

Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia

**A Aprendizagem ao Longo da Vida e a sua
contextualização na organização curricular
do 1.º ciclo**

Maria da Graça Murteira da Silva de Campos

Maria da Graça Murteira da Silva de Campos

**A Aprendizagem ao Longo da Vida e a sua
contextualização na organização curricular
do 1.º ciclo**

UMinho | 2009

Outubro de 2009



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Maria da Graça Murteira da Silva de Campos

**A Aprendizagem ao Longo da Vida e a sua
contextualização na organização curricular
do 1^o ciclo**

Tese de Mestrado em Educação

Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação da

Doutora Ana Maria Carneiro da Costa e Silva

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE, PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 12 / 10 / 2005

Assinatura: Tania da Graça Furtado de Silva do Carmo

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Ana Maria Costa e Silva agradeço a disponibilidade, o apoio e o olhar crítico, preciso e atento. Foi um prazer!

Ao meu marido, António de Campos, que sempre apoia e incentiva todas as minhas decisões.

À minha família por suportar as minhas ausências sem (muitas) reclamações.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: “A Aprendizagem ao Longo da Vida e a sua contextualização na organização curricular do 1º ciclo”

AUTORA: Maria da Graça Murteira da Silva de Campos

RESUMO

Este estudo centra-se na análise do *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* (Comissão, 2000) e de alguma da documentação subsequente (supranacional e nacional), de forma a podermos inferir o(s) sentido(s) da sua influência prática nas mudanças curriculares do 1º ciclo ao longo da última década. Foi também objectivo desta investigação perceber “onde”, “quando” e “como” começaram a aparecer legisladas as directrizes do *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* na documentação nacional atinente ao ensino básico, mais especificamente ao 1º ciclo.

Para a compreensão da problemática de investigação, considerou-se pertinente que o enquadramento teórico-conceptual incidisse sobre questões relacionadas com a europeização do currículo e das políticas educativas nacionais. Procurou-se perceber a trilogia educação/globalização/conhecimento, que tipo de relações se tecem, quais as ideologias que enformam as decisões políticas actuais (mudanças e estratégias curriculares) e a sua influência nas práticas docentes. Conclui-se com a explicitação de conceitos inerentes à problemática, a saber: educação, aprendizagem, gestão curricular, aprendizagem ao longo da vida e aprendizagem formal/informal/não formal.

Atendendo à natureza do objecto em estudo seguiu-se uma metodologia qualitativa tendo a recolha de dados recaído sobre documentos oficiais produzidos pelas instâncias europeias e pelos governos nacionais. Para a sua análise e interpretação recorreu-se à técnica de análise de conteúdo com o objectivo de destacar quer o seu conteúdo evidente, quer latente.

Concluiu-se que as primeiras referências à aprendizagem ao longo da vida surgiram, a nível nacional, com Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, que tem por objectivo a reorganização curricular do ensino básico. Concluiu-se, também, que os princípios da aprendizagem ao longo da vida, sustentados no Memorando em estudo, se encontram desvirtuados ao nível do ensino básico, resumindo-se a um conjunto de competências básicas entendidas como necessárias para a sobrevivência numa economia baseada no conhecimento, reguladas por um sistema de prestação de contas preconizado pela Administração Central. Assistimos, assim, à emergência de um currículo europeu que se concretiza através da formulação de competências base e da indicação de conteúdos estruturantes para a efectivação da Sociedade do Conhecimento.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: “The lifelong learning and its role in the curricular organization of the elementary school context”

AUTORA: Maria da Graça Murteira da Silva de Campos

ABSTRACT

The focus of this study is the analysis of *The Memorandum on Lifelong Learning* (Commission, 2000).

Some of the following documentation, International and National, is illustrated so we could understand it's practical influence on the curricular changes in the elementary school throughout the last decade. Another purpose of this investigation was to understand “Where”, “When” and “How” started to appear legislation in the direction lines of *The Memorandum on Lifelong Learning* in the national documentation related to the elementary school.

To understand the investigation problematic, we considered pertinent that the theoretician-conceptual frame fallen upon questions related with the europesation of the curriculum and the national education politics. We tried to understand the trilogy: Education/Globalisation/Knowledge; the web relations and the ideologies behind the actual political decisions (curricular changes and strategies) and their influence in the teaching practices. It is concluded with the explanation of the problematic concepts as: education, learning, curricular management, lifelong learning, formal/informal/non formal learning.

The nature of the study object implied the use of a qualitative methodology, where the gathering of data was based on official documents produced by European and National Governments. These documents were analysed and interpreted using “content analysis technique” aiming the revelation of the evident and latent contents.

It is concluded that the first references to the lifelong learning appeared, at a National level, with the Decreto-Lei nº 6/2001, on the 18th January 2001, that have as purpose the curricular reorganisation of the elementary school. It is, also, concluded that the long life learning principals, sustained in the studied memorandum, were depreciated at the basic education level. They were also summarised to a collection of basic competencies assumed as necessary to the survival in a Knowledge based economy, ruled by an accountability system sponsored by the central administration. All of this was assisted by the rise of the European curriculum materialised by the basic competencies formulation and the establishment of the structural contents to the concreteness knowledge society.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
INTRODUÇÃO	10
PROBLEMÁTICA E OBJECTIVOS	12
METODOLOGIA DO ESTUDO	15
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	16
CAPÍTULO I – O ESPAÇO EUROPEU DA EDUCAÇÃO E A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	19
INTRODUÇÃO	19
1. A EUROPEIZAÇÃO DO CURRÍCULO E DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	21
2. EXPLICITAÇÃO DOS CONCEITOS CHAVE	27
2.1 GLOBALIZAÇÃO E CONHECIMENTO	27
2.2 EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM E GESTÃO CURRICULAR	32
CAPÍTULO II – O IMPACTO DO PARADIGMA DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA NAS PRÁTICAS DOS DOCENTES E NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONAIS (FINAIS DOS ANOS 2000 ATÉ 2008) QUE REGEM O ENSINO BÁSICO.	41
INTRODUÇÃO	41
1. O IMPACTO DO PARADIGMA DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONAIS	43
2. O IMPACTO DO PARADIGMA DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA NA (RE)ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E NAS PRÁTICAS DOS DOCENTES	51
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	60
INTRODUÇÃO	60
1. PARADIGMAS E MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO	61
2. TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS E DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO RECOLHIDA	67
3. DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS E RESPECTIVAS SUBCATEGORIAS	75
CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	80
INTRODUÇÃO	80
1. DESCRIÇÃO DE DADOS	80
1.1 DOCUMENTOS SUPRANACIONAIS	80
1.1.1 A EDUCAÇÃO NUM CONTEXTO DE MUDANÇA	81
1.1.2 UM CONTÍNUO DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	84
1.1.3 NECESSIDADES EMERGENTES	86
1.1.4 CONFIGURAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	88
1.1.5 DO CONCEITO À (RE)ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE APRENDIZAGEM (ENSINO BÁSICO)	90
1.1.6 ACTORES DESIGNADOS E FUNÇÕES ATRIBUÍDAS	91
1.2 DOCUMENTOS NACIONAIS	92
1.2.1 A EDUCAÇÃO NUM CONTEXTO DE MUDANÇA	93
1.2.2 UM CONTÍNUO DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	94
1.2.3 NECESSIDADES EMERGENTES	96
1.2.4 CONFIGURAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	99
1.2.5 DO CONCEITO À (RE)ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE APRENDIZAGEM (ENSINO BÁSICO)	100
1.2.6 ACTORES DESIGNADOS E FUNÇÕES ATRIBUÍDAS	103

