

## **CAPÍTULO 3**

# **POLÍTICAS CURRICULARES EM PORTUGAL NOS ÚLTIMOS 30 ANOS – CONCEÇÕES E SENTIDOS QUE AS CARATERIZAM**

Preciosa Fernandes<sup>1</sup>, Ph.D.

Toda a política educativa se enraíza em ideologias e princípios a partir dos quais se edificam os objetivos que orientam a ação educativa de um país, ou nação. São princípios que se enquadram numa determinada visão de sociedade modelada num ordenamento jurídico nacional e internacional do qual fazem hoje parte direitos fundamentais, como é o caso do direito à educação e à liberdade. Essa matriz axiológica foi sofrendo alterações e influências ao longo dos tempos de acordo com os interesses dos grupos sociais com poder para liderarem as reformas educativas e para afirmarem princípios mais ou menos conservadores ou mais ou menos potenciadores de uma educação democrática e da mudança social. Inseridas neste mesmo racional, as políticas curriculares, enquanto campo de estudo, só muito recentemente começaram a ser objeto de atenção, sobretudo a partir das políticas de descentralização educacional, situadas na década de oitenta do século XX, (Charlot & Beilerot, 1995; Formosinho, 2005; Margarida Fernandes, 2000; Pacheco, 2000b; Fernandes, 2011), e dos movimentos de reforma que tomam a escola como local de decisão educativa e curricular (Leite, 2002; 2003, Leite & Fernandes, 2002, Roldão, 1999).

Em Portugal, o final da década de 80 representa uma época marcante no que tange a mudanças discursivas. Portugal adere, em 1986, à então Comunidade Económica Europeia (CEE) e, por esse motivo, o país precisou de se “reciclar” em matéria de política educativa e curricular. Foi decretada a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei, nº 46/86, de 1 de outubro) e, conseqüentemente, deu-se início a uma Reforma Global do Sistema

---

1. Universidade do Porto (Portugal). E-mail [preciosa@fpce.up.pt](mailto:preciosa@fpce.up.pt).

Educativo (1989), na qual as questões curriculares tiveram grande destaque. Situados nesta conjuntura, o presente capítulo faz, num devir histórico, uma análise das políticas curriculares para os ensinos básico e secundário<sup>2</sup> que, desde então e até à atualidade, ocorreram no sistema educativo português. O objetivo é, pois, *caraterizar concepções* que atravessam os discursos de quatro propostas curriculares ocorridas no período entre 1989-2017 de modo a compreender em que medida essas políticas simbolizam avanços ou recuos. Para realizar a pesquisa, optámos por uma metodologia de tipo qualitativo, em que a vertente empírica se centrou, fundamentalmente, na análise dos normativos legais que regulamentam aquelas quatro medidas, convocando, sempre que considerado pertinente, informações contempladas nos programas dos governos responsáveis por aquelas diretivas. O capítulo, para além da introdução, está organizado em dois principais pontos e as considerações finais. No primeiro, analisam-se duas propostas curriculares: a primeira ocorrida no ano 1989, sob a responsabilidade do Partido Social Democrata (PSD); a segunda, implementada no início dos anos 2000, sob a tutela do Partido Socialista (PS). Na mesma lógica, o segundo ponto do capítulo confronta duas propostas curriculares implementadas no ano 2011/2012 e no ano 2017, sob a responsabilidade PSD e do PS, respetivamente. A análise estrutura-se em torno das seguintes categorias: *concepção de educação; concepção de escola; papéis do professor/aluno; concepção de currículo*. O capítulo fecha com algumas considerações finais.

## **1. Da reforma curricular de finais de 1989 à reorganização curricular de início dos anos 2000**

Na intenção de objectivar *concepções* que atravessam os discursos destas propostas duas curriculares, ocorridas numa temporalidade de dez anos, procedemos à análise dos diplomas legais que as regulamentaram. Recuando à reforma curricular de finais dos anos 80<sup>3</sup> o discurso veicula uma *concepção de educação* orientada para: a melhoria da qualidade do ensino; a consolidação de um ideal de democracia; a valorização da dimensão humana; a ideia

---

2. Em Portugal o ensino básico integra três ciclos: o 1º ciclo que corresponde aos primeiros quatro anos de escolaridade; o 2º ciclo ao 5º e 6º anos e o 3º ciclo ao 7º, 8º e 9º anos de escolaridade. O Ensino Secundário corresponde ao 10º, 11º e 12º anos de escolaridade.

3. Dec. Lei nº 286/89 de 14 de outubro.

de pluridimensionalidade da educação; uma concepção de educação atenta às diversas formas de excelência do desenvolvimento; o respeito pelas subculturas regionais e locais a autonomia escolar e a participação dos alunos e professores na organização, gestão e funcionamento das actividades e dos projectos educativos<sup>4</sup>. Estas orientações manifestam prenúncios de mudanças na estrutura dos saberes escolares e nos papéis dos actores educativos e corroboram as ideias de que a educação, neste período, é marcada por uma diminuição da intervenção do Estado e por um aumento de participação de outros agentes sociais (Afonso, 1998).

A matriz axiológica subjacente à reforma curricular de 1989 enuncia um *entendimento de escola* sustentado nas ideias de comunidade educativa, promotora do sucesso educativo de todos os alunos, traduzida na ideia de “disponibilização de margens de autonomia curricular na elaboração de projectos multidisciplinares e no estabelecimento de parcerias escola-instituições comunitárias”<sup>5</sup>. Estas atribuições vêm conferir-lhe novos papéis e novas responsabilidades, na qual os Projetos Educativos de Escola (PEE), enunciados na 1ª Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)<sup>6</sup> se podem constituir como possíveis dispositivos de concretização da autonomia das escolas (Barroso, 1996; Leite, 2003). Estes pressupostos anunciam novos sentidos na “relação educativa” que acarretam uma nova concepção de professor e de aluno. A *conceção de professor* é perspectivada numa lógica de trabalho coletivo, aparecendo associada à ideia de “recurso à instituição de equipas educativas”<sup>7</sup>. No que tange *ao aluno*, o discurso veiculado faz apelo ao “respeito pelo educando como pessoa”, tomando em consideração os seus interesses e o seu ritmo de desenvolvimento como ponto de partida no seu projecto de formação escolar.

