

# PARADIGMAS CURRICULARES DO ENSINO BÁSICO, NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS (1989-2001)<sup>1</sup>

Preciosa Fernandes\*

## RESUMO

Com este texto pretendemos problematizar os paradigmas curriculares que enquadraram e estruturaram o Ensino Básico Português<sup>2</sup>, no período que medeia entre finais dos anos 80 e início dos anos 2000. Para isso, tomamos como objecto de análise os discursos da reforma<sup>3</sup> curricular do ensino básico, ocorrida nos finais dos anos 80/início dos anos 90, e da reorganização<sup>4</sup> curricular, iniciada a partir de 1997/98 com o Projecto de Gestão Flexível do Currículo, regulamentada pelo Dec. Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. A partir da explicitação dos princípios educativos e curriculares estruturadores de cada uma dessas propostas, procura-se situar o nível de relação existente entre esses princípios e concepções de inovação. Em síntese, pretende-se proceder a uma caracterização analítica dos paradigmas curriculares que sustentaram duas propostas de organização do currículo do Ensino Básico Português, ocorridas num espaço temporal de dez anos, que dê conta da ênfase discursiva e dos sentidos de mudança.

**Palavras-chave:** Currículo, Ensino Básico, Reforma curricular, Reorganização curricular.

## INTRODUÇÃO

Vivemos numa época em que coabitam diferentes visões sobre a educação e se confrontam diferentes modos de perspectivar a mudança educativa e em que as políticas educativas e curriculares e as reformas educativas procuram, em simultâneo, conciliar e responder a interesses de ordem económica e de ordem social

No que à realidade portuguesa diz respeito, no final da década de 1980 assistiu-se a grandes alterações nos discursos das políticas educativas e no sistema educativo. Nesse contexto, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) constituiu um marco

---

<sup>1</sup>Trabalho apresentado no VII Colóquio sobre Questões Curriculares, Portugal, 2006.

\*Professora na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto..

<sup>2</sup> O Ensino Básico Português a que nos referimos neste trabalho é composto por três ciclos: o primeiro corresponde aos quatro primeiros anos de escolaridade (ensino primário); o segundo corresponde ao 5º e 6º anos de escolaridade e o terceiro corresponde aos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.

<sup>3</sup>A designação Reforma é aqui utilizada por corresponder à terminologia que referenciou, no final dos anos 80, início dos anos 90, o movimento de mudança dos currículos do ensino básico e secundário. O termo Reforma expressa, nesse contexto, um projecto político-educativo, implementado a nível nacional, sob a responsabilidade da administração central e que introduziu alterações significativas no sistema educativo, quer ao nível da sua organização estrutural, quer curricular. Associa-se, por isso, ao significado de Reforma como “uma mudança em grande escala, com carácter imperativo para o território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objectivos educativos, alterações estruturais no sistema em que se aplica” (CANÁRIO, 1996, p. 198).

<sup>4</sup>O termo Reorganização Curricular é aqui utilizado por corresponder à terminologia que referenciou, no final dos anos 90, início dos anos 2000, o movimento que correspondeu a uma reorganização do currículo existente no ensino básico e que, tal como a terminologia indica, não rompeu com os programas das disciplinas, mas procurou que eles tivessem uma nova reinterpretação à luz de competências a desenvolver nos alunos, numa lógica de ciclo e de articulação entre ciclos de formação. Justifica-se talvez ainda o termo Reorganização Curricular se associarmos o currículo nacional ao conceito de projecto, que deveria ganhar sentido localmente, através de processos de recontextualização.

---

legislativo das concepções educativas e da organização dos processos de ensino-aprendizagem e consagrou o sistema educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”<sup>5</sup>. Na sequência desta Lei, procedeu-se, em 1989, a uma Reforma do Sistema Educativo através da qual se procurou responder a exigências internas, decorrentes da necessidade de um maior impulso à economia do mercado e à modernização da sociedade portuguesa (no quadro da adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia) e externas, determinadas pela necessidade de uma (re)definição do lugar de Portugal na economia mundial (AFONSO, 1998).

No âmbito deste texto, a nossa atenção centra-se sobre o Ensino Básico e as propostas curriculares a que tem sido sujeito, desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e consequente Reforma Curricular do Ensino Básico, (Dec. Lei n.º 286/89) até ao início dos anos 2000, com a Reorganização Curricular do Ensino Básico (Dec. Lei n.º 6/2001) iniciada com o Projecto de “Gestão Flexível do Currículo”. A intenção é, em síntese, caracterizar os paradigmas curriculares que sustentaram duas propostas de organização do currículo do ensino básico português, ocorridas num espaço temporal de dez anos (1989-2001), que dê conta da ênfase discursiva e dos sentidos de mudança.

### **A REFORMA CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO DE FINAIS DOS ANOS 80: QUE PARADIGMA CURRICULAR?**

No quadro da Reforma Educativa de finais dos anos 80, “o ensino básico foi aquele que ‘sofreu’ mais profundas alterações, quer no que respeita à sua filosofia e concepção como à sua estrutura e organização” (PIRES, 1999, p. 45). A esta ênfase no ensino básico associam-se também as visões daqueles que consideram que a Reforma Educativa ficou reduzida “a uma reforma curricular, desvirtuando assim o espírito inicial da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE)” de fazer uma reforma global e coerente das estruturas, métodos e conteúdos (AFONSO, 1998b, p. 213). Sendo muitas as opiniões sobre a Reforma Curricular, e sem que todas lhe atribuam esta centralidade no quadro da Reforma Educativa, o certo é que, de uma maneira geral, as análises parecem convergir relativamente ao facto de aquela reforma ter sido um processo “centralizado e incapaz de romper com a lógica tradicional, fortemente normativa e prescritiva” (*ibidem*, p. 214).

Na verdade, apesar do discurso inovador<sup>6</sup> que se procurou instituir à volta da Reforma Curricular do Ensino Básico dos finais dos anos 80, a aposta num currículo nacional<sup>7</sup>, associado a mecanismos nacionais e padronizados de controlo de avaliação (embora com a retórica do discurso de avaliação formativa), inscreve a Reforma Curricular num paradigma que, na linha de González González e Escudero Muñoz (1984), se aproxima das características do paradigma técnico-científico.

---

<sup>5</sup>Lei n.º 46/86 de 14 de Agosto Artigo 1º, ponto 2.

<sup>6</sup>Este carácter inovador diz respeito, entre outros aspectos, ao alargamento da escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos; ao sentido de unidade global do ensino básico, ao conceito amplo de currículo; à integração de actividades de enriquecimento do currículo; à integração da Área -Escola, etc.

<sup>7</sup>Nos documentos orientadores das políticas educativas e de organização curricular (CRSE (1988) – Relatório final e Dec. Lei 286/89) pode verificar-se que nesta concepção de currículo nacional está presente uma concepção lata de currículo que pressupõe desenvolver actividades lectivas e não lectivas, de carácter obrigatório, facultativo ou livre e programadas pela escola com possibilidades de integração de componentes regionais (CRSE, 1988:97).