2.	INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	104
2.1	A EDUCAÇÃO NUM CONTEXTO DE MUDANÇA.....	104
2.1.1	DOCUMENTOS SUPRANACIONAIS	104
2.1.2	DOCUMENTOS NACIONAIS	107
2.2	UM CONTÍNUO DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA.....	108
2.2.1	DOCUMENTOS SUPRANACIONAIS	108
2.2.2	DOCUMENTOS NACIONAIS	109
2.3	NECESSIDADES EMERGENTES	110
2.3.1	DOCUMENTOS SUPRANACIONAIS	110
2.3.2	DOCUMENTOS NACIONAIS	112
2.4	CONFIGURAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA.....	113
2.4.1	DOCUMENTOS SUPRANACIONAIS	113
2.4.2	DOCUMENTOS NACIONAIS	114
2.5	DO CONCEITO À (RE)ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE APRENDIZAGEM (ENSINO BÁSICO).....	115
2.5.1	DOCUMENTOS SUPRANACIONAIS	115
2.5.2	DOCUMENTOS NACIONAIS	116
2.6	ACTORES DESIGNADOS E FUNÇÕES ATRIBUÍDAS	118
2.6.1	DOCUMENTOS SUPRANACIONAIS	118
2.6.2	DOCUMENTOS NACIONAIS	118
	CONCLUSÃO	120
	BIBLIOGRAFIA GERAL.....	129
	LIVROS, CAPÍTULOS DE LIVROS E ARTIGOS CITADOS	129
	LEGISLAÇÃO CONSULTADA E REFERENCIADA.....	141
	OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS E REFERENCIADOS	142
	APÊNDICE I: FICHAS SÍNTESE (CORPUS DOCUMENTAL)	144
	FICHA 1: “MEMORANDO SOBRE A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA”	144
	FICHA 2: “RELATÓRIO EUROPEU SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO – DEZASSEIS INDICADORES DE QUALIDADE”	145
	FICHA 3: “RECOMENDAÇÃO DO PARLAMENTO EUROPEU E DO CONSELHO DE 18 DE DEZEMBRO DE 2006 SOBRE AS COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PARA A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA (2006/962/CE)”	147
	FICHA 4: “DECISÃO 2006/1720/CE DO PARLAMENTO EUROPEU E DO CONSELHO DE 15 DE NOVEMBRO DE 2006 QUE ESTABELECE UM PROGRAMA DE ACÇÃO NO DOMÍNIO DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA”	148
	FICHA 5: “QUADRO EUROPEU DE QUALIFICAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA”	150
	FICHA 1: “DECRETO-LEI Nº 6/2001 DE 18 DE JANEIRO DE 2001 – NOVOS CURRÍCULOS DO ENSINO BÁSICO”	152
	FICHA 2: “PARECER Nº3/2001 – APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA DE 14 DE JULHO DE 2001”	154
	FICHA 3: “DESPACHO Nº 1/2005 DE 5 DE JANEIRO DE 2005”	156
	FICHA 4: “DESPACHO Nº 19575/2006 DE 25 DE SETEMBRO DE 2006”	157
	FICHA 5: “DESPACHO Nº 14460/2008 DE 26 DE MAIO DE 2008”	158
	APÊNDICE II: GRELHAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	159
	DOCUMENTOS SUPRANACIONAIS	159
	C1. A EDUCAÇÃO NUM CONTEXTO DE MUDANÇA.....	159
	C2. UM CONTÍNUO DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	163
	C3. NECESSIDADES EMERGENTES.....	165
	C4. CONFIGURAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA.....	167
	C5. DO CONCEITO À (RE)ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE APRENDIZAGEM (ENSINO BÁSICO).....	169
	C6. ACTORES DESIGNADOS E FUNÇÕES ATRIBUÍDAS	170
	DOCUMENTOS NACIONAIS.....	171

C1. A EDUCAÇÃO NUM CONTEXTO DE MUDANÇA.....	171
C2. UM CONTÍNUO DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	174
C3. NECESSIDADES EMERGENTES.....	176
C4. CONFIGURAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA.....	178
C5. DO CONCEITO À (RE)ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE APRENDIZAGEM (ENSINO BÁSICO).....	179
C6. ACTORES DESIGNADOS E FUNÇÕES ATRIBUÍDAS	182

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - MODELO ORGANIZADOR DO CURRÍCULO DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO	46
FIGURA 2 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DAS RELAÇÕES EXISTENTES NUM EXERCÍCIO DE INVESTIGAÇÃO.....	68
FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DA TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO	69

ÍNDICE DE FIGURAS

QUADRO I – <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL DE ANÁLISE	75
QUADRO II – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	76
QUADRO III – DOCUMENTOS SUPRANACIONAIS	81
QUADRO IV – DOCUMENTOS NACIONAIS.....	92

INTRODUÇÃO

O Conselho Europeu de Lisboa, realizado em Março de 2000, assinala um momento decisivo na orientação das políticas e acções a adoptar na União Europeia. As conclusões desta Cimeira afirmam que a Europa entrou indiscutivelmente na *Era do Conhecimento*, com todas as implicações inerentes para a vida cultural, económica e social. Neste contexto, modelos de aprendizagem, vida e trabalho estão a alterar-se em conformidade. Este processo significa que a mudança afecta não só os indivíduos, mas também os procedimentos convencionalmente estabelecidos.