Propaga-se uma *conceção de currículo* assente numa “visão ampla de currículo” corporizada nas ideias de inclusão de actividades curriculares disciplinares e actividades de “complemento curricular” e numa dimensão pedagógica interactiva que aponta para vivências interdisciplinares do currículo (Fernandes, 2011). É no quadro deste entendimento de currículo que

---

4. Dec. Lei 286/89, art. 9, nº 2, preâmbulo.

5. Dec. Lei nº 286/89, preâmbulo.

6. Lei 46/86 de 14 de outubro.

7. Ibidem.

foi introduzida a Área-Escola<sup>8</sup>, uma área curricular não disciplinar, com carga horária definida pelo Ministério da Educação e a gerir de forma autónoma por cada escola. No quadro nº 1 sintetizam-se as concepções veiculadas no Dec Lei 286/89.

Quadro 1: Síntese das concepções que marcam os discursos da reforma curricular de finais dos anos 80 (decreto lei nº 286/89 de 29 de agosto)

| Concepção de Educação  | Concepção de Escola  | Concepção de professor/aluno  | Concepção de currículo  |
|--|--|---|---|
| <p>- Valorização da dimensão humana do trabalho concretizado através de todas as componentes curriculares, de acordo com o desenvolvimento e nível etário dos alunos;</p> <p>- Favorecer a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.</p> | <p>- Incentivo à iniciativa local;</p> <p>- Disponibilização de margens de autonomia curricular;</p> <p>- Elaboração de projectos multidisciplinares;</p> <p>- Estabelecimento de parcerias escola- instituições comunitárias.</p> | <p>- Complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências dos professores</p> <p>- Valorização da dimensão humana dos alunos;</p> <p>- Identificação dos interesses e aptidões dos alunos;</p> <p>- Acompanhamento individual ou em grupo do processo educativo dos alunos;</p> <p>- Regime de avaliação dos alunos que estimule o sucesso educativo e favoreça a confiança própria.</p> | <p>- Concepção lata de currículo (áreas disciplinares e atividades extracurriculares)</p> <p>Aplicação dos planos curriculares, feita em regime de experiência pedagógica;</p> <p>- Língua portuguesa como matriz de identidade;</p> <p>- Criação da Área-Escola e da área de Formação Pessoal e Social de frequência obrigatória;</p> <p>- Proporcionar no 1º ciclo a iniciação de uma língua estrangeira;</p> <p>- Iniciação no 2º ciclo à aprendizagem de uma língua estrangeira;</p> <p>- Iniciação no 3º ciclo de uma segunda língua estrangeira;</p> <p>- Avaliação formativa</p> |

Fonte: Elaborada pela autora.

8. A Área-Escola, introduzida na reforma curricular do final dos anos 80, pelo Dec. Lei nº 286/89, foram atribuídas, nos termos do Anexo I ao Despacho 142/ME/90, um conjunto de finalidades, entre as quais se destacam:

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

8ºº exercício de uma cidadania responsável através de vivências que os órgãos de gestão pedagógica entendam de interesse” (artigo 2º).

Foram várias as críticas feitas a esta reforma curricular (Roldão, 1999; Pacheco 1996; Leite 2002). A propósito, esta última autora considera que

em termos de currículo, a opção permaneceu na valorização das disciplinas tradicionais, organizadas numa lógica de colecção (Bernstein) e numa concepção de cultura em mosaico, apesar de ter sido anunciado como intenção (...) caminhar-se no sentido da articulação entre as disciplinas e de valorização das experiências de vida dos alunos. (Leite, 2002, p.76).

Esta visão encontra eco na leitura de Roldão (1999) sobre esta mesma reforma curricular quando assinala que

as mudanças curriculares (foram) introduzidas sem as enquadrar nos seus contextos teóricos e sem explicitar as suas justificações práticas (resultando daí) para os professores, a quem compete a gestão e implementação reflexiva do currículo, um certo vazio de fundamentações, que por sua vez foi gerador de reprodução acrítica de práticas ou de adesão pouco consciente a cada nova moda curricular tornada norma pela via administrativa mais do que pela via formativa. (Roldão, 1999, p.19).

É, em síntese, reconhecido que esta reforma curricular de 1989 ficou refém de uma orientação *top down* (Pacheco, 2000a; Teodoro, 2003; Fernandes, 2011) e de uma racionalidade curricular tecnicista (Leite, 2002).

## 2. Terá a proposta curricular posterior seguido outros sentidos?

Decorridos doze anos, em 2001, o Ministério a Educação sob a gestão de um governo socialista, decreta a reorganização curricular do ensino básico (RCEB)<sup>9</sup>.” Confrontando as concepções explicitadas na reforma curricular de 1989 com os discursos agora veiculados observam-se sentidos de uma *concepção de educação* orientada para valores da democracia e igualdade de oportunidades, para a formação para a diversidade e para a vivência da cidadania. Preconiza-se uma *educação inclusiva* que assegure a “todos os alunos o

---

9. A Reorganização Curricular do Ensino Básico (RCEB), regulamentada pelo Dec Lei 6/2001, de 18 de janeiro foi implementada após quatro anos de experiência do Projeto de “Gestão Flexível do Currículo” (Despacho nº 9590/99 e Despacho nº 9590/99, Anexo, ponto 1). Este projeto, a que aderiram de forma gradual e voluntária, 180 escolas, teve 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 aprendam mais e de um modo significativo” (Despacho nº 9590/99, nota introdutória).

cumprimento da escolaridade obrigatória”<sup>10</sup>. Esta matriz axiológica fornece indicadores de que o investimento na educação nos finais dos anos 90/início dos anos 2000 assume um sentido eminentemente social com preocupações pedagógicas que se ancoram na defesa dos “direitos e deveres dos cidadãos, e nas regras de convivência, no desenvolvimento do sentido de responsabilidade e do espírito crítico e reflexivo”<sup>11</sup>.