---

Numa orientação curricular tecnicista, o currículo é concebido numa lógica que visa a procura da eficácia e da eficiência e está associado “aos fins a atingir, fins esses traduzidos em desempenhos a observar nos alunos após os processos de ensino e de aprendizagem, e que seriam garantia do investimento feito com a instrução” (LEITE, 2002, p. 59). Trata-se, por isso, de um entendimento de currículo como um processo que é orientado por objectivos precisos e previamente definidos e que funcionam, quer como prescritores do percurso de ensino-aprendizagem, quer como analisadores da eficácia desse mesmo percurso escolar.

Apesar de esta orientação curricular valorizar e prever a participação dos alunos nas situações de ensino-aprendizagem, essa participação é vista numa perspectiva tecnicista e homogeneizante, que pressupõe otimizar a eficácia dos resultados, por referência aos objectivos desejados. Ou seja, embora esta orientação curricular tenha em consideração diferentes pontos de partida dos alunos, prevê, no entanto, um único ponto de chegada. Os diferentes pontos de partida são assumidos como referentes orientadores da acção que tem de ser rigorosamente delineada, em termos de estratégias, de procedimentos e de instrumentos de modo a que se possa “evitar a ocorrência do erro (e se controlem) os processos de forma a evitar desvios e a reforçar os ganhos e os êxitos que, parcialmente, os alunos vão alcançando” (LEITE e FERNANDES, 2002, p. 34-35).

Da análise do Dec. Lei nº 286/89 que define, na Reforma Educativa de 1989, os princípios de organização curricular e os planos curriculares para os ensinos básico e secundário constata-se que foi preconizado um currículo que previa uma organização assente em três formas: *interdisciplinar* para o 1º ciclo do ensino básico; *por áreas interdisciplinares* para o 2º ciclo do ensino básico; e *por disciplinas e áreas vocacionais* para o 3º ciclo do ensino básico. Porém, parece não ter sido isto que ocorreu. Estas três formas de organização do currículo acabaram, do ponto de vista da sua operacionalização, por se configurarem em processos e práticas educativas de continuidade com modelos assentes em lógicas fundamentalmente disciplinares.

A organização do currículo por disciplinas está, segundo Zabala (1998, p. 140), associada à ideia de que os conteúdos são “classificados conforme um critério de pertença a uma disciplina (...) ou matéria”, e sustenta-se numa concepção de ensino que visa privilegiadamente a aquisição de conhecimentos académicos, agrupados de forma compartimentada. Este tipo de organização compartimentada dos saberes, pressupõe a existência de diferentes estatutos entre as disciplinas. A este propósito, Zabala (1999, p. 16) considera que, por detrás da selecção e da importância que se atribui a cada uma das disciplinas, existe uma clara determinação das finalidades educativas e da função social<sup>8</sup> da educação, que induzem um determinado tipo de organização curricular. Nesta linha, Apple (1999) argumenta que a decisão de definição de determinado conhecimento como o mais legítimo, como o conhecimento oficial, em detrimento de outro tipo de conhecimento de menor estatuto social revela que aquela decisão não é um acto neutro, antes demonstra quem tem o poder na(s) sociedade(s).

---

<sup>8</sup>Vários têm sido os autores que se têm debruçado sobre a relação entre a organização do currículo e a sociedade em geral, questionando os modos como a sociedade selecciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional e a relação disto com a distribuição de poder e os princípios de regulação e controlo social. Entre outros, ver: Apple (1986); Bernstein (1971); Domingos (1985); e Young (1998).

---

Tendo em conta estes pressupostos e olhando detalhadamente os planos<sup>9</sup> curriculares propostos para os 2º e 3º ciclos do ensino básico, podemos, de facto, legitimar as ideias por nós já sustentadas de que o currículo, para além de se estruturar numa matriz disciplinar, confere às disciplinas científico – tecnológicas maior carga horária, e, portanto, maior estatuto<sup>10</sup>.

Relativamente ao 2º ciclo (5º e 6º anos de escolaridade), é às áreas pluridisciplinares de Ciências Exactas e da Natureza (7 horas) e de Educação Artística e Tecnológica (8 horas) que é atribuída maior carga horária semanal, num total de 15 horas, por referência à Área de Línguas e Estudos Sociais (composta por 3 disciplinas) à qual é atribuída 12 horas, sendo 5 horas para a disciplina de Língua Portuguesa. Às disciplinas de Desenvolvimento Pessoal e Social e de Religião e Moral e Religiosa Católica, é atribuída 1 hora semanal com carácter optativo. Como sabemos, hoje, a primeira disciplina nunca funcionou, alegadamente por falta de professores sem formação nesta área.

Relativamente ao 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos de escolaridade), atribui-se maior carga horária às disciplinas de: Língua Portuguesa (4h); Matemática (4h) – com igual carga horária no 7º, 8º e 9º anos – e à área das Ciências Físicas e Naturais (Físico-Química e Ciências Naturais) – em que a carga horária oscila entre as 3 e as 4 horas. Ainda no 3º ciclo, há, em nosso entender, um aspecto relativo à distribuição da carga horária das disciplinas de Físico – Química e de Ciências Naturais que parece contrariar a ideia de sequencialidade entre os conteúdos a desenvolver nos diferentes anos de escolaridade. Isto é, não se compreende porque é que, por exemplo, as Ciências Naturais, iniciadas no 2º ciclo, com uma carga horária de 3 horas semanais, passam, a nível do 3º ciclo, no 7º ano, a ter uma carga horária maior (4 horas) que, depois, no 8º ano, diminui para 3 horas e deixa de ter existência no 9º ano. Não se percebe, também, como é que a disciplina de Físico-Químicas, que emerge só no 8º ano com uma carga horária semanal de 4 horas, diminui, depois, no 9º ano para 3 horas<sup>11</sup>.

Como se verifica, tratou-se de uma organização curricular em que a carga horária atribuída a cada disciplina e/ou áreas tipifica um modelo hierarquizado e sequencial sobre o qual não há dúvidas relativamente ao estatuto que ocupa cada uma das disciplinas. Uma organização curricular cujas características assentam numa matriz fortemente disciplinar, enquadra-se na forma e no tipo

---

<sup>9</sup>Esta análise é feita a partir do Dec. Lei nº 286/89. Relativamente à organização curricular da Reforma dos finais dos anos 80, ver, também, o trabalho de Neves e Morais (1998). Trata-se de estudo sociológico sobre a Reforma Curricular dos finais dos anos 80 (em comparação com a reforma de 1975), em que as autoras, com base num modelo derivado da teoria do discurso de Bernstein (1990) e recorrendo ao conceito de enquadramento, tomam como foco de análise os programas de ciências, no sentido de analisar o grau de controlo que é dado, pelo Ministério da Educação, ao professor na implementação dos programas. Consideram que os programas de ciências “revelam um certo grau de abertura do Ministério da Educação na comunicação com o professor, traduzindo uma relação de enquadramento forte ao nível das regras hierárquicas” e que “este tipo de comunicação, que tende a aproximar-se de uma relação de natureza interpessoal, é particularmente sentida através dos fundamentos que estão na base dos aspectos gerais da reforma curricular e das razões que subjazem à orientação metodológica da disciplina”. Para estas autoras, este facto “parece denotar a preocupação do Ministério fazer passar a ‘nova’ mensagem do programa, mediante o acesso do professor aos princípios que orientaram a reforma, acesso esses que poderá, assim, garantir um cumprimento mais efectivo do conteúdo do novo programa” (1998, p. 122).