À medida que caminhamos para a *Era do Conhecimento*, altera-se a nossa percepção do que é a aprendizagem, de onde e como decorre e com que objectivos. Cada vez mais, esperamos que os métodos e os contextos de ensino e aprendizagem reconheçam e se adaptem a uma grande diversidade de interesses, necessidades e exigências, não apenas de indivíduos, mas também de grupos com interesses específicos em sociedades europeias multiculturais.

As conclusões do Conselho Europeu de Lisboa (2000)¹ confirmam que a aposta na aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento. Por conseguinte, os sistemas de educação e formação na Europa estão no cerne das alterações futuras e também eles tiveram de adaptar-se. As orientações provindas do Conselho Europeu de Santa Maria da Feira (2000) convidam "os Estados-Membros, o Conselho e a Comissão, nas respectivas áreas de competência, a circunscreverem estratégias coerentes e medidas práticas destinadas a fomentar a aprendizagem ao longo da vida para todos". O *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*² vem dar resposta ao mandato emanado dos Conselhos Europeus de Lisboa e de Santa Maria da Feira no sentido de conferir dimensão prática à aprendizagem ao longo da vida.

Segundo o Memorando aqui em estudo, a chave do sucesso residirá na construção de um sentido de responsabilidade partilhada relativamente à aprendizagem ao longo da vida entre todos os intervenientes: Estados-Membros; instituições europeias; parceiros sociais e mundo

¹ Conselho Europeu extraordinário de Lisboa (Março de 2000): "Para uma Europa da inovação e do conhecimento".

² Comissão das Comunidades Europeias, Bruxelas, 30.10.2000 (Documento de trabalho dos serviços da Comissão). "Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida".

empresarial; autoridades regionais e locais; profissionais da educação e da formação; organizações, associações e grupos da sociedade civil; e os cidadãos. O objectivo comum é construir uma Europa onde todos tenham a oportunidade de desenvolver plenamente as respectivas potencialidades, sentindo que podem dar um contributo válido e que pertencem a um projecto de futuro.

A educação ao longo da vida deve, pois, constituir um direito de todas as pessoas, independentemente da sua idade, habilitações, origem étnica, percurso profissional, sector de actividade ou empresa onde trabalham, à aquisição de saberes e competências, que lhe permitam participar na construção contínua do seu desenvolvimento pessoal e profissional, proporcionando-lhes instrumentos para a compreensão das mudanças numa sociedade em rápida evolução, instrumentos para identificar os seus interesses e direitos e desenvolvimento de capacidades para intervir e agir adequadamente.

Uma estratégia de educação ao longo da vida tem de articular e dar coerência às várias vertentes: i) a formação inicial e a transição da escola para a vida activa; ii) a acreditação e a certificação das competências, formais e informais; iii) a educação e a formação de adultos; iv) a formação contínua nos locais de trabalho.

Após esta breve contextualização, em que damos conta da pertinência do campo onde se situa o nosso estudo, passamos a referir os propósitos que nos movem: o propósito do estudo será pois apurar e perceber o(s) sentido(s) da influência prática das directrizes do *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000) nas mudanças curriculares do primeiro ciclo.

No caso deste estudo, a principal motivação será perceber como é que as mudanças no campo educativo são operadas. Isto é, interessa-nos saber como é que as directrizes que são emanadas da União Europeia (contexto macro) e que exigem uma adaptação do sistema educativo às mudanças dos sistemas social e económico, são posteriormente operacionalizadas pelo domínio político e administrativo (contexto meso) que legisla e decreta a mudança.

De facto, o mundo actual é

“...um mundo global em que tudo está relacionado, tanto nacional como internacionalmente; um mundo onde as dimensões financeiras, culturais políticas e ambientais, científicas, etc.; estão interdependentes e onde nenhum desses aspectos pode ser adequadamente compreendido à margem dos demais” (Torres Santomé, 1994:31).

O ensino, enquanto missão profissional, está confrontado com mudanças decisivas nas próximas décadas: professores e formadores tornam-se guias, mentores e mediadores. O seu papel – que assume uma importância crucial – consiste em ajudar e apoiar os aprendentes que, na medida do possível, gerem a sua própria aprendizagem. Torna-se então, fundamental, a tomada de consciência do alcance das orientações que regem o campo onde, enquanto docentes, nos movemos e a compreensão das relações entre as dinâmicas nacionais e supranacionais.

PROBLEMÁTICA E OBJECTIVOS

Vários autores (Antunes, 2001, 2004; Cortesão e Stoer, 2001b; Dale 2001; Seixas, 2001; Teodoro 2001b) são unânimes no reconhecimento da influência que as forças supranacionais exercem na determinação da educação; na possibilidade dos objectivos e processos da política nacional educativa serem afectados por influências externas; e ainda, na constatação de que os enquadramentos interpretativos nacionais são desenvolvidos, quer a nível nacional, quer supranacional.

A integração de Portugal na União Europeia, em 1986, permitiu a participação em projectos, redes e formas de interacção transnacional que conduziram ao recurso a linguagens e categorias de pensamento comuns que marcaram as reformas educativas³ (Teodoro, 2001b).

Contudo, a formulação de políticas educativas nacionais já, em períodos anteriores a 1986, fora marcada pelas recomendações de outras instituições internacionais: a OCDE (1955-1974), que fomentou a expansão da escolaridade obrigatória pós-primária, o planeamento educativo, a modernização da administração, a criação de novas universidades e a reforma do ensino superior; a UNESCO (1974 - 1975) com a gestão democrática das escolas (autogestão), democratização do sucesso educativo e educação permanente; o Banco Mundial (1976 – 1978), que privilegiou o ensino superior de curta duração, a inserção dos *numerus clausus* no acesso ao ensino superior e o reforço dos poderes da administração central da educação; a OCDE (1979 – 1986) com a (re)criação do ensino técnico e profissional (Teodoro, 2001b).

³ A designação de reforma é aqui utilizada por corresponder à terminologia que referenciou, no final dos anos 1980 início dos anos 1990, o movimento de mudança dos currículos dos ensinos básico e secundário. Nesse contexto, o termo reforma expressa 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 (Antunes, 2001).

A partir de 1986, com a integração de Portugal na Comunidade Europeia, o discurso político educativo passa a ter subjacente uma ideologia tecnocrática e de modernização (Vieira, 2005).

Os desafios da globalização económica parecem potenciar a emergência de normas de acção comuns que poderão constituir um referencial global europeu para as políticas públicas nacionais e comunitárias.