No diploma em análise, evidencia-se uma *conceção de escola* com autonomia, anunciando-se o “reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo”<sup>12</sup>. Estes registos parecem significar um avanço no entendimento da escola, agora reconhecida como espaço *para a tomada de decisões curriculares*. Assume-se, por outro lado, que os mandatos que são atribuídos à educação e à escola requerem “um esforço do trabalho colaborativo *entre os professores* e a valorização dos órgãos de coordenação pedagógica”<sup>13</sup>.

O documento enuncia, ainda, a necessidade de uma “diversidade de ofertas educativas tomando em consideração as necessidades dos *alunos*, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos”<sup>14</sup>.

Destes enunciados parece poder inferir-se uma *conceção de professor e de aluno* que se amplia à veiculada na reforma curricular antecedente. Com efeito, os sentidos expressos neste decreto, enfatizam a necessidade de se criarem “respostas adequadas aos alunos [...] Mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo”, a “realização de aprendizagens significativas” que promovam “a formação integral dos alunos”<sup>15</sup>, o que sugere o reconhecimento de um *papel ativo do aluno* na construção da sua formação. Sugere-se, também, a “valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem ...”<sup>16</sup>, discurso que aponta para

---

10. Ibidem.

11. Dec. n.º 6/2001, nota introdutória.

12. Ibidem, art. 3, alínea h.

13. Ibidem, nota introdutória

14. Ibidem, art. 3, alínea i.

15. Ibidem, nota introdutória.

16. Ibidem, art. 3.º, alínea h.

uma *concepção de professor* que se afasta da tradicional visão, e que aponta para uma intervenção educativa apoiada no trabalho em equipa.

No que respeita ao *currículo*, alude-se à necessidade de se “ultrapassar uma *visão do currículo* como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular”, que visam adequar o currículo nacional ao contexto de cada escola, através de

um Projecto Curricular de Escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido e avaliado pelo professor titular da turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos<sup>17</sup>.

Neste âmbito dá-se também relevo à “consagração *no currículo* de três áreas curriculares não disciplinares”: Estudo Acompanhado; área de Projeto e Educação para a Cidadania. Para uma mais fácil leitura sistematizam-se no quadro nº2 concepções que atravessam os discursos da RCEB, nas concepções que a enformam.

---

17. Ibidem, art. 2, alíneas 3 e 4.

Quadro 2 - Síntese das concepções que marcam os discursos da reorganização curricular do ensino básico (RCEB) de início dos anos 2000 (Dec. nº 6/2001, de 18 de Janeiro)

| Concepção de educação  | Concepção de escola  | Concepção de professor/aluno  | Concepção de currículo   |
|--|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação pessoal e social dos alunos;</li> <li>- Garantia de uma educação de base para todos;</li> <li>- Assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Um espaço privilegiado de educação para a cidadania;</li> <li>- Grande responsabilidade e margem de decisão e de gestão das diversas componentes do currículo;</li> <li>- Poder de decisão curricular (desenvolver projectos curriculares de escola e de turma).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforço do trabalho colaborativo entre os professores e a valorização dos órgãos de coordenação pedagógica;</li> <li>- Mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos;</li> <li>- Realização de aprendizagens significativas para os alunos;</li> <li>- Valorização de metodologias, estratégias e actividades diversificadas;</li> <li>- Favorecer o desenvolvimento de competências essenciais em todos os alunos;</li> <li>- Alunos e professores intervirem na avaliação das aprendizagens.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Currículo nacional concebido como um conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico;</li> <li>- Actividades de enriquecimento do currículo;</li> <li>- Introdução de três novas áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica);</li> <li>- Reforçar a articulação entre os três ciclos</li> <li>- Integração do currículo e da avaliação;</li> <li>- Obrigatoriedade do ensino experimental das ciências;</li> <li>- Desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania</li> <li>- Conceber e desenvolver Projectos curriculares de escola e de turma;</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Entendida, à data, como uma inovação curricular pelas possibilidades que trouxe às escolas e aos professores de tomarem decisões curriculares, nomeadamente através da construção de Projetos Curriculares de Escola e de Turma, foram muitas as escolas e os professores que aderiram aos princípios de flexibilidade e gestão curriculares e que construíram, de forma coletiva, projetos curriculares para melhor responderem às situações reais (Leite & Fernandes, 2002). As ideias de professor como configurador do currículo e de escola curricularmente inteligente (Leite, 2003) passaram a circular nos discursos sobre educação e o currículo em Portugal, reconhecendo-se que uma escola com estas características tem mais probabilidades de suscitar

situações de ensino-aprendizagem significativas para os alunos e de neles desenvolver o gosto por aprender (Fernandes, 2005a). Todavia, reconhece-se, mais tarde 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 muitas escolas e professores, configurou um conjunto de limitações e de constrangimentos que parecem ter sido impeditivas da “disseminação” dos princípios preconizados por esta reorganização curricular (Leite e Fernandes, 2010). A par daqueles factores impeditivos, a implementação de outras medidas foi desentusiasmando os professores e afastando-os dos processos em que estavam implicados (Fernandes, 2005b). Reportando-se a esta fase, Barroso sustenta que se assiste a “uma promoção da “flexibilidade curricular” logo temperada pela definição normativa de ‘metas de aprendizagem que mesmo antes de entrarem em vigor são suspensas, revistas e progressivamente substituídas” (Barroso, 2016, p.07) durante o governo seguinte responsável pela reestruturação curricular de 2012, objeto de análise mais à frente neste capítulo. A leitura de Barroso, ajuda a melhor compreender a tensão vivida nas escolas portuguesas no período de 2005/2009. Foram, então, os professores e as escolas portuguesas/as, submetidos/as a um conjunto de medidas (Escola a Tempo Inteiro, aulas de substituição; Alteração do Estatuto da Carreira Docente<sup>18</sup>, com repercussões ao nível da avaliação de desempenho dos professores), etc.) que são entendidas como uma falta de reconhecimento político e social pela profissão docente. Constrói-se, à altura, uma imagem social de que os professores investem pouco na profissão e que as escolas não conseguem responder aos problemas com que se defrontam e são, por isso, responsáveis pelos fracassos escolares e pelos males da educação (Fernandes, 2005b). Sendo muitos desses problemas de ordem social, cultural e económica, e considerando que a escola tem de responder à dimensão social do acto de educar, não podemos, contudo, aceitar que ela e os professores sejam responsabilizados por problemas que cabe ao Estado resolver.