<sup>10</sup>Segundo Bernstein (1975), para “se compreender o modo como num dado sistema educacional o currículo está estruturado, há que analisar a relação entre os diferentes conteúdos, podendo esta análise incidir sobre o estatuto relativo de cada conteúdo e sobre a delimitação dos diferentes conteúdos” (DOMINGOS, 1985, p. 151). E fazer esta análise implica considerar não só o tempo que é dedicado a cada conteúdo, como, também, a importância que lhe é atribuída; isto é, se é um conteúdo de natureza obrigatória ou facultativa.

<sup>11</sup>Relativamente aos programas do ensino básico, ver opinião de professores/as das disciplinas de Português, Matemática, História, Ciências e Físico-Química, Geografia e Inglês. In Revista Educação, 3, Porto: Porto Editora, p. 65-87, 1991. Ver também artigo de Ponte: “Qual o papel Educacional da Matemática?”. Revista de Educação, nº 2, Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, p. 94-98, 1987.

---

que Bernstein (1975) designa de *currículo de colecção*, ou seja, um currículo em que “os conteúdos mantêm entre si uma relação fechada” e são apresentados e desenvolvidos numa ordem que “envolve uma hierarquia” (DOMINGOS et al, 1985, p. 151-152). É claro que uma orientação curricular deste tipo se afasta da concepção ampla de currículo preconizada pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) de finais dos anos 80 e da lógica de interdisciplinaridade que se desejava inculcar nas práticas pedagógicas.

Apesar disso, consideramos que ao nível dos princípios e concepções, nomeadamente no que se refere às ideias de uma escola pluridimensional, de uma formação integral das crianças e jovens e de construção de projectos interdisciplinares, ligados aos contextos experienciais dos alunos, aquela proposta curricular abriu possibilidades às escolas e aos professores (sobretudo através da Área- Escola<sup>12</sup>) para que desenvolvessem iniciativas que permitissem aos alunos assumirem-se como protagonistas na concepção de projectos<sup>13</sup> ligados às suas experiências de vida ou na reflexão de questões de ordem social, cultural, relacional e/ou comportamental (de que os clubes do tipo “caça-cigarros” são um dos muitos exemplos).

Em síntese, o olhar que construímos sobre a Reforma Curricular do Ensino Básico de finais dos anos 80 aponta para um modelo que embora tenha preconizado uma visão tecnicista do currículo – currículo definido centralmente e com ênfase na eficácia e na competitividade – deixou alguns espaços para que os actores locais, através da autonomia relativa de que dispõem, pudessem desenvolver experiências curriculares ligadas aos quotidianos dos alunos. E, nessa medida, é um olhar sobre a educação e a mudança educativa que se posiciona na esteira de Giroux (1993) quando defende que a escola é, simultaneamente, um local de reprodução e de emancipação, ou seja, um local que reproduz a situação social e onde se aprende a aceitar a ordem social, mas também, onde se produzem novas lógicas e novas relações e onde se desenvolvem práticas de autonomia e de libertação.

---

<sup>12</sup>À Área-Escola, introduzida na Reforma Curricular do final dos anos 80 e regulamentada pelo Dec. Lei 286/89, foram atribuídas, nos termos do Anexo I ao Despacho 142/ME/90, um conjunto de finalidades, entre as quais se destacam:

“A aquisição de saberes para os quais concorrem diversas disciplinas ou materiais de ensino, sempre numa perspectiva interdisciplinar;

“A aquisição de instrumentos de trabalho bem como o exercício das diferentes operações intelectuais, numa perspectiva de formação para a educação permanente”;

“A sensibilização dos alunos para a importância das problemáticas do meio onde a escola se insere”;

“A integração dos conhecimentos veiculados pela chamada “escola paralela”;

“A ligação entre os saberes teóricos adquiridos ao nível das matérias de ensino ou das disciplinas e a sua aplicação prática”;

“A concretização de actividades que promovam o desenvolvimento do espírito de iniciativa, de organização, de autonomia e de solidariedade, aspectos fundamentais da formação do aluno”;

“O exercício de uma cidadania responsável através de vivências que os órgãos de gestão pedagógica entendam de interesse” (artigo 2º).

<sup>13</sup>Na linha de Beane (2000, p. 49) este tipo de iniciativas, centradas sobre experiências educacionais comuns aos alunos e por todos partilhadas, é por eles entendidas como formas alternativas de tornar o conhecimento mais acessível aos jovens, na medida em que se constituem em contextos de aprendizagem democráticos e propiciadores de integração social. Para este autor, “a adição do conhecimento popular e do dia-a-dia não só fornece novos significados ao currículo, como também (...) reflecte interesses e compreensões de um espectro muito mais amplo da sociedade do que apenas as disciplinas escolares” (idem, p. 51) permitindo aos alunos uma contextualização do conhecimento por referência às suas experiências de vida e aos seus quotidianos sociais, culturais, familiares. Por isso, um currículo pensado nesta perspectiva sustentará melhor a ideia de uma escola democrática.

---

## OS FINAIS DOS ANOS 90 E A TRANSIÇÃO PARA OS ANOS 2000: BREVE CARACTERIZAÇÃO

Em Portugal, a última metade da década de 1990 foi marcada pela transição de um governo Social-democrata para um governo Socialista. Nesse período de governação Socialista (de 1995-1999 e de 1999-2002) a Educação foi assumida como a grande bandeira, como a GRANDE PAIXÃO e a matriz axiológica em que assentou a política educativa foi orientada pelos princípios de *Educação para todos; qualidade e equidade; responsabilidade; participação, negociação* e pelas ideias de *humanização da escola, democratização das oportunidades educativas e qualidade da educação* (Programa XIII governo, ponto V- Educação, Ciência e Cultura). No que ao Ensino Básico diz respeito, o documento<sup>14</sup> orientador das políticas para o ensino básico (1998) apresentou como grandes linhas de acção: “enriquecer e consolidar a estrutura curricular do ensino básico, consagrando um currículo nuclear e articulado entre os três ciclos e conferindo espaços de autonomia pedagógica às escolas....; melhorar o ambiente educativo das instituições escolares” (*ibidem*, p. 5) e como grande objectivo “educar, integrar e formar para a cidadania” (*ibidem*, p. 6) de modo a assegurar uma educação básica de qualidade para todos. Sendo esta a ênfase dos discursos educativos em 1998 e, como sustentámos, são orientações, algumas delas, já preconizados na Reforma Educativa de 1989, o certo é que continuamos, passados mais de 6 anos da reafirmação desses princípios e desses objectivos sem os ver concretizados.

E, é por isso que, e embora acreditemos que uma política educativa de inclusão é mais estruturadora de uma cultura escolar que atenda e que promova o desenvolvimento de todos os alunos, não deixamos de nos questionar até que ponto a existência de um discurso de inclusão, de equidade e aceitação da diversidade, é suficiente para que possamos dizer que nas escolas actuais se desenvolvem práticas educativas de verdadeira inclusão.