Devido ao supracitado, é forte a pressão sobre os sistemas educativos para que adoptem e operacionalizem as directrizes emanadas das instâncias europeias. São estas últimas que executam um trabalho de imposição de coordenadas que orientam formas de pensar e actuar politicamente: unificam conceitos, constroem avaliações comuns, fixam objectivos, definem prioridades e imperativos que os governos que as constituem assumem e veiculam para os seus países (Antunes, 2008). Palavras e conceitos como competências, flexibilidade, formação ao longo da vida, avaliação, autonomia, TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), descentralização, harmonização, mobilidade, empregabilidade definem um campo semântico recente e com novas implicações para os sistemas de ensino nacionais (Antunes, 2008).

Através deste estudo pretende-se então fazer uma análise do *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, e da documentação subsequente, de forma a poder inferir acerca da sua acção nas mudanças curriculares do 1º ciclo. Para tal, a nossa investigação debruçar-se-á sobre um manancial de documentos produzidos, quer pela Comissão Europeia (documentação pós *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, 2000), quer pelos governos nacionais. No que se refere à documentação produzida pelos governos nacionais será objecto de análise o Decreto-lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro de 2001, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico; assim como a legislação subsequente ao ano 2000 (até 2008) que regulamente a reorganização curricular⁴ do 1º ciclo do ensino básico. Foi, também, nossa preocupação que a documentação seleccionada fosse o mais recente possível, encontrando-se, portanto, em vigor.

Esta análise da documentação parece-nos de grande pertinência, pois só assim poderemos ter a percepção se as mudanças curriculares a que vimos assistindo se inscrevem em sentidos de continuidade ou ruptura. É também objectivo desta investigação perceber onde, quando e

⁴ 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 elas tivessem uma reinterpretação à luz das competências a desenvolver nos alunos, numa lógica de ciclo e de articulação entre ciclos de formação.

como começaram a aparecer legisladas as directrizes do *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*.

Passa-se, então, a infra referenciar as três questões norteadoras desta investigação:

- Como se enquadram as mudanças curriculares do 1º ciclo⁵ (reorganização curricular do início dos anos 2000 até 2008) nas premissas do *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*?
- De que forma os indicadores de qualidade (definidos pela União Europeia no âmbito da Aprendizagem ao Longo da Vida) do Ensino Básico e secundário influenciam a organização curricular do 1º ciclo⁶?
- Será que esta intenção de promover um ensino básico de elevada qualidade, nomeadamente no primeiro ciclo, proporcionando aos alunos um conjunto de actividades – curriculares e extra-curriculares – e de reduzir o insucesso escolar no ensino obrigatório, não terá que ver com esta questão da aprendizagem ao longo da vida e dos indicadores de qualidade estabelecidos pela União Europeia?

Na sequência das questões acima explicitadas passamos a elencar os objectivos do estudo:

- Identificar os eixos estruturantes do documento produzido pela União Europeia: *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*;
- Caracterizar a matriz ideológica de referência em que o *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* se insere;
- Fundamentar as concepções educativas e curriculares subjacentes ao *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*;
- Identificar o quadro legal nacional⁷ (1º ciclo) decorrente da aplicação do *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*;
- Identificar o impacto das directrizes da Aprendizagem ao Longo da Vida na organização curricular do 1º ciclo;

⁵ Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (Reorganização Curricular do Ensino Básico); Parecer n.º 3/2001, de 14 de Julho (Conselho Nacional de Educação), despacho n.º 19575/2006, de 25 de Setembro (Orientações curriculares para o 1º ciclo); 14460/2008 de 26 de Maio (Regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro no âmbito do programa das actividades de enriquecimento curricular); Despacho n.º 1/2005 de 5 de Janeiro de 2005 (estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico).

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*.

Acrescentamos ainda que, devido à natureza exploratória e descritiva do estudo, não são formuladas hipóteses.

METODOLOGIA DO ESTUDO

Atendendo à natureza do objecto em estudo seguiremos uma metodologia qualitativa por se considerar que o mesmo engloba características deste procedimento (Bodgan e Bliken, 1994): investigação descritiva, a ênfase é dada ao processo e não aos resultados, os dados recolhidos são em forma de palavras, os resultados escritos da investigação possuem citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação e incluem transcrições dos documentos.

Privilegiaremos a vertente qualitativa por se reconhecer o valor do texto como objecto de pesquisa, embora reconheçamos o valor simbólico das informações nele contidas, cujo sentido e significado podem variar consoante a perspectiva de quem analisa (*Idem*). O objecto da análise não é, nem os textos, nem os discursos mas sim o seu conteúdo (Hiernaux, 1997). Segundo este autor (*Idem*: 158), o texto “nada mais é do que um «material de observação», cuja análise serve para emergir e descrever os «conteúdos», os sistemas de sentidos, os sistemas de percepção”.

A recolha de dados será feita através da análise de “documentos oficiais” (Bodgan e Bliken 1994); “textos políticos” (Ozga, 2000) ou documentos de “forma textual” (Quivy e Campenhoudt, 2003) produzidos pelas instâncias europeias e pelos governos nacionais.

Para a análise e interpretação de documentos pretendemos recorrer à análise de conteúdo.

A análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de tratamento de informação previamente recolhida (Bardin, 2007). É uma técnica que não tem modelo pronto: constrói-se através de um vai-e-vem contínuo e tem que ser reinventada a cada momento (*Idem*).

Segundo a autora supra referenciada (*Idem*: 34) “a intenção da análise de conteúdo é a inferência válida de conhecimentos relativos às condições de produção”.

Krippendorff (1980) definiu a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto.

Para Esteves (2006: 107) é um trabalho “de redução de informação, segundo determinadas regras, ao serviço da sua compreensão para lá do que a superfície das comunicações permitiria alcançar”.

A finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (Vala, 2007). Ou seja, o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção e através da construção de um modelo adequado pretendemos inferir sobre uma ou várias dessas condições de produção (*Idem*).

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Para a compreensão da problemática de investigação, consideramos pertinente que o seu enquadramento teórico-conceptual aflore questões relacionadas com as seguintes temáticas: papel da União Europeia na europeização do currículo e na concepção das políticas educativas nacionais; abordagem da trilogia educação/ globalização/conhecimento; percepção das relações que se tecem e das ideologias que enformam as decisões políticas actuais (mudanças e estratégias curriculares); explicitação de conceitos inerentes à problemática (educação, aprendizagem, gestão curricular, aprendizagem ao longo da vida e aprendizagem formal/informal/não formal). Pelo exposto, dedicaremos dois capítulos à fundamentação teórica, um capítulo à metodologia de investigação, outro à descrição e interpretação dos resultados e um último às considerações finais.