Acreditando que é fundamental romper com concepções clássicas de educação e de currículo, e defendendo que a escola e os professores têm um papel crucial na construção de inovações curriculares pensamos, contudo, que as políticas curriculares não podem ficar prisioneiras de posições partidárias que acabam sempre por resultar em soluções voláteis e isentas

---

18. Regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

de qualquer avaliação que permita identificar, por um lado, “o que de mal foi feito”, no sentido da sua mudança e, por outro, o que “de bem está a ser feito”, de modo a se assumirem políticas follow-up, numa lógica de maior sustentabilidade das inovações curriculares. O que se constata é que o partidarismo se tem sobreposto às necessidades do próprio sistema, das escolas e dos seus alunos. Essa parece ter sido a lógica que presidiu à Reestruturação Curricular ocorrida em 2011-2012, sob a alçada do partido Social Democrata, e ao Projeto de Flexibilidade Curricular, iniciado em regime de experimentação, e de voluntariado, por algumas escolas, em 2017, sob responsabilidade do partido Socialista.

Da Reestruturação Curricular de 2011-2012 ao Projeto de Flexibilidade e de Autonomia curricular de 2017

Em Portugal, o final da primeira década dos anos 2000 é marcado por uma viragem na política educativa. A ascensão ao poder do governo Social-democrata (XIX governo constitucional português) introduziu alterações de fundo em todas as áreas da sociedade portuguesa e também na área das políticas educativas e curriculares. Vive-se, à época uma atmosfera de desconfiança na escola pública, e no trabalho desenvolvido pelos professores. O então Ministro da Educação, Nuno Crato, aponta fortes críticas à política curricular antecedente, apelidando-a de política do “facilitismo”. Aquela desconfiança pode ler-se nas entrelinhas do discurso do Programa do Governo XIX para a Educação que fundamenta a reestruturação curricular de 2012<sup>19</sup>, nomeadamente no que toca à *conceção de educação*. Neste programa é explicitado que o “ Governo assume a Educação como serviço público universal e estabelece como sua missão a substituição da facilidade pelo esforço, do laxismo pelo trabalho, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia”<sup>20</sup>. Também a medida relativa à “Criação de um sistema nacional de indicadores de avaliação da Educação, em linha com as melhores práticas internacionais, garantindo transparência e confiança aos cidadãos e incentivando as famílias a tomar decisões mais informadas no exercício da sua liberdade de escolha”<sup>21</sup> parece convergir nesse

---

19. A reestruturação curricular de 2011-2012 foi, nos princípios que a estruturaram, plasmada no Programa do XXI Governo Constitucional e regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. É com base nestes dois documentos que construímos o olhar sobre esta proposta curricular.

20. Programa do XIX Governo, p.113.

21. *Ibidem*, p.115.

mesmo sentido e apontar para o que Afonso apelidou de “Neoliberalismo educacional mitigado” (Afonso, 1998, p.232). Por outro lado, a ideia relativa a “medidas que incrementem a *igualdade de oportunidades*, nomeadamente a criação temporária de grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes, no ensino básico,...”<sup>22</sup>, a par do princípio “Promoção do rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico” (alínea i) para além de figurarem uma política orientada para uma cultura de “ensinar para os exames”, e de reforço no ensino de “conhecimento poderoso” (Young, 2010) encerram, em si, um recuo claro a uma visão de educação meritocrática, por confronto com uma conceção democrática, e socialmente comprometida (Leite e Fernandes, 2002) preconizada na reorganização curricular de início dos anos 2000.

No que concerne à *conceção de escola*, o mesmo tom de desconfiança, de falta de rigor e de transparência está presente no discurso do programa do XIX governo, especificamente, no apelo à criação de “um clima de estabilidade e de confiança nas escolas; e de um ambiente de civilidade, trabalho, disciplina e exigência. (de modo) a garantir a diversidade e o prémio do mérito nas escolas”, e nas medidas que apontam para a “Revisão do modelo de contractualização da autonomia das escolas (...) para que as escolas se possam abrir a projectos educativos diferenciados e credíveis”<sup>23</sup>.

Relativamente à *conceção de professor*, se por um lado o discurso reconhece como importante a “aposta no profissionalismo e na liberdade dos professores relativamente aos métodos de ensino”<sup>24</sup>, por outro, é acentuado o “reforço da autoridade efectiva dos professores”<sup>25</sup>. A tónica colocada nestas duas ideias parece deixar, de novo, transparecer a ideia de facilitismo associada à orientação curricular anterior, e de reposição de confiança na escola pública e nos seus professores. Nesta visão, a sala de aula aparenta emergir como centro da acção docente, representando um recuo em relação à visão de trabalho colaborativo (Hargreaves, 1998) veiculada na proposta anterior. Nesta ordem de ideias, o trabalho dos professores parece ficar remetido a uma profissionalidade restrita (Hoyle, 1980), posicionando-se como um performer e/ou produtor de desempenhos (Barzanò, 2009) e orientando o

---

22. Decreto-Lei n.º 139/2012, preâmbulo.

23. Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, ponto, Medidas.

24. Programa do XIX Governo, p.116.

25. Ibidem.

seu desenvolvimento profissional em estreita dependência com as demandas da tutela.