Aliás, a este propósito, têm sido vários os autores<sup>15</sup> que têm chamado a atenção para a discrepância que continua a existir entre, por um lado, os princípios que são enunciados nos discursos educativos e, por outro, as práticas pedagógicas e a cultura da instituição educativa, reforçando, assim a ideia de que “o princípio da escola para todos e com todos está ainda longe de ser atingido” (LEITE, 2001, p. 47). E também parece ter sido à luz desta preocupação, e tendo em conta a persistência de um conjunto de problemas no Sistema Educativo Português, que o Ministério da Educação justificou as alterações curriculares que a partir de 1997/98 foi introduzindo no Ensino Básico Português. Como dissemos, é nesta data que se inicia em Portugal um movimento de flexibilização curricular, com o Projecto de Gestão Flexível do Currículo.

Este Projecto expressava, nos seus documentos orientadores, como grandes finalidades: “promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico; (...) melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares; fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendessem mais e de um modo significativo” (Despacho nº 9590/99, nota introdutória). Tratou-se de um processo que, como referimos, se iniciou em 1997/98 no âmbito do qual as escolas apresentavam um projecto de gestão

---

<sup>14</sup> Ministério da Educação (1998).

<sup>15</sup> Leite, (1997; 2002); Stoer (1994); Stoer e Araújo (1989); Stoer e Cortesão (1999); Stoer e Magalhães (2002), entre outros.

---

curricular, analisado pelas Direcções Regionais de Educação (DRE) e aprovado pelo Departamento de Educação Básica (DEB) - e cuja generalização, a todas as escolas dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, no quadro da Reorganização Curricular do Ensino Básico, regulamentada pelo Dec. Lei n.º 6/2001, ocorreu no ano 2001/2002, passando, a partir daí, e progressivamente, a estender-se em cada um dos anos do 3º ciclo.

É uma análise desta medida curricular que fazemos no ponto seguinte. Como dissemos na introdução geral, é nossa intenção proceder a uma caracterização analítica do paradigma curricular que sustentou aquela Reorganização Curricular que dê conta da ênfase discursiva e dos sentidos de mudança ocorridos, por relação com a Reforma Curricular de finais dos anos 80/início dos anos 90.

### **A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DE FINAIS DOS ANOS 90: UM NOVO PARADIGMA CURRICULAR?**

Embora os princípios gerais que estiveram subjacentes à Reorganização Curricular do Ensino Básico (Dec. Lei n.º 6/2001) dos finais dos anos 90, retomem uma concepção de currículo nacional que entronca nos objectivos definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86) eles orientam para uma organização e desenvolvimento do currículo sustentada na ideia de gestão curricular, e apontam, por isso, para novos entendimentos sobre os papéis da escola, dos professores, dos alunos, da avaliação e da competências a desenvolver no Ensino Básico. Dito de outro modo, os discursos apontam para um outro entendimento de currículo. E que entendimento de currículo é esse?

Nos documentos<sup>16</sup> orientadores da Reorganização Curricular do Ensino Básico, assume-se o currículo como dizendo respeito “ao conjunto de aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico” (ABRANTES, 2001, p.41). Na perspectiva do Departamento de Educação Básica, o currículo não é “uma lista de disciplinas ou... um plano de estudos para cada ciclo ou ano de escolaridade, nem o currículo de cada disciplina se reduz a uma lista de conteúdos e métodos a ensinar dentro das aulas que lhe são especificamente destinadas” (*ibidem*).

Nesta ordem de ideias, sugere-se que a concepção do currículo nacional deve ser feita de acordo “com o princípio de que a sua concretização é um processo flexível que requer, nos diversos níveis, interpretação de cada contexto de trabalho; consideração dos recursos disponíveis e tomadas de decisão apropriadas” (*ibidem*). Estamos, portanto, na opinião da Administração Educativa, perante uma visão ampla e aberta de currículo e perante uma concepção de desenvolvimento curricular que aponta para “um processo gradual e contínuo, envolvendo observação, reflexão e ajustamento das orientações e das práticas pedagógicas” (*ibidem*). É no quadro desta visão aberta e

---

<sup>16</sup> Estamos a referir-nos, para além do Dec. Lei n.º 6/2001, ao texto: Abrantes (Org). *A Reorganização Curricular do Ensino Básico, princípios, medidas e implicações*, Departamento de Educação Básica, 2001. Documento de apoio à implementação da Reorganização Curricular. Trata-se de um documento redigido pelo Departamento de Educação Básica, de apoio à implementação desta medida curricular e constitui-se numa referência importante, uma vez que situa todo o processo desde o Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” até à regulamentação da Reorganização Curricular. Analisa, de forma aprofundada, não só os fundamentos daquele projecto, como também os seus princípios, apresenta as medidas de organização e gestão do currículo e as suas implicações pedagógicas, dá conta, de forma bastante sustentada, dos princípios curriculares que norteiam a Reorganização Curricular do Ensino Básico e apresenta os desenhos curriculares para os três ciclos do ensino básico.

---

abrangente do currículo e de desenvolvimento curricular como processo gradual e contínuo que se insere a ideia, defendida pelo Ministério da Educação/DEB, de “gestão curricular”, que a eles está associada. Então, que significado de gestão curricular subjaz à organização curricular do Ensino Básico, no quadro da Reorganização Curricular de finais dos anos 90/início dos anos 2000?

A gestão curricular configura-se, no discurso oficial, na inter-relação de três ideias chave: “diferenciação, adequação e flexibilização” (*ibidem*) e pressupõe que se estabeleçam “diferentes caminhos para que as aprendizagens sejam bem sucedidas” (*ibidem*, p.42). Mas, para isso, o representante do Departamento de Educação Básica refere a necessidade de “uma flexibilização muito grande, ao nível dos percursos individuais, dos ritmos e dos modos de organização do trabalho escolar, (que é) incompatível com orientações e quadros de actuação rígidos e uniformes” (*ibidem*, p.43). No quadro destas ideias, afirma-se que “a flexibilização deve (...) ser entendida no contexto de um quadro de referência que estabelece balizas e orientações claras” e que o currículo nacional está associado à definição dessas orientações, explicitadas (...) em termos de “competências essenciais, quer transversais, quer específicas das diversas disciplinas” (*ibidem*). Mas que conceito de competência<sup>17</sup> e de avaliação sustenta o Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica?