De acordo com o acima mencionado propomos a organização do trabalho que de seguida apresentamos.

O **primeiro capítulo** será dedicado à exposição do **espaço europeu da educação e da aprendizagem ao longo da vida**.

Os Conselhos Europeus que se sucederam desde o de Santa Maria da Feira (2000) realçaram a necessidade de pôr em prática estratégias coerentes e globais de aprendizagem ao longo da vida.

A Comunicação da Comissão Europeia (Bruxelas, 2001) que se intitula *“Tomar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade”*, define os módulos constitutivos das estratégias supracitadas para apoiar os esforços dos Estados-Membros e dos demais intervenientes. Devido ao acima exposto pretendemos, neste capítulo, elaborar o quadro teórico-conceptual que procure esclarecer a dialéctica entre a europeização do currículo e as políticas educativas nacionais e que permita a explicitação dos seguintes conceitos chave:

- Globalização e conhecimento;

- Educação, aprendizagem e gestão curricular;
- Aprendizagem ao longo da vida: aprendizagem formal/ não formal/ informal.

Enquanto no primeiro capítulo pretendemos contextualizar a emergência da problemática em estudo, no segundo procederemos à sua análise à escala nacional procurando integrar questões relativas aos processos de ensino-aprendizagem, mudanças, estratégias e organização curriculares. Assim, debruçar-nos-emos, no **segundo capítulo**, sobre **o impacto do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida nas práticas dos docentes e nas políticas educativas nacionais (2000 até 2008) que regem o Ensino Básico**.

O **terceiro capítulo** será dedicado à metodologia de investigação seguida no presente estudo e, por uma questão de abordagem analítica, desdobrar-se-á nos seguintes pontos:

- Paradigmas e métodos de investigação;
- Técnicas de recolha de dados e de tratamento da informação recolhida;
- Definição e explicitação do teor das categorias e subcategorias (explicação das categorias articulando-as com os objectivos que as determinam).

O **quarto capítulo** será dedicado à descrição dos dados e interpretação dos resultados e desdobrar-se-á em dois pontos. Um primeiro ponto onde se procederá à descrição dos dados e um segundo ponto onde se fará uma síntese analítica/interpretativa e crítica dos resultados em articulação com o enquadramento teórico efectuado nos capítulos I e II.

O primeiro ponto deste capítulo, descrição dos dados, compreenderá a análise dos documentos supranacionais e dos documentos nacionais tendo como referência as categorias definidas para a análise de conteúdo e que passamos a referenciar:

- A educação num contexto de mudança;
- Um contínuo da aprendizagem ao longo da vida;
- Necessidades emergentes;
- Configuração de uma política de aprendizagem ao longo da vida;
- Do conceito à (re)organização do sistema de aprendizagem (Ensino Básico)
- Actores designados e funções atribuídas

À semelhança do primeiro ponto também o segundo ponto deste capítulo, interpretação dos resultados, tomará como referência as categorias determinadas na análise de conteúdo.

No **último capítulo** procederemos às considerações finais salientando as principais conclusões deste estudo. Nesta última parte do trabalho retomaremos as questões de partida do estudo e os respectivos objectivos orientadores da pesquisa teórica e documental procurando construir um

quadro conceptual. Para além disso referiremos, ainda, as limitações e potencialidades deste trabalho.

CAPÍTULO I – O ESPAÇO EUROPEU DA EDUCAÇÃO E A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

INTRODUÇÃO

O Conselho Europeu de Santa Maria da Feira, que decorreu em Junho de 2000, instou os Estados-Membros e a Comissão, “nas respectivas áreas de competência, a circunscrever estratégias coerentes e medidas práticas destinadas a fomentar a Aprendizagem ao Longo da Vida para todos”. No ano de 2001, através da Comunicação intitulada “Um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida”, a Comissão Europeia (2001) volta a corroborar a importância do papel da Aprendizagem ao Longo da Vida na construção de uma Europa competitiva e dinâmica.

Nesta Comunicação a União Europeia define os módulos constitutivos das estratégias para apoiar os esforços dos Estados-Membros e demais intervenientes. Tendo em vista a mobilização das referidas estratégias, a transformação dos sistemas tradicionais é a primeira etapa a ultrapassar para permitir a todos o acesso às ofertas de aprendizagem ao longo da vida. São identificadas diversas componentes, dada a necessidade de (Comissão Europeia, 2001):

- Criar parcerias a todos os níveis da administração pública (nacional, regional e local) mas também entre os prestadores de serviços educativos (escolas, universidades, etc.) e a sociedade civil em sentido lato (empresas, parceiros sociais, associações locais, etc.);
- Identificar as necessidades do formando e do mercado de trabalho no contexto da Sociedade do Conhecimento (incluindo, por exemplo, as novas tecnologias da informação);
- Mobilizar os recursos adequados fomentando um aumento dos investimentos públicos e privados bem como novos modelos de investimento;
- Tornar as oportunidades de aprendizagem mais acessíveis, nomeadamente multiplicando os centros locais de aprendizagem nos locais de trabalho e facilitando a aprendizagem no local de trabalho;
- Impor esforços específicos em prol das pessoas particularmente susceptíveis de exclusão, nomeadamente deficientes, minorias e elementos do meio rural;

- Fomentar uma cultura da aprendizagem para motivar os aprendentes (potenciais), aumentar os níveis de participação e demonstrar a todos que é indispensável aprender em qualquer idade;
- Instaurar mecanismos de avaliação e controlo da qualidade.

Nesta Comunicação (2001) a Comissão Europeia deixa patente a necessidade do sector formal reconhecer e valorizar a aprendizagem não formal e a aprendizagem informal. A definição de aprendizagem ao longo da vida, que nos aparece neste documento, engloba toda a actividade de aprendizagem que ocorra em qualquer momento da vida e que tenha por objectivo melhorar os conhecimentos, aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacional com o emprego.

Em consequência do acima referido a Comissão Europeia, embora reconhecendo que a educação e formação de tipo formal constitui a coluna vertebral das sociedades ditas do conhecimento, sustenta que se torna urgente rentabilizar os conhecimentos, capacidades e competências de que essas mesmas sociedades são detentoras, aceitando e dando valor aos resultados das aprendizagens adquiridas de modo não formal e informal: no trabalho, na vida em sociedade, nos tempos de lazer ou na vida em família (Comissão Europeia, 2001).