As ideias que apontam para uma maior “focalização da *atenção do aluno* no conhecimento fundamental, proporcionando uma melhor gestão do tempo de estudo”, e para uma “*continuidade do apoio* ao estudo no 1.º ciclo e de *maior apoio ao aluno*, através da oferta de apoio diário ao estudo no 2.º ciclo<sup>26</sup>” remetem para uma *conceção de “aluno instruído”* e de reforço do seu *ofício de aluno* (Perrenoud, 1999). Reforça esta conceção a recomendação que é feita quanto à importância de “um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades<sup>27</sup>”, o que faz denotar um sentido de forte ambivalência discursiva. Esta ambivalência parece descortinar uma visão de uma pedagogia compensatória e de *recuperação dos atrasos* (Afonso, 1998), ao mesmo tempo que acentua uma cultura de maior responsabilização dos alunos. Estes sentidos discursivos colocam em causa princípios de diferenciação pedagógica defendidos na anterior reorganização curricular, evidenciando, assim, um claro recuo a este nível.

Este movimento de recuo é também notório no que concerne à *conceção de currículo*. Com efeito, ao mesmo tempo que se proclama um entendimento do currículo como “conjunto de *conteúdos e objetivos* que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos<sup>28</sup>”, e se faz apelo à “redução da dispersão curricular” e à reorientação do ensino para *conteúdos disciplinares centrais* (Língua Portuguesa e Matemática), recomenda-se a eliminação da “disciplina de Formação Cívica nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no 10.º ano, mantendo a relevância dos seus conteúdos de modo transversal<sup>29</sup>”. Trata-se de uma visão de currículo com ênfase em conhecimentos nucleares, o “conhecimento poderoso” (Young, 2010), que coloca em plano inferior outras áreas de conhecimento essenciais, como é o caso da formação artística e da formação para a cidadania. Esta, ao ser indicada como área transversal ao currículo corre o risco de ser entendida como “terra de ninguém” e, assim, perder a sua centralidade na formação global dos alunos.

---

26. Ibidem.

27. Ibidem.

28. Ibidem.

29. Ibidem.

### O quadro nº 3 sistematiza concepções que caracterizam a reestruturação curricular de 2011/2012.

Quadro 3: Síntese das concepções que atravessam os discursos da reestruturação curricular de 2011/2012 (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho)

| Concepção de educação  | Concepção de escola  | Concepção de professor/aluno   | Concepção de currículo   |
|--|--|--|--|
| Educação como serviço público universal;<br>“Implementação de medidas que incrementem a igualdade de oportunidades, nomeadamente a criação temporária de grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes”; | - Revisão do modelo de contractualização da autonomia das escolas, assentando-o em objectivos e incentivos definidos pelo Ministério e pela comunidade escolar, para que as escolas se possam abrir a projectos educativos diferenciados e credíveis” e de “assegurar uma maior articulação e cooperação entre a oferta de ensino pública e privada; | - Aposta no profissionalismo e na liberdade dos professores relativamente aos métodos de ensino”, por outro, é acentuado o “reforço da autoridade efectiva dos professores”;<br>- Focalização da atenção do aluno no conhecimento fundamental, proporcionando uma melhor gestão do tempo de estudo”; | Currículo = conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos<br>- Reduzir a dispersão curricular centrando o currículo nos conhecimentos fundamentais<br>- Obrigatoriedade do ensino do Inglês por um período de cinco anos<br>- Não obrigatoriedade da disciplina de Formação Cívica<br>Atividades de enriquecimento curricular de carácter facultativo<br>- Cursos de ensino vocacional no ensino básico;<br>- Criação de metas curriculares<br>- Criação de grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes |

Fonte: Elaborado pela autora.

Esta reestruturação curricular, nas concepções que veiculou, materializou o que Afonso (1998) apelidou de *políticas mitigadas* caracterizadas, como referimos, por sentidos de ambivalência. Essa ambivalência foi associada a uma política de *rankings* e de *accountability* (Afonso, 2009, 2012) que, acentuando as vantagens do mercado da educação e a promoção de lógicas de competição entre as escolas (Nóvoa, 2009) as empurrou para uma cultura da disciplina e para lógicas de performatividade e de abrilhantamento (Ball, 2001, 2004).

Por outro lado, a ênfase em conteúdos considerados essenciais, como a Matemática e a Língua Portuguesa, e na avaliação, leva ao reconhecimento de que se tratou de uma proposta curricular com retorno a uma racionalidade tecnicista do currículo (Pacheco 1996, Leite, 2002, Fernandes, 2011), que se

distancia da filosofia de gestão e de flexibilidade curricular preconizada na reorganização curricular de início dos anos 2000.

As políticas curriculares instituídas no período 2011-2015 (da responsabilidade do XIX Governo constitucional português-Coligação PSD - CDS) foram vivenciadas pelas escolas, e por muitos professores, com sentimentos de forte tensão: por um lado responderem, e atenderem, à dimensão social da educação (Leite & Fernandes, 2010) e, por outro, trabalharem em função dos resultados e da excelência académica (Stoer & Magalhães, 2002). Reportando-se a este período Barroso argumenta que o professor passou a “trabalhar para os exames”, e de “profissional reflexivo” com margem própria de reajustamento curricular transforma-se num “explicador dos exames modelo” (Barroso, 2016, p.05). Esta situação, a par de uma política de austeridade de que o congelamento da carreira docente, e de redução dos vencimentos são exemplo, e do agravamento das condições de trabalho dos professores, contribuiu para instalar nas escolas um certo desnorte, alimentado por uma desmotivação geral dos professores, e de todos os sectores da sociedade, na sequência da crise económica que se vivia no país.

