação de Professores de Português – Segunda versão da proposta de ajustamento do Programa de Português do Ensino Secundário, Outubro de 1996. Disponível em <http://www.app.pt/4850/segunda-versao-da-proposta-de-ajustamento-do-programa-de-portugues-do-ensino-secundario-outubro-de-1996/>. Consultado em 11 de agosto de 2014.

Associação de Professores de Português – Parecer da APP sobre Competências Essenciais de Português na Educação Básica, Julho de 2000. Disponível em <http://www.app.pt/4752/parecer-da-app-sobre-competencias-essenciais-de-portugues-na-educacao-basica-julho-de-2000/>. Consultado em 12 de agosto de 2014.

Associação de Professores de Português - Proposta de Programas de Língua Portuguesa no ensino secundário, Setembro de 2001. Disponível em <http://www.app.pt/4744/proposta-de-programas-de-lingua-portuguesa-no-ensino-secundario-setembro-2001/>. Consultado em 12 de agosto de 2014.

Associação de Professores de Português - Parecer sobre os Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico, janeiro de 2008. Disponível em <http://www.app.pt/4721/parecer-sobre-os-programas-de-lingua-portuguesa-do-ensino-basico-janeiro-2008/>. Consultado em 13 de agosto de 2014.

Center for Research on Education Outcomes (CREDO) (2009). *Multiple Choice: Charter School Performance in 16 States*. Stanford University: Stanford, CA. Disponível em http://credo.stanford.edu/reports/MULTIPLE_CHOICE_CREDO.pdf Consultado em 15 de agosto de 2014.

Commission of the European Communities. (2002) Communication from the Commission. *European Benchmarks in Education and Training: follow-up to the Lisbon European Council*. Disponível em http://aei.pitt.edu/42879/1/com2002_0629.pdf Consultado em 29 de maio de 2015.

Commission of the European Communities. (2004). Commission Staff Working Paper. *Progress Towards the Common Objectives in Education and Training*. Disponível em http://www.bmbf.de/pubRD/indicators_and_benchmarks.pdf Consultado em 29 de maio de 2015.

- Commission of the European Communities. (2005). Commission Staff Working Paper. *Progress Toward the Lisbon Objectives In Education and Training*. Disponível em http://digm.meb.gov.tr/belge/EU_edu2010_progressreport05.pdf Consultado em 29 de maio de 2015.
- Conselho da União Europeia. (2002). *Barcelona European Council. Presidency Conclusions*. Disponível em http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf Consultado em 25 de maio de 2009.
- Conselho da União Europeia. (2003). *Conclusões do Conselho sobre os Níveis de Referência dos Resultados Médios na Educação e Formação (Benchmarks)*. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/AF1FD821-0DF0-4AE8-8F60-FA77A05BB726/633/2.pdf> Consultado em 20 de fevereiro de 2008.
- Conselho da União Europeia. (2009). Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»). Disponível em [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=PT](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=PT) Consultado em 22 de outubro de 2010.
- Conselho da União Europeia (2010). *Relatório Intercalar Conjunto de 2010*. Disponível em <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=PT&f=ST%205394%202010%20INIT> Consultado em 20 de agosto de 2011.
- Council of the European Union. (2001). *The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems*. Report from the Education Council to the European Council. Disponível em <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/01/st05/05980en1.pdf> Consultado em 14 de abril de 2008.
- European Commission (EC) (2004). *Key Competences for Lifelong Learning: A European Reference Framework*. Disponível em <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf> Consultado em 10 de maio de 2008.
- Ministério da Educação. (s/d). *Publicações do PISA*. Disponível em <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.gave.min-edu.pt/> Consultado em 5 de outubro de 2011.

Legislação consultada

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho.

Decreto-Lei n.º125/82, de 22 de abril.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de Agosto

Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei 7/2001, de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei nº209/2002, de 17 de outubro.

Decreto-Lei 74/2004, de 26 de Março.

Portaria n.º 476/2007, de 18 de Abril.

Lei de Bases do Sistema Educativo:

Lei n.º 49/2005, de 31 de Agosto.

Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto.

Parecer n.º6/89 do Conselho Nacional de Educação de 7 de junho. Parecer sobre os Novos Planos Curriculares dos ensinos básico e secundário.

Parecer n.º2/2000 do Conselho Nacional de Educação de 25 de Maio. Parecer sobre a proposta de revisão curricular no ensino secundário.

Parecer n.º1/2003 do Conselho Nacional de Educação de 14 de março – Parecer sobre a Proposta do Ministério da Educação de “Reforma do Ensino Secundário – Linhas Orientadoras da Revisão Curricular”.

Parecer n.º1/2007 do Conselho Nacional de Educação de 11 de julho – Parecer sobre a alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, e respectivos anexos, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio.

Documentos Oficiais de Referência:

Programas de Português e Matemática 1968

Programas dos 3º e 4º anos Experimentais.

Programas do Ensino Primário Preparatório (1º ano) e Secundário (7º e 8º anos) e do Curso Complementar do Ensino Liceal, 1979, Ministério da Educação.

Programas das disciplinas de Português dos 10.º e 11.º anos do curso complementar, 1979, Ministério da Educação.

Programa Língua Portuguesa para o 1º ciclo, 1991. ME: DGEBS.

Programa Matemática para o 1º ciclo, 1991. ME: DGEBS.

Programa Língua Portuguesa para o 2º ciclo, 1991. ME: DGEBS.

Programa Matemática para o 2º ciclo, 1991. ME: DGEBS

Programa de Língua Portuguesa para o 3º ciclo, 1991. ME: DGEBS.

Programa Matemática para o 3º ciclo, 1991. ME: DGEBS

Programa de Português para o Ensino Secundário, 1991. ME: DGEBS.

Programa Matemática para o Ensino Secundário, 1991. ME: DGEBS

Orientações de Gestão de Programas, 1996. ME: DGEBS.

Orientações de Gestão de Programas, 1996. ME: DGEBS.

A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho, 1997. ME: DEB.

Programa de Literatura Portuguesa para o Ensino Secundário, 2001. MEDES.

Programa de Português do Ensino Secundário, 2002, ME: DES.

Programa de Matemática do Ensino Secundário, 2002, ME: DES.

Dicionário Terminológico. ME: DGIDC.

Programa de Matemática do Ensino Básico, 2007, ME: DES.

Programa de Português do Ensino Básico, 2009, ME: DGIDC.

Programa do XII Governo Constitucional

Programa do XIII Governo Constitucional

Programa do XIV Governo Constitucional

Programa do XV Governo Constitucional

Programa do XVI Governo Constitucional

Programa do XVII Governo Constitucional

APÊNDICES