Valorizar a aprendizagem tornou-se, então, uma prioridade para as políticas de educação e formação, nacionais e europeias. Com os cidadãos a adquirir e desenvolver conhecimentos, capacidades e competências, tanto em contextos não formais e informais como em contextos formais de educação e formação, os Estados membros e a Comissão Europeia têm sublinhado a importância de reconhecer e valorizar os resultados das aprendizagens, independentemente de como e onde foram adquiridas (Comissão Europeia, 2001).

Segundo os documentos produzidos pela Comissão Europeia, para ter sucesso, uma sociedade baseada no conhecimento terá de articular toda a diversidade de processos de aprendizagem e os seus resultados, assegurando paralelamente a todos os indivíduos a concretização de um contínuo de aprendizagem.

“A educação torna-se um recurso por excelência se se procurar a participação de cada cidadão na sociedade enquanto actor curricular, comprometido histórica, social e culturalmente com um projecto de formação em permanente construção” (Pacheco e Vieira, 2006:112). Assim, tal como propõe Hargreaves (2004), o currículo não é um projecto que diz respeito

somente a professores e alunos, mas que abrange todos os intervenientes que, directa ou indirectamente, participam na Sociedade do Conhecimento ou na sociedade de aprendizagem.

1. A EUROPEIZAÇÃO DO CURRÍCULO E DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

O processo de construção do espaço europeu, desencadeado por Jean Monet (o grande inspirador das Comunidades Europeias), ultrapassa já a cooperação económica, alargando-se a outras esferas da sociedade (Pacheco e Vieira, 2006). Neste sentido a educação, em geral, e o currículo, em particular, são chamados a desempenhar um papel central (*Idem*).

No entanto, a educação esteve ausente da agenda da União Europeia nas primeiras décadas da sua construção e foi o Tratado de Maastricht no artigo 126.º (mais tarde, incluído como artigo 149.º no Tratado de Amesterdão, assinado em 1997) que definiu as competências específicas para a educação (Pacheco e Vieira, 2006; Antunes, 2005). Segundo Antunes (2005:126 -127)

“Ainda que aquelas sejam definidas como complementares, de apoio, encorajamento, contribuição para o desenvolvimento da acção dos estados-membros, que permanecem plenamente responsáveis pelo conteúdo e organização do sistema de ensino, a inclusão formal no tratado deste novo domínio de actuação cria condições, quer para legitimar a intervenção que vinha sendo desenvolvida, quer para ampliar o seu alcance. Um outro desenvolvimento associado é a expansão do âmbito dos Programas de Acção, a partir de 1994; a nova geração de programas, reorganizados com a denominação de SOCRATES, para a educação, e LEONARDO DA VINCI, para a formação, inclui, integrado no primeiro, um programa de pequena dimensão, COMENIUS, para promover parcerias transnacionais de escolas do ensino básico e secundário”.

A acrescentar ao que acima foi exposto, o “Livro Branco sobre Crescimento, Competitividade e Emprego: os desafios e as pistas para entrar no Século XXI” (Comissão Europeia, 1994), assim como o Livro Branco intitulado “Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva” (Comissão Europeia, 1995), convergiram para acentuar a percepção do papel vital da educação e da formação na promoção da competitividade da economia europeia (Antunes, 1996; Field, 1998).

No decurso destes anos, a aceitação e promoção de conceitos como: sociedade de aprendizagem, do conhecimento, da informação ou de aprendizagem ao longo da vida, como

guião para a interpretação da realidade e para a orientação das políticas, ganham um impulso definitivo (Comissão Europeia, 1995, *in* Antunes 2005).

É com base nesta análise, que os documentos programáticos e/ou de definição de políticas produzidos pelas instituições comunitárias, sobretudo pela Comissão Europeia, vinculam a necessidade de acção no âmbito da União Europeia no domínio da educação e da formação (Comissão Europeia, 1994, 1995). Nesse sentido, ao longo da década de 1990, é possível verificar a acentuação de uma tendência política que se assume como deliberada e crescentemente prosseguida: “o desenvolvimento de uma intervenção nas áreas da educação e formação que se inscreve em, e é transversal a várias políticas comunitárias, com destaque para as políticas sociais e de investigação e desenvolvimento tecnológico” (Field, 1998 *in* Antunes, 2005:127-128).

Segundo Antunes (*Idem*: 128), “nos últimos anos das década de 1990 verificaram-se os primeiros, e em alguns casos decisivos, passos do que podemos considerar uma nova fase do processo de europeização das políticas educativas e de formação”.

Nesta fase, a União Europeia, redesenhando as fronteiras da sua acção em termos, quer de áreas políticas, quer de limites territoriais, tende a ampliar e aprofundar a sua capacidade de actuação e influência (*Idem*).

Para Antunes (*Ibidem*), a emergência de um novo momento deste percurso é despoletado pelo conjunto de iniciativas que passamos a citar: i) “Programa de objectivos comuns para 2010” (1999/2000), posteriormente renomeado “Educação & Formação 2010”; ii) “Processo de Bruges/Copenhaga” (2001/2002); iii) “Processo de Bolonha” (1999).

Assiste-se, assim, à institucionalização de uma instância supranacional que, no campo da educação e formação, se encarrega da elaboração de políticas nacionais (neste caso, abrangendo, desde Janeiro de 2003, 31 países europeus) (Antunes, 2005). Esta nova forma de articulação de políticas nacionais no terreno da educação e da formação apresenta características específicas, pois afasta a imposição dos fins e a determinação das medidas concretas a serem implementadas, assentando no compromisso político entre os estados e na autonomia destes quanto às vias de consecução dos objectivos acordados (*Idem*). No entanto, a execução da política (designada como programa nos documentos oficiais) é, por outro lado, objecto de um controlo manifesto realizado pelas instâncias que a definem: o Conselho Europeu da Educação, a Comissão Europeia e o Conselho Europeu (*Idem*: 128).

A verificação dos procedimentos é baseada em parâmetros e indicadores amplamente conhecidos, regularmente aferidos e publicamente divulgados (*Idem*).

Quando se fala em europeização do currículo, faz-se referência à existência, em todos os Estados-Membros do espaço europeu, de critérios de uniformização da organização curricular a diversos níveis de regulação das políticas educativas e curriculares (Pacheco e Vieira, 2006).