O país vai a eleições em 2015<sup>30</sup> tendo, em sequência disso, sido formado o XXI governo constitucional (de 2015 até o presente), resultante de acordos bilaterais entre o partido Socialista e os partidos de Esquerda. Apelidado de “geringonça”, este governo em linha com a ideologia educativa de outros governos socialistas anteriores, retoma princípios e diretrizes curriculares interrompidas pelos governos do partido Social democrata (PSD). É neste novo contexto político que se insere o *Projeto de Flexibilidade e Autonomia Curricular*<sup>31</sup> (PFAC), quarta medida curricular em foco neste capítulo. Da análise deste normativo pode ler-se que *a educação* é assumida como

---

30. Recordar-se que em Portugal em 30 de outubro de 2015 foi eleito o governo coligação Partido Social Democrata (PSD), em aliança com o CDS-Partido Popular que obteve uma maioria relativa. Por não ter maioria parlamentar este governo não chegou a entrar em funções, tendo sido demitido no parlamento, 11 dias após a tomada de posse. Em sequência deste processo foram firmados acordos bilaterais entre o Partido Socialista e os partidos de esquerda: Bloco de Esquerda (BE); Partido Comunista Português (PCP); Partido Ecologista “Os Verdes” (PEV) e com apoio do deputado do Partido Pessoas-Animais e Natureza (PAN), constituindo, assim, o XXI governo Constitucional de Portugal (de 26 de novembro de 2015, até ao presente).

31. Esta proposta curricular foi regulamentada pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. À semelhança do Projeto de Gestão Flexível do Currículo, iniciado em 1998 e que deu origem à reorganização curricular do ensino básico, regulamentada pelo dec 6/2001, o despacho Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho “consagra a possibilidade de as escolas voluntariamente aderirem ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular, que define os princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinós básico e secundário. Este projeto é aplicado em regime de experiência pedagógica, o que permite um acompanhamento, monitorização e

um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades, constituindo um dos princípios que enformam a sua política a promoção de um ensino de qualidade e sucesso para todos os alunos ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória<sup>32</sup>.

Em paralelo com o PFAC foi elaborado o novo perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho<sup>33</sup>. Estas duas medidas enquadram-se numa orientação política de base humanista já proclamada na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, lei 46/86), com ênfase na equidade e na garantia de um ensino de qualidade para todos, revelando-se, assim, como propostas curriculares inscritas num movimento oscilatório de recuo, por referência a princípios já indicados na reorganização curricular de início dos anos 2000 e, simultaneamente, de avanço, por relação com a reestruturação curricular de 2012.

Aportando-se esta proposta a princípios da territorialização da educação (Leite, 2005), atribui-se responsabilidade à *escola* nas tomadas de decisão sobre “o que ensinar, nomeadamente podendo gerir o currículo nacional em 25%, e “como ensinar”. No diploma legal em análise assume-se que

Conferir às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo, é sustentar a política educativa na conjugação de três elementos fundamentais: autonomia, confiança e responsabilidade — autonomia alicerçada na confiança depositada em cada escola, enquanto conhecedora da realidade em que se insere, com a assunção da responsabilidade inerente à prestação de um serviço público de educação de qualidade<sup>34</sup>

Este discurso, para além das orientações que comporta quanto ao papel da escola e dos professores nas decisões sobre o currículo, parece ter como intencionalidade primeira “repor” um espírito de confiança na escola pública e nos seus professores, tal como é expresso:

A mudança não é, assim, consubstanciada numa vontade de inovar, é, antes, motivada pela valorização das escolas e dos professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular,

---

avaliação essenciais à sua reformulação”. Prevê-se a sua generalização a todas as escolas para o ano de 2018/2019.

32. Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho (preâmbulo).

33. Este perfil de competências esteve em discussão pública a que adeririam muitas escolas e professores, associações profissionais, sindicatos, universidades, etc., dando contributos que vieram a ser integrados no documento final.

34. *Ibidem*.

procurando garantir que com autonomia e flexibilidade se alcançam aprendizagens relevantes e significativas para todos os alunos<sup>35</sup>.

Em linha com o pensamento de Bolívar (2003), há neste discurso o reconhecimento do papel *das escolas* e dos *professores* na construção da mudança educacional, evidenciando-se, a este nível, uma postura política de afastamento e/ou de recuo em relação à política do anterior governo.

A *conceção* de *professor* enquanto agente de desenvolvimento curricular recupera a visão de professor como gestor do currículo (Roldão, 1999) e/ou como configurador do currículo (Leite & Fernandes, 2002) presente no discurso da reorganização curricular de início dos anos 2000. Situa-se nesta linha o princípio que apela à “Mobilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, assente numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada”<sup>36</sup>.

Por outro lado, a ideia de se garantir que *todos os alunos* alcancem “aprendizagens relevantes e significativas” deixa antever preocupações de ordem pedagógica, de atenção às singularidades e perfis de cada aluno, e de adopção de práticas de contextualização curricular (Fernandes *et al*, 2013). A este propósito, é realçado que:

a diferenciação pedagógica é um dos principais instrumentos para garantir melhores aprendizagens (sendo, por isso) fundamental que as escolas tenham à sua disposição instrumentos que lhes permitam gerir o currículo de forma a integrar estratégias para promover melhores aprendizagens em contextos específicos e perante as necessidades de diferentes alunos<sup>37</sup>.

Parece, pois, poder inferir-se destes excertos discursivos uma peculiar atenção aos alunos e aos seus perfis no sentido de lhes serem proporcionadas oportunidades para a realização de aprendizagens significativas (Leite & Fernandes, 2002; 2010). Relacionada com esta ideia, está também a *conceção de currículo* veiculada, concebendo-o como:

o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares, designadamente nas «Aprendizagens essenciais», a partir dos quais as escolas definem as suas

---

35. Ibidem.

36. Ibidem, artigo 3º, alínea e.

37. Ibidem, preâmbulo.

opções curriculares com vista à aquisição do conjunto de competências definidas no «Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória»<sup>38</sup>.

Por confrontação com as conceções veiculadas na reestruturação curricular de 2012, observa-se um claro recuo nos modos de conceber e de pensar os processos de desenvolvimento do currículo. Na linha das sínteses feitas para as propostas curriculares já analisadas o quadro n.º 4 reúne as conceções que atravessam o discurso do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho.