No documento aqui em análise, e que é estruturante da Reorganização Curricular do Ensino Básico que se vive em Portugal desde 2001, sublinha-se a adopção por uma “noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como um saber em acção” (*ibidem*). Quanto ao conceito de avaliação, o Ministério da Educação adoptou uma posição de considerar o currículo e a avaliação como componentes integradas de um mesmo sistema e de definir como principal função da avaliação “ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos” (*ibidem*). Ao mesmo tempo, sugere-se o recurso a uma “variedade de modos e instrumentos de avaliação, em cada ano e ciclo” que sejam “adequados à diversidade das aprendizagens que se pretendem promover e à natureza de cada uma delas”, e a ênfase num carácter formativo que evidencie “os aspectos em que as aprendizagens dos alunos precisam de ser melhoradas” e aponte “modos de superar (essas) dificuldades” (*ibidem*). Nesta conceptualização da avaliação explicita-se, ainda, que, ela deve “tomar como base os... interesses (dos alunos) e aptidões, valorizando o que os alunos (já) sabem e são capazes de fazer” (*ibidem*) em vez de apenas se limitar a um processo de mera determinação daquilo que (ainda) não sabem. Refere-se, também, que a avaliação deve respeitar a necessidade de “promover a confiança social na informação que a escola transmite”, envolvendo “de modo apropriado e em tempo oportuno, os alunos e os encarregados de educação” (*ibidem*, p. 46) e deve “para além da avaliação contínua nas diversas áreas, disciplinares e transversais ao currículo (proceder-se a) uma avaliação global no fim do ensino básico, a qual deverá atender especialmente ao percurso do aluno e ao progresso das aprendizagens que realizou” (*ibidem*).

Face a esta breve caracterização analítica dos princípios e concepções que sustenta(ra)m a Reorganização Curricular do Ensino Básico de finais dos anos 90 (e aos planos curriculares que

---

<sup>17</sup>Ver a propósito do conceito de competência Peralta (2002). Trata-se de um artigo em que a autora, para além de trabalhar o conceito de competência, problematiza a questão da avaliação das aprendizagens dos alunos num processo formativo orientado para o desenvolvimento de competências e apresenta exemplos de instrumentos que podem apoiar os professores na avaliação dos alunos.

---

foram propostos<sup>18</sup>), e no quadro da intenção que nos orienta, de explicitação dos sentidos<sup>19</sup> mudança presentes nos discursos sobre esta medida curricular, por relação com os discursos dos finais dos anos 80/início dos anos 90, será que poderemos dizer que estamos na presença de um novo paradigma de inovação curricular?

Sem perder de vista esta questão, estruturadora das ideias que desejamos aqui explicitar, importa, então, situar de novo algumas das características que marcaram os discursos sobre o paradigma de inovação curricular que esteve subjacente à reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90.

Da análise que fizemos, percebemos que subjacente ao modelo de organização curricular proposto para a Reforma Curricular do Ensino Básico de 1989 esteve, por um lado, um entendimento de currículo “que corresponde(eu) ao sentido lato, isto é, (um currículo) que coincide com o conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre” (CRSE:97) e, por outro, uma intenção de implementar de forma “progressiva (um) modelo de escola pluridimensional” (*ibidem*), no qual se preconizava uma avaliação de tipo formativo e se assumia a Língua Portuguesa como matriz de identidade.

Numa análise correlacionada com a Reorganização Curricular do Ensino Básico de finais dos anos 90/início dos 2000, o entendimento de currículo proposto foi, como dissemos, assumido 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” (Dec. Lei nº 6/2001) perspectivado numa lógica de projecto de formação. Também como já referimos, a avaliação foi perspectivada como componente integrada do currículo e preconizaram-se como formações transdisciplinares a “educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho e as tecnologias de informação” (*ibidem*).

Como se verifica, estamos perante duas concepções de currículo que são matriciadas por enfoques diferentes. A primeira concepção de currículo (relativa ao contexto da Reforma Curricular dos finais dos anos 80/90) focaliza-se mais em questões organizacionais sugeridas pela indicação de actividades lectivas e não lectivas e na qual se prevê uma separação nítida e um estatuto diferenciado entre elas, estatuto esse que é conferido pelas próprias designações utilizadas: *obrigatório, facultativo ou livre*. Ora este sentido parece contrariar a concepção de currículo em sentido lato, assumida pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), e que, como dissemos, afasta o currículo da lógica de interdisciplinaridade que se desejava incutir nas práticas pedagógicas, apesar de se enunciar o objectivo de promover a formação integral e a realização pessoal dos educandos (CRSE, p. 97).

---

<sup>18</sup>Estes planos curriculares incluem três novas áreas curriculares não disciplinares: Área de Projecto; Estudo Acompanhado e Formação Cívica.

A **Área de Projecto** visa “a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos” (Dec-Lei nº 6/2001, art. 5, alínea a);

O **Estudo Acompanhado** visa “a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia (Dec-Lei nº 6/2001, alínea b)”;

A **Formação Cívica** é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos... (Dec-Lei nº 6/2001, alínea c).

<sup>19</sup>Esta explicitação dos sentidos de mudança dos discursos será, no quadro desta comunicação, mais focalizada nas concepções de currículo. Para um aprofundamento desta análise, ver Fernandes, P. “Da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 à reorganização curricular dos finais dos anos 90/início dos anos 2000: de sentidos “novos” a “velhos” sentidos ou de sentidos “velhos” a “novos” sentidos?”. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Dissertação de Mestrado, 2002.

---

Na Reorganização Curricular do Ensino Básico de finais dos anos 90/início anos 2000, assume-se uma concepção de currículo que se amplia fortemente relativamente à anterior ao conceber o currículo numa perspectiva de ciclo e de desenvolvimento de competências que incorporam não só as aprendizagens e os conhecimentos, mas também as capacidades, as atitudes e os valores. Como se enuncia, o currículo não fica confinado aos saberes disciplinares mas, de igual modo, valoriza os saberes relacionais, afectivos e atitudinais, aspectos que configuram o sentido de uma escola que atenda à dimensão social do acto de educar.

Neste sentido, e tendo em conta os princípios sobre o currículo e as formas apontadas para o concretizar<sup>20</sup>, aqui explicitados/as a partir dos normativos que regulamentam a Reorganização Curricular do Ensino Básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000, consideramos que estamos na presença de um modelo de organização curricular cujas características se aproximam das ideias sustentadas no paradigma de inovação curricular do tipo sócio-político, apresentado por Escudero Munõz e González González (1984). Ou seja, um modelo que sustenta um “entendimento de currículo prescrito a nível nacional como algo provisório e que precisa de ser aperfeiçoado e acompanhado de processos que vão permitindo conhecer e compreender o que vai ocorrendo por forma a que se encontrem novos meios de actuação que se adequem às especificidades dos/as alunos/as e incorporem os seus interesses e valores” (LEITE, GOMES e FERNANDES, 2001, p. 67).

Diríamos, por isso, estar na presença de características que se aproximam de um modelo de inovação que associaríamos ao movimento de *reestruturação das escolas* porquanto este movimento vê “os alunos como autores do seu processo de construção do conhecimento e os professores como responsáveis pela planificação e desenvolvimento do currículo e não como seus meros executores” (FERNANDES, 2000, p.61), visão muito próxima da que é proclamada nos normativos orientadores (quer no Dec. Lei nº 6/2001, que regulamenta a organização do currículo e os planos curriculares, quer no Despacho 30/2001, que regulamenta a avaliação das aprendizagens dos alunos).