Em suma, a existência de referenciais educativos comuns, definidos pela denominada globalização, ou seja, a que decorre da adopção das directivas da União Europeia, conduz, inevitavelmente, à construção de relações de interdependência entre aquilo que é considerado o interesse da União Europeia e aquilo que é vontade de cada Estado-Membro (Antunes, 2008).

A europeização do currículo baseia-se, fundamentalmente, na ideia da Europa do conhecimento, cuja construção começa com o documento “Objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação”⁸, que apresenta as seguintes metas programáticas abrangentes de todos os níveis de ensino:

“Melhorar a educação e a formação dos professores e formadores; desenvolver as competências para a Sociedade do Conhecimento; melhorar a aptidão para a leitura, a escrita e a aritmética; actualizar a definição das competências básicas para a Sociedade do Conhecimento; manter a faculdade de aprender”.

“A relação do currículo com as políticas do conhecimento é crucial no cumprimento destas metas, acreditando-se que, uma vez realizadas, permitirão a todos os cidadãos europeus participar na nova Sociedade do Conhecimento” (Pacheco e Vieira, 2006:114).

Um outro texto fundacional do currículo europeu é o documento “Indicadores da qualidade do ensino básico e secundário”, aprovado em 2000, a nível nacional, no domínio dos ensinos básico e secundário, que pode ser considerado o texto das orientações curriculares em termos de conteúdos programáticos (*Idem*: 115). Nesse relatório são apresentados dezasseis indicadores de qualidade dos quais passamos a identificar os oito que mais se encontram directamente relacionados com a temática do nosso estudo:

Matemática: “Uma base sólida em matemática constitui um elemento crucial no currículo escolar. As competências no domínio da análise e da lógica, assim como o raciocínio melhoram, todos eles, com o estudo da matemática. A formação obrigatória das crianças em matemática constitui, pois, um requisito importante para a participação na sociedade, acabando por dar um contributo indispensável à competitividade nacional e à Sociedade do Conhecimento”.

⁸ Cf. Relatório da Comissão, de 31 de Janeiro de 2001 [Não publicado no Jornal Oficial].

Leitura: “As competências no domínio da leitura desempenham um papel crucial na aprendizagem dum indivíduo na escola. A capacidade de ler e de compreender instruções e texto constitui um requisito básico em todas as disciplinas escolares. A importância das competências em matéria de literacia não cessa, no entanto, quando as crianças abandonam a escola. Tais competências são essenciais em todos os domínios do ensino e além deste, facilitando a participação no contexto mais alargado da aprendizagem ao longo da vida e contribuindo para a integração social e desenvolvimento pessoal dos indivíduos”.

Ciências: “As ciências dão aos alunos os instrumentos que lhes permitem investigar o seu meio ambiente e fazer experiências, aumentando assim a sua capacidade para analisarem e compreenderem o mundo que os rodeia. Promovem a curiosidade e o pensamento crítico relativamente a uma vasta gama de questões como o ambiente, os seres vivos, a saúde e outras questões. As ciências também podem ajudar os alunos a criar uma sensibilização relativamente à inter-relação entre as pessoas e a natureza, assim como a compreensão da natureza finita dos recursos da terra. Ao nível da economia europeia, as disciplinas científicas constituem as bases de grande parte dos alicerces principais do comércio e da indústria. Numa perspectiva nacional, é indispensável a existência de investigadores com uma boa formação para assegurar o progresso tecnológico, cujo impacto transcende as fronteiras nacionais”.

Tecnologias da informação e da comunicação (TIC): “As tecnologias da informação e da comunicação estão não só a ter um impacto agora, como irão afectar ainda mais no futuro a estrutura das sociedades humanas. Estão a ter um impacto acelerativo na forma como aprendemos, vivemos, trabalhamos, consumimos, nos exprimimos e nos divertimos”.

Línguas estrangeiras: “O domínio de diversas línguas comunitárias passou a constituir um pré-requisito para os cidadãos da União Europeia poderem beneficiar das oportunidades profissionais e pessoais que se lhes abrem no Mercado Único”.

Capacidade de aprender a aprender: “O verdadeiro teste para a pessoa que aprende ao longo da vida é a medida em que ele ou ela conseguem continuar a adquirir competências e conhecimentos numa grande variedade de situações da vida, uma vez concluída a educação formal. As pessoas que aprendem eficazmente sabem como aprender e dispõem de um repertório de instrumentos e estratégias para esse fim”.

Educação Cívica: “Todas as sociedades têm um interesse contínuo sobre a forma como os seus jovens estão preparados para a cidadania, e sobre a forma como aprendem a participar nos assuntos públicos”.

Taxas de abandono escolar: “A Europa tem-se defrontado com desafios consideráveis nas últimas décadas. O desenvolvimento das nossas economias e as exigências de uma sociedade cada vez mais competitiva continuam a deixar alguns membros da sociedade à margem. A actual Sociedade fundamentada na Aprendizagem e no Conhecimento está cada vez mais dividida entre os que dispõem de competências e qualificações adequadas, e os que não as têm. Nesta conjuntura de mudança rápida, cada vez é mais importante que os indivíduos possam continuar a actualizar os seus conhecimentos e competências ao longo das suas vidas”.

Segundo Pacheco e Vieira (2006: 116), “as áreas temáticas do currículo europeu incidem sobre diversas competências, das quais se destacam as competências linguísticas e as competências em tecnologias de informação e comunicação”.

Sustenta-se que a Sociedade do Conhecimento não pode existir sem a formação dos cidadãos centrada no domínio de competências em tecnologias de informação e comunicação.

Na verdade o paradigma da aprendizagem ao longo da vida valoriza todos os modos de aprender – formais, não formais e informais. Reconhecer e validar aprendizagens não formais e informais constitui a peça chave da estratégia de aprendizagem ao longo da vida (*idem*).

Nesta lógica, há que reconhecer e valorizar os resultados da aprendizagem, independentemente da sua origem e estatuto.

Em Março de 2002, foi apresentada uma comunicação sobre o tema no Conselho de Barcelona. Em 2003, a Comissão elaborou um relatório sobre os progressos realizados nos Estados-Membros e a nível comunitário no domínio da aprendizagem ao longo da vida.

Em Maio de 2004, foram apresentadas as conclusões do Conselho Europeu sobre Princípios comuns europeus de identificação e de validação da aprendizagem não formal e informal.