Quadro 4: Síntese das conceções que atravessam os discursos do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho)

| Concepção de educação   | Concepção de escola   | Concepção de professor/aluno  | Concepção de currículo  |
|---|---|---|---|
| Educação como um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades, constituindo um dos princípios que enformam a sua política a promoção de um ensino de qualidade e sucesso para todos os alunos ao longo da escolaridade obrigatória (preâmbulo) | - Concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular, possibilitando às escolas a identificação de opções curriculares eficazes e em consonância com a especificidade do projeto educativo e do plano de ação estratégica ou, no caso das escolas dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, do plano plurianual de melhoria; (Princípios orientadores, alínea b)<br>- Garantia de uma escola inclusiva, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos de acesso ao currículo e às aprendizagens, adequando estas ao perfil dos alunos; (artigo 3º, alínea c) | - Valorização (...) dos professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular, procurando garantir que com autonomia e flexibilidade se alcancem aprendizagens relevantes e significativas para todos os alunos;<br>- Mobilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, assente numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada (artigo 3º, alínea e) | a) «Currículo dos ensinos básico e secundário» é o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares, designadamente nas «Aprendizagens essenciais», a partir dos quais as escolas definem as suas opções curriculares com vista à aquisição do conjunto de competências definidas (capítulo I, artigo 2º) |

Fonte: Elaborado pela autora.

38. Ibidem, artigo 2º.

Entendida pelo Ministério da Educação como uma inovação, esta proposta curricular, que teve início do ano lectivo de 2017/2018<sup>39</sup>, retoma, todavia, princípios de gestão e de flexibilidade curriculares já preconizados no Projeto de Gestão Flexível do Currículo e posterior reorganização curricular de início dos anos 2000 (Fernandes, 2005). Foi também prevista uma rede de suporte às escolas na implementação do PAFC, sendo determinado o acompanhamento a nível central e regional, com recurso a diferentes dinâmicas de entre as quais “a realização de encontros nacionais e regionais, redes de partilha, apoio a distância, visitas às escolas e formação”<sup>40</sup>. Foi, para isso, constituída “uma equipa de coordenação nacional, coadjuvada por uma equipa técnica e por equipas regionais, bem como por um conselho consultivo constituído por personalidades de reconhecido mérito na área da educação”<sup>41</sup>.

Neste “trabalho de terreno” o Secretário de Estado da Educação, João Costa, tem tido um papel de grande proximidade com as escolas desdobrando-se em conferências e em sessões públicas de esclarecimento sobre o PAFC. Talvez por isso se sinta nas escolas uma atmosfera de entusiasmo e de envolvimento nesta proposta curricular, muito à semelhança do que aconteceu com o Projeto de Gestão Flexível do Currículo (GFC), que ocorreu também em regime de adesão voluntária das escolas durante quatro anos (1997-2001), sendo depois generalizada a todas as escolas (Leite & Fernandes, 2002, Fernandes, 2005). Tendo nós acompanhado<sup>42</sup> o projeto de GFC durante quatro anos (1997-2001) e experienciado de perto o entusiasmo vivido nos quotidianos escolares e porque, à data, reconhecemos, e sustentámos, que muitos professores desenvolveram competências e saberes que os fez distanciar de outros professores; porque assistimos, após a generalização do PGF a

---

39. Aderiram ao PFAC 226 escolas/agrupamentos de escolas, assim distribuídas:

Zona Norte - 64 escolas/agrupamentos

Zona centro - 37 escolas/agrupamentos

Região de Lisboa e Vale do Tejo 84 escolas/agrupamentos

Região do Alentejo - 12 escolas/agrupamentos

Região do Algarve- 11 escolas/agrupamentos

Região Autónoma dos Açores - 5 escolas/agrupamentos

Região Autónoma da Madeira - 10 escolas/agrupamentos

Escolas Portuguesas no Estrangeiro - 3 escolas/agrupamentos

40. Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, ponto 8.

41. *Ibidem*, ponto 9.

42. Esse acompanhamento foi feito enquanto consultora, requisitada pelo Ministério da Educação para apoio às escolas e aos professores.

todas as escolas, à inclusão de novas políticas curriculares<sup>43</sup> e, por isso também, a uma desvalorização daquela proposta curricular e porque, em resultado dessas mudanças, presenciámos um progressivo abandono, por parte das escolas, das práticas de flexibilização curricular em curso, interrogámo-nos à data (Leite & Fernandes, 2002; Fernandes, 2005) e interrogamo-nos hoje sobre as potencialidades de sustentabilidade de propostas curriculares desta natureza. Muitas serão as razões que justificam o não sucesso deste tipo de inovação curricular.

Na análise que fizemos sobre dificuldades e limites da gestão curricular (Leite & Fernandes, 2002) apontámos, entre outras, a dificuldade em se ultrapassar uma “cultura escolar tradicional em que tudo é prescrito pelo centro”, a desadequação da “organização dos tempos em ‘fatias’ de 50m e a compartimentação das disciplinas”, bem como “a dificuldade em desenvolver projetos interdisciplinares” (Leite & Fernandes, 2002, p. 46). Estas razões parecem ser hoje igualmente válidas, o que nos desperta um sentimento de alguma suspeita em relação ao futuro do PAFC. Estas nossas incertezas encontram eco na ressalva feita por Azevedo, um dos consultores do PFAC, quando argumenta a importância de termos

consciência de que, muito mais do que um projeto de autonomia curricular entre as disciplinas a, b e c, estamos a por de pé um outro modo de ensinar, de fazer aprender, de ser escola e de cidadania. (...); temos de perceber também que esta catedral não está a ser erguida num terreno livre e limpo, está a ser construída dentro de uma outra catedral, velha e já desgastada, com mais de trezentos anos. (Azevedo, 2018, s/p).

Com efeito, importará não cair no deslumbramento de que esta é uma inovação que sobrevive por si só. Pensada para ser posta em prática numa “catedral desgastada”, importará ter presente a necessidade de se refundarem os alicerces desta “catedral” e de se arquiectarem novos espaços que potenciem novas culturas profissionais e modos de “fazer pedagógico”. Este será o grande desafio para se alcançar maior estabilidade na concretização de políticas e de práticas curriculares orientadas por princípios de flexibilidade e autonomia curricular. Caminhar nessa direção exige de todos, líderes de topo e de gestão intermédia, professores e famílias uma ação coletivamente concertada.