É, em síntese, por tudo isto que reconhecemos que é exactamente ao nível do conceito de currículo, das formas de o concretizar e dos papéis dos professores e dos alunos como co-autores, co-gestores e co-construtores das situações de ensino e de aprendizagem, que se evidenciam registos de *ruptura* entre os discursos da Reorganização Curricular do Ensino Básico dos finais dos anos 90/início anos 2000 e os da Reforma Curricular de 1989. Na mesma linha, salientámos o entendimento e reconhecimento de escola como um lugar de decisão e de gestão do currículo. Já no que se refere às concepções de educação e de escola e aos papéis que lhes são atribuídos, os sentidos do registo dos discursos tomam uma linha de *continuidade* e de *complementaridade* com os discursos preconizados na Reforma Curricular do Ensino Básico de finais dos anos 80/início dos anos 90.

Porém, e embora reconheçamos na ênfase discursiva da Reorganização Curricular do Ensino Básico de finais dos anos 90/início anos 2000 tendências de mudanças ao nível da

---

<sup>20</sup>Os *Projectos Curriculares de Escola (PCE)* e os *Projectos Curriculares de Turma (PCT)* são definidos no discurso oficial como estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola e de cada turma. Os primeiros são concebidos, aprovados e avaliados pelos órgãos de administração e gestão; os segundos são concebidos e avaliados pelo professor titular da turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos (Dec-Lei nº 6/2001).

---

concepção do currículo e dos modos de o desenvolver<sup>21</sup>, e dos papéis dos professores, da escola e dos alunos, estaremos, de facto, na presença de uma ruptura com o modelo curricular anterior?

Sustentámos atrás que a organização curricular e os planos curriculares propostos para o ensino básico, no quadro da Reforma Curricular de finais dos anos 80/início dos anos 90, apresentou características que a aproximavam de um modelo técnico-científico (ESCUDERO MUNÓZ e GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1984). Ao mesmo tempo, também, demos conta que a Área Escola, nessa fase introduzida nos planos curriculares, e os seus objectivos, atribuía novos significados e novas possibilidades ao currículo e à formação dos jovens. Sustentámos ainda, numa análise cruzada com a Reorganização Curricular do Ensino Básico de finais dos anos 90/início dos anos 2000, que foi ao nível das concepções curriculares e dos modos de desenvolver o currículo (proximidade com o modelo sócio-político proposto por Escudero Munóz e González González, de 1984) que se evidenciaram sentidos de *ruptura* entre os discursos desta medida curricular e os da anterior Reforma.

Porém, esta análise não nos permite afirmar que estamos, no quadro das orientações curriculares propostas para o ensino básico nos finais dos anos 90, na presença de um novo paradigma curricular e muito menos se o entendermos na acepção proposta por Kuhn (1972, p. 10-65)<sup>22</sup>, que o define como “conjunto de conhecimentos científicos (...) universalmente reconhecidos que, durante um certo tempo, fornecem a um grupo de pesquisadores problemas-tipo e soluções”. Isto porque, os princípios, as concepções e procedimentos por que se norteou a Reorganização Curricular do Ensino Básico de finais dos anos 90, não foram, de facto, reconhecidos (no sentido de, por todos, partilhados) quer pela comunidade educativa (professores, pais, alunos e outros agentes locais), quer pela comunidade científica, como configuradores de novas possibilidades para a melhoria da educação. Por outro lado, também, não foi dado tempo suficiente para que, quer professores, quer analistas do sistema, quer teóricos da educação e do currículo, quer a própria Administração Educativa pudessem avaliar os impactos da aplicação desta medida no terreno, por referência com a anterior (de finais dos anos 80), no sentido de, e a partir de uma análise multireferenciada e de diferentes pontos de vista, se pudessem aferir as mais valias do modelo de organização e gestão curricular local que foi, desde 1997/98, implementado no Ensino Básico Português. Para isto concorreu também a mudança de natureza política que ocorreu em 2002 e cuja orientação passou do Partido Socialista, mentor desta medida, para o Partido Social-democrata, que a herdou.

Este cenário de mudança da política educativa repercutiu-se, inevitavelmente, nos modos como os professores e as escolas passaram a olhar a Reorganização Curricular que estava a ser implementada no Ensino Básico. Para aqueles que tinham aderido desde o início a esta inovação,

---

<sup>21</sup>A este propósito, importa lembrar o parecer sobre o *Projecto de Gestão Flexível do Currículo (GFC)* que introduz um conjunto de recomendações que, do nosso ponto de vista, são importantes e que elucidam algumas ambiguidades presentes nos discursos que enformam a Reorganização Curricular do Ensino Básico dos finais dos anos 90/início dos anos 2000 como é o caso do conceito de currículo nacional. Neste parecer, Alonso e al. (2001, p. 52), chamam a atenção para “a ambiguidade e... contradição acerca do que deve constar do currículo nacional, da sua função, do seu nível de especificação e do processo de elaboração” considerando que esta questão é central uma vez que a ideia de existência currículo nacional sempre esteve presente e, nesse sentido, os professores questionar-se-ão “sobre o que gerir, com que margem de autonomia e com que balizas” (*ibidem*). As autoras deixam, ainda, a mensagem da necessidade dos desenhos curriculares apresentarem uma representação gráfica mais clara “que contribuísse para a compreensão do modelo” (*ibidem*, p. 55) e apoiasse os professores na tomada de decisões sobre a gestão do currículo, mais seguras e confiantes.

<sup>22</sup>Citado por Bruyne e al. (1991, p. 133).

---

acreditando que ela constituía uma oportunidade singular de melhorar não só o clima de ensino-aprendizagem como também os resultados escolares dos alunos e que acreditavam que esta poderia ser uma oportunidade de instituir uma outra cultura de trabalho escolar, aquela mudança de orientação política e a pouca atenção que lhe foi dada pelo novo Ministério da Educação<sup>23</sup>, e, em simultâneo, as crescentes e volumosas medidas de controlo<sup>24</sup> impostas às escolas e aos professores por parte da Administração Educativa, significou, de facto, uma quebra no entusiasmo e nas crenças desses professores. Para aqueles que resistiram desde o início a esta proposta e que apenas foram cumprindo o institucionalmente definido, esta foi uma oportunidade para legitimarem as suas reacções<sup>25</sup> de total descrença nesta e noutras propostas curriculares, emanados do Ministério da Educação, a que têm assistido ao longo da sua experiência profissional. Por outro lado, ainda, esta proposta curricular acontece em simultâneo com uma redefinição da rede escolar e com a organização das escolas em Agrupamentos. Esta organização da rede escolar em Agrupamentos surgiu por imposição administrativa e foi, numa primeira fase, feita na horizontalidade, isto é, agrupando escolas do mesmo nível de ensino. Numa segunda fase organizaram-se Agrupamentos verticais, compostos por instituições dos diferentes níveis do Ensino Básico e Jardins-de-infância.

Todo este processo gastou e desgastou imenso os professores, pois, ao mesmo tempo que foram, no quadro das directivas da Reorganização Curricular, “empurrados” para processos de trabalho em equipa a que não estavam habituados, numa lógica de co-responsabilização pelo acto de ensinar e de aprender, tiveram, por força dos Agrupamentos escolares, que se adaptar a novas formas de gestão pedagógica e financeira. E como parece evidente, as escolas e os professores não tiveram tempo suficiente para essa adaptação e, por isso, acabaram por viver processos marcados por uma forte *colegialidade artificial* (HARGREAVES, 1997), como é o caso, por exemplo, do trabalho de construção do Projecto Curricular de Turma, a realizar pelo Conselho de Turma e em cujos efeitos não acreditavam. Como sustentámos ainda, as alterações que se fizeram sentir nas políticas curriculares com as mudanças dos governos, contribuíram também para um clima de alguma artificialidade que se vive hoje nas escolas portuguesas em geral e na educação básica em particular.

Continuando a acreditar que é fundamental romper com concepções clássicas de educação e de currículo, defendemos que a escola e os professores têm um papel crucial na construção de inovações curriculares. Pensamos contudo que a lógica instituída no sistema, ao nível da organização do ensino, dos modos de trabalho escolar, das práticas de avaliação, dos modelos de organização do currículo e das rotinas instaladas em muitos professores, configura um conjunto de limitações e de constrangimentos que têm sido impeditivas da “disseminação” de princípios de

---

<sup>23</sup>Estamos aqui a referir-nos à forma como o governo Social Democrata ignorou o processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, em curso, como dissemos, desde 1997/98, por um lado, introduzindo alterações abruptas e, por outro, não manifestando publicamente qualquer sinal de interesse por essa iniciativa e pelos resultados que estava ter em muitas escolas.

<sup>24</sup>Este controlo passou, por exemplo a fazer-se sentir na imposição de mais directivas relativamente aos Projectos Curriculares e aos Regulamentos Internos das Escolas, que passaram a obedecer às lógicas e aos tempos da administração e não aos das escolas e professores. Esta lógica aproxima-se do modelo centralista/descentralista, apresentado por Pacheco, J. (2000, p. 95) isto é, um modelo em que “a política curricular (é) descentralizada ao nível dos discursos mas recentralizada ao nível das práticas. A prática curricular é autónoma no discurso e nos textos curriculares mas é regulada pela administração central através do estabelecimento de referenciais concretos. Os territórios locais têm autonomia para (re)interpretar o currículo em função de projectos curriculares que são administrativamente controlados”

<sup>25</sup> A este propósito ver Leite e Fernandes (2002b).

---

gestão curricular local – como dissemos, alguns deles já preconizados na Reforma Curricular do Ensino Básico de finais dos anos 80, mas bastante mais enfatizados na Reorganização Curricular de finais dos anos 90 - e da implementação de práticas curriculares e pedagógicas inovadoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Portugal, o currículo do Ensino Básico, neste últimos quinze anos (1986-2001), tem radicado em políticas e em lógicas que oscilam entre princípios e práticas centralizadas, e princípios e práticas descentralizadas. A este propósito, Pacheco (1998), através do conceito de ‘decisão recentralizada’, refere que na base da orientação das políticas educativas tem sobressaído um modelo ‘descentralista-centralista’ que, por um lado, perspectiva as escolas como locais de (re)construção do currículo e, por outro, reafirma o papel predominante da administração central na sua configuração. Com efeito, continuam a persistir inúmeras críticas ao sistema educativo e à ineficácia das Reformas Educativas considerando-se que os efeitos, no que ao Ensino Básico diz respeito, não corresponderam a grandes avanços nos resultados escolares dos alunos e nos níveis de abandono escolar precoce. E se nos detivermos nos mais recentes resultados apresentados, em março 2004, pela Comissão Europeia verificamos que, em geral, os dados não são nada animadores e, muito menos, no que se refere ao abandono escolar precoce, pois apesar dos valores terem vindo a decrescer<sup>26</sup> a média é ainda de 41,1 %.

E, nesta medida, as reformas educativas parecem ser “entendidas (apenas) como tentativas de resolução dos dilemas do Estado moderno e como estratégias para o ajudar a resolver as consequentes crises que enfrenta” (AFONSO, 1998b, p. 85). Esta parece ser uma das razões para que as reformas educativas se inscrevam em ciclos temporais e para que “podendo ter alguns efeitos positivos, acab(e)m, no entanto, por gerar contradições e dilemas que afectam a sua própria eficácia, motivando uma procura sistemática de novas soluções” (ibidem, p. 84).

E, nesses cenários, as escolas, entendidas simultaneamente como um lugares para a institucionalização das reformas educacionais e para a construção de inovações curriculares e pedagógicas, têm vindo a orientar-se por culturas de trabalho assentes em lógicas normativo-burocráticas. Isto é, apesar dos textos curriculares normativos apontarem para a autonomia da escola e para a valorização da acção local dos agentes educativos, o modo como a administração educativa tem vindo a regular e a balizar essa acção deixa muito pouco espaço de manobra às escolas e aos professores para traçarem caminhos de inovação curricular. As experiências que vão singrando (e que são tomadas pela tutela como “boas práticas”) são as que resultam de um forte voluntarismo de alguns professores que sabem fazer bom uso das margens de autonomia relativa de que dispõem.

O ainda recente (1997/98) e já referido Projecto de Gestão Flexível do Currículo (GFC) e o modo como foi implementado, parece ser um bom exemplo. Apesar do “clima de flexibilidade” que se desejava instituir nas escolas e no Sistema Educativo Português, e da importância que, do ponto de vista dos discursos, foi atribuída à instituição escolar e aos actores na construção de práticas de inovação curricular, a verdade é que as escolas e os professores tiveram que se limitar às regras que

---

<sup>26</sup>Em 1993, a média era de 46,7% e em 2000, de 42,9 % (Jornal Público, 16 de março de 2004).

---

foram definidas pelo ministério<sup>27</sup>. Ou seja, se, por um lado, o Projecto de Gestão Flexível do Currículo (GFC) teve como grande princípio apoiar a construção da autonomia das escolas incentivando-as à instituição de práticas de inovação curricular, o certo é que as condições que foram expressas para a adesão a esta iniciativa, e a referência a processos de avaliação do desenvolvimento de projectos de gestão curricular flexível, deixam antever claramente a tensão que continua a existir entre uma “racionalidade administrativa” e uma “racionalidade pedagógica” (BARROSO, 1999) e que parece ter estado presente na regulação deste projecto.

Os despachos regulamentadores do Projecto de Gestão Flexível do Currículo (GFC) apresentam argumentos concorrentes com estas ideias. São disso exemplo as ideias que referem a criação de um Conselho de Acompanhamento<sup>28</sup> ao desenvolvimento dos projectos de gestão curricular flexível, quando se enunciam os procedimentos a implementar pelas escolas e se explicitam os processos de tomada de decisão e as responsabilidades dos respectivos órgãos executivos e pedagógicos, e quando se definem os critérios para a análise dos projectos de gestão curricular, apresentados pelas escolas, reservando-lhes, apenas, o papel de concepção dos projectos, segundo essas regras.

Na mesma direcção, quatro anos após um período de experimentação do Projecto de Gestão Flexível do Currículo, parece ter sido conduzida a Reorganização Curricular do ensino Básico, (Dec. Lei n.º 6/2001). Os pressupostos de autonomia e inovação curricular, de trabalho em equipa, de participação activa dos alunos, etc. e os dispositivos de operacionalização desses princípios (Projecto Educativo de Escola/Agrupamento (PEE/A); Projecto Curricular de Escola (PCE); Projecto Curricular de Turma (PCT)) para que aponta(va), confronta(r)am-se, na prática, como referimos já, para além de outros constrangimentos de ordem organizacional e estrutural, com medidas de regulação e de controlo fortemente centralizadas que inibiram (e continuam a inibir) o exercício, anunciado, de autonomia curricular dos professores.

Em síntese, e como ao longo do texto fomos sustentando, as constantes alterações que têm ocorrido no campo das políticas educativas e curriculares no Ensino Básico em Portugal são, em si, reveladoras de que o Estado, e as medidas que tem implementado, não foi ainda capaz de resolver os problemas da Educação e de combater os elevados índices de abandono e de insucesso escolares, como demonstra o mais recente e já mencionado relatório da Comissão Europeia e como ilustra o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (EU NÃO DESISTO) e as intenções nele expressas, lançado e aprovado pelo governo em março de 2004.

Não pretendíamos como é óbvio, no âmbito deste texto, dar resposta a todas as questões que fomos levantando. Quisemos, sim, contribuir para uma reflexão mais ampla sobre os sentidos

---

<sup>27</sup>No despacho 4848/97 de 30 de julho, que regulamenta O Projecto de gestão Flexível do Currículo, definem-se como condições de adesão ao referido projecto, a necessidade de se formalizarem “protocolos entre o Departamento da Educação Básica e os estabelecimentos de ensino, após parecer das respectivas Direcções Regionais...” (1); e aponta-se que “o desenvolvimento dos projectos será objecto de avaliação permanente, em termos a definir pelas partes envolvidas, devendo ser sempre salvaguardados os legítimos direitos dos alunos e das respectivas famílias no sentido de lhes ser assegurada a indispensável qualidade educativa das aprendizagens” (3).

<sup>28</sup> Este Conselho de Acompanhamento era, à altura, “composto pelos seguintes membros: dois representantes do Departamento de Educação Básica; um representante do Instituto de Inovação Educacional e um representante da Inspeção-geral de Educação; um representante presidido pela directora do Departamento de Educação Básica e de cada uma das Direcções Regionais de Educação de Portugal (Porto, Coimbra, Lisboa e Faro); dois representantes dos estabelecimentos de ensino envolvidos nos processos de GFC; três especialistas de reconhecida competência nos domínios do desenvolvimento curricular e da organização e gestão da formação de professores” (Despacho 4848/97).

---

das Reformas Curriculares no Ensino Básico Português e chamar a atenção para o carácter inconsequente das medidas curriculares e dos efeitos que este pode ter no modo como os professores olham as inovações instituídas e na maior ou menor adesão a processos de gestão curricular e a dinâmicas que pretendem promover de inovações locais.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, P. (Org.). *A reorganização curricular do ensino básico: princípios, medidas e implicações*. Lisboa: DEB, 2001.
- AFONSO, A. J. Modernização, democratização e neoliberalismo: tensões e ambiguidades de uma reforma educativa. *Ler História*, 35, p. 109-126, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998(b).
- ALONSO, L. (Coord); PERALTA, H.; ALAIZ, V. Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo. Lisboa: Ministério da Educação/DEB, 2001 (doc. policopiado).
- APPLE, M. *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora, 1999.
- BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (Org.) *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 167-189.
- BRUYNE, P. ; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. *Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1991.
- CANÁRIO, R. A escola e o local e a construção de redes de inovação. In: CAMPOS, B. (Org.). *Investigação e inovação na qualidade das escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.
- CORREIA, J. A. As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, p. 82-109, 1999.
- CRSE. Proposta global de reforma. Relatório final. Lisboa: Ministério da Educação, 1988.
- DOMINGOS, A. et al. *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- ESCUADERO MUÑOZ; GONZÁLEZ GONZÁLEZ. *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Colección Práctica educativa. Madrid: Editorial Escuela Española, 1984.
- FERNANDES, M. *Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora, 2000.
- HARGREAVES, A. *Os professores em tempo de mudança*. Porto: Edições ASA, 1988.
- LEITE, C. As palavras mais que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 1997.
- LEITE, C. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papyrus Editora, 2001. p. 45-64.
- \_\_\_\_\_. *O currículo e o multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa, 2003.
- \_\_\_\_\_. & FERNANDES, P. *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA, 2002.
- \_\_\_\_\_. & FERNANDES, P. Potencialidades e limites da gestão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. In: *Gestão flexível do currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB, 2002(a). p. 41-62.
- MINISTÉRIO EDUCAÇÃO. *Educação, Integração, Cidadania*. Documento orientador das políticas para o Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação, 1998.
- NÓVOA, A. *A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre formação de professores*. In: NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa, 1992.
- PACHECO, J. (Org.). Tendências de descentralização das políticas curriculares. In: *Políticas educativas: o neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora, 2000.
- PERALTA, M. H. Como avaliar competência(s)?: algumas considerações. In: *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: DEB, 2002. p. 25-33.
- PIRES, E. L. *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. 5 ed. Porto: Asa, 1999.
- POPKEWITZ, T.; PEREYRA, M. Práticas de reforma na formação de professores em oito países: um esboço de uma problematização. In: NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. (Org.). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa, 1992.

- 
- STOER, S. R. A reforma educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais. In: NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. (Org.). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa, 1992.
- STOER, S. R.; STOLEROFF, A.; CORREIA, J.A. O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, p. 11-53, 1990.
- TEODORO, A. A reforma educativa ou a legitimação do discurso sobre a prioridade educativa. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 4, p. 49-70, 1996.
- ZABALA, V. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Enfoque globalizador y pensamiento complejo una respuesta para la comprensión en la realidad*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 1999.

## LEGISLAÇÃO

- LEI Nº 46/86 de 14 de Outubro (LBSE).
- DEC. LEI 286/89 de 29 de Agosto - aprova a organização curricular e os planos curriculares do Ensino Básico da Reforma de finais dos anos 80
- DESPACHO Nº 484897 – Gestão Flexível do Currículo.
- DESPACHO Nº 9588/99 - Gestão Flexível do Currículo.
- DEC. LEI Nº 6/2001 de 18 de Janeiro (aprova a organização curricular e os planos curriculares do Ensino Básico da Reorganização Curricular do Ensino Básico de finais dos anos 90)

## **ABSTRACT**

*This text aims at questioning the curricular paradigms that framed and structured the Portuguese Basic Education from the late 80s through the early 21<sup>st</sup> century. Our work was based on the discourses of both the curricular reform for Basic Education that took place in the late 80s / early 90s and the curricular reorganization that started in 1997/8 with the Flexible Management Project regulated by the Law nr 6/2001 of the 18<sup>th</sup> January. Through the educational and curricular principles that structure each of those proposals, it is our aim to establish the relation between those principles and the conceptions of innovation. In conclusion, we intend to make an analytical characterization of the curricular paradigms that sustained two proposals for the curricular organization of the Portuguese Basic Education during a ten-year period, pointing out the main aspects of the discourses and the changes in Education.*

**Keywords:** *Curriculum, Basic Education, Curricular Reform, Curricular Reorganization.*