Ulteriormente, foi decidido que o acompanhamento da execução e dos progressos realizados passaria a ser feito no quadro do relatório bienal de execução do programa de trabalho «Educação e Formação 2010».

Podemos, então, concluir que os objectivos da educação e formação – e os correspondentes referenciais e curricula – têm vindo a ser formulados em termos dos saberes e dos saberes fazer expectáveis num indivíduo detentor de uma determinada qualificação (Antunes, 2008).

Nesta mudança de perspectiva assentam todas as iniciativas europeias mais recentes, em particular o Quadro Europeu das Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida (2008).

A presente recomendação tem em conta a Decisão n.º 2241/2004/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 15 de Dezembro de 2004, que institui um quadro comunitário único para a transparência das qualificações e competências (Europass) e a Recomendação 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.

O Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) consiste num quadro de referência comum que permite fazer corresponder os sistemas de qualificações de vários países, funcionando como um dispositivo de conversão para tornar as qualificações mais claras e compreensíveis entre

diferentes países e sistemas da Europa. Tem dois objectivos principais: promover a mobilidade dos cidadãos entre países e facilitar a sua aprendizagem ao longo da vida.

A Recomendação entrou formalmente em vigor em Abril de 2008. O ano de 2010 foi estabelecido como a data específica recomendada até à qual os países devem fazer relacionar os respectivos sistemas nacionais de qualificação com o QEQ devendo estes assegurar-se de que, em 2012, os certificados de qualificações individuais possuem uma referência ao nível apropriado do QEQ.

O QEQ irá relacionar os quadros e sistemas de qualificações nacionais dos vários países em torno de uma referência europeia comum: os seus oito níveis de referência. Os níveis abrangem a escala completa de qualificações, desde os níveis básicos (Nível 1, por exemplo, certificado de conclusão de ciclo do ensino básico) até aos avançados (Nível 8, por exemplo, Doutoramentos). Enquanto instrumento para promoção da aprendizagem ao longo da vida, o QEQ abrange todos os níveis de qualificação adquiridos através de educação e formação geral, profissional e académica. Além disso, o quadro engloba qualificações adquiridas através de educação e formação inicial e contínua. Os oito níveis de referência são descritos em termos de resultados da aprendizagem. O QEQ reconhece que, devido à enorme diversidade dos sistemas de educação e formação europeus, é necessária uma mudança para os resultados da aprendizagem para que seja possível uma comparação e cooperação entre países e instituições.

De acordo com o QEQ, um resultado de aprendizagem é definido como um enunciado do que um aprendente conhece, compreende e é capaz de fazer aquando da conclusão de um processo de aprendizagem. Desta forma, o QEQ centra-se nos resultados da aprendizagem em vez de dados sobre o processo, como por exemplo a duração do estudo. Os resultados da aprendizagem são especificados em três categorias – conhecimentos, aptidões e competência. Isto significa que as qualificações, em diferentes combinações, englobam um vasto âmbito de resultados da aprendizagem, incluindo conhecimento teórico, aptidões práticas e técnicas e competências sociais, nos quais a capacidade de trabalhar com os outros será crucial.

O objectivo final do QEQ será contribuir para que os sistemas de educação e formação europeus se tornem mais transparentes e acessíveis ao público em geral.

2. EXPLICITAÇÃO DOS CONCEITOS CHAVE

2.1 GLOBALIZAÇÃO E CONHECIMENTO

A Sociedade do Conhecimento, bem como as tendências económicas e sociais em geral, como a globalização, a evolução das estruturas familiares, a evolução demográfica e o impacto da tecnologia digital, oferecem inúmeras vantagens e colocam vários desafios para a União Europeia e os seus cidadãos. Segundo a Comissão Europeia (2000), a aquisição contínua de conhecimentos e competências, por parte dos cidadãos, é essencial para que estes possam tirar partido das oportunidades que lhes vão surgindo, ao mesmo tempo que se tornam capazes de participar mais activamente nas sociedades. Por conseguinte, os conhecimentos e as competências são um importante catalisador para o crescimento económico.

É demasiado evidente que o fenómeno da globalização também influencia o sector da educação, senão vejamos: verifica-se uma crescente internacionalização dos sistemas educativos, ou seja, verifica-se a “existência de semelhanças entre as várias políticas educativas no mundo capitalista, indiciando um possível consenso ideológico em matéria educativa” (Vieira, 2005: 27). É tão visível esta “interferência” no domínio da educação que, quer esta, quer “os sistemas educativos não escapam às malhas – melhor seria dizer, à(s) rede(s) – da globalização” (Magalhães e Stoer, 2006: 13).

Todas as transformações que a globalização originou acabaram, inevitavelmente, “por se reflectir de forma dramática no domínio da educação, um campo aberto e dinâmico, mas de grande sensibilidade às mutações políticas, económicas e sociais” (Morgado e Ferreira, 2006:67).

Importa, talvez, analisar esse impacto que a globalização teve na educação, por forma a conseguirmos fazer um balanço final averiguando, dessa forma, se a educação deve ou não caminhar paralelamente ao desenvolvimento das tecnologias socorrendo-se das mesmas para aplicar de maneira mais rápida e precisa o conhecimento científico, procurando solucionar os problemas de aprendizagem humana. Será esse o melhor caminho a percorrer, ou seremos capazes de encontrar um percurso que se coadune melhor com o nosso sistema educativo?

O paradoxo, neste contexto, é que o avanço científico e tecnológico proporciona ao ser humano a oportunidade de romper fronteiras, entre países e entre continentes. Ora, isto trouxe enormes benefícios, mas também muitas perdas. A máquina, o computador e o robot

deslocaram o ser humano do centro da actividade produtiva e também das finalidades desta. Tais metamorfoses demonstram a extrema maleabilidade e complexificação permanente do modo de produção capitalista (Santos e Andrioli, s.d.).

Segundo Santos (2000:142),

“ ... um sinal de que o capitalismo está actualmente mais bem organizado que nunca é o facto de ele dominar todos os aspectos da vida social e ter conseguido neutralizar os seus inimigos tradicionais (o movimento socialista, o activismo operário, as relações sociais não mercantilizadas)”.

Ainda segundo este autor, a capacidade que cada estado tinha em regular o mercado a nível nacional foi completamente enfraquecida pelo crescimento dos mercados mundiais e pelo surgimento de sistemas mundiais de produção e de agentes económicos “transnacionais” (*Idem*: 143).

Em consequência do acima exposto, Kress (2003) identifica, como marcas do presente escolar, os seguintes factores: mudança do poder do Estado