---

43. A inclusão de novas propostas curriculares resultou da mudança de governo do Partido Socialista (PS) para o Partido Social Democrata (PSD).

### 3. Considerações finais

O retrato que neste capítulo se construiu sobre políticas curriculares em Portugal nos últimos 30 anos evidencia um movimento de avanços e recuos, simbolizado pelos diferentes governos que foram assumindo o poder (do PSD para o PS e do PS para o PSD...). Esse movimento oscilatório confere às políticas um caráter inconsequente (Ball, 2001) que faz levantar desconfiança, por parte das escolas e dos professores, quanto às suas intencionalidades. A análise que fizemos sobre as quatro medidas curriculares evidenciou, ao nível das conceções que as fundamentaram, uma certa “bondade discursiva” que se revelou de difícil concretização. Essa dificuldade tem sido associada a fatores de ordem política, nomeadamente a mudança intermitente de ideologia política e de estilos de governação (Barroso, 2016), e a fatores relacionados com os papéis exigidos à escola e aos professores. Com efeito, e a título de exemplo, a medida Escola a Tempo Inteiro, da responsabilidade do XVII Governo Constitucional (2005-2009), e a obrigatoriedade de os professores prolongarem o seu tempo na escola, intensificou o trabalho dos professores, gerando um mal-estar docente que se revigorou com as políticas do IXI governo constitucional (2011-2015), na qual se insere a reestruturação curricular de 2012, aqui analisada. Nesse contexto político, a aposta no mérito e numa *cultura de rankings* (Afonso, 2009; 2014) tem enclausurado os professores num espírito de performatividade (Ball, 2002), que os tem levado a um maior individualismo profissional, em contraposição com práticas de trabalho colaborativo (Hargreaves, 1998), proclamadas desde a LBSE, e enfatizadas quer na reorganização curricular de finais de início dos anos 2000, quer no atual PAFC. Nesta trajetória política as escolas e os professores têm andado ao sabor do poder político que os coloca perante diretrizes inconciliáveis e dilemáticas. Perseguir o princípio de a todos promover o acesso ao conhecimento poderoso (Young, 2010) em simultâneo com a concretização do princípio de uma escola inclusiva sem que se altere o modelo organizacional “da velha catedral” representa um enorme desafio a que o poder político precisa de prestar maior atenção.

## Referências

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal 1985-1995. Edição: Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Afonso, A. J. (2012). Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, 33(119), 471-484.
- Afonso, A. J. (2014). Questões, Objetos e Perspetivas em Avaliação. *Avaliação*, 19(2), 487-507.
- Azevedo, J. (2018), *Autonomia e flexibilidade: olhemos para a lua e não apenas para o dedo*. <https://pontosj.pt/opiniao/autonomia>
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteira*, 1(2), 99-116. [www.curriculosemfronteiras.com](http://www.curriculosemfronteiras.com)
- Ball, S. J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-23.
- Barroso, J. (1996). O Estudo da Autonomia da Escola: Da Autonomia Decretada à Autonomia Construída. In Barroso, J. (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 167-189.
- Barroso, J. (2016). A Educação em Portugal (1997- 2014). A volatilidade das soluções e o imobilismo dos problemas. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 9, 6-13.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade*. Fundação Manuel Leão, V. N. Gaia.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto. Edições Asa
- Charlot B. & Beilerot, J. (dir.) (1995). *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-modernidade*. Perspetivas curriculares. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2005a). Da reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90: Uma análise focalizada nos discursos. In Carlinda Leite (Org.), *Estudos sobre políticas educativas e políticas curriculares, do final do Séc. XX, em Portugal*. 51-73. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2005b). E depois do Projeto de Gestão Flexível do Currículo, in *Cenários da educação/formação: novos espaços, culturas e saberes: actas do VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Documento não datado
- Fernandes, P. (2011). *O currículo o ensino básico em Portugal: Políticas, perspetivas e desafios*. Porto: Porto Editora.

- Fernandes, P.; Leite, C. Mouraz, A. & Figueiredo, C. (2013). Curricular contextualization: Tracking the meanings of a concept. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4).
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola, In Formosinho, J. et al. *Administração da Educação*. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação. Porto: Edições Asa, 13-52.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempo de mudança*. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Edição: Mc Graw-Hill.
- Hoyle, E. (1980). "Professionazation and deprofessionalization in education". In Hoyle, E. & Megarry J. (eds.). *Professional Development of Teachers* World Yearbook of Education. Londres: Kogan, 42-54.
- Young, M. (2010). *Currículo e conhecimento: do sócio-construtivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Leite C. (2005). "A territorialização das políticas e das práticas educativas". In Leite, C. (Org). *Mudanças curriculares em Portugal: Transição para o século XXI*, Porto: Porto Editora, 15-32.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite C. (2002). *O currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite C. , & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Revista Educação*, 33(3), 198-204.
- Leite C. , & Fernandes, P. (2002). Potencialidades e limites da gestão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. In ME/DEB *Gestão Flexível do Currículo: Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB, 41-62.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA. ISBN: 978-989-8272-02-7.
- Pacheco, J. A. (1996b) (org.). *O impacto da reforma curricular no pensamento e na acção do professor* – Relatório de investigação. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A (2000b). Tendências de descentralização das políticas curriculares. In Pacheco, J. A. (2000b) (org.). *Políticas educativas: O neoliberalismo em Educação*. 91-107. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). Construir competências é voltar as costas aos saberes?, in *Pátio. Revista pedagógica*, 11, 15-19.
- Roldão, M<sup>a</sup> Céu (1999). *Gestão flexível do Currículo. Fundamentos e práticas*. Lisboa: DEB/ME.
- Stoer, S. & Magalhães, A. (2002). *A escola para Todos e a excelência académica*. Edição: Cortez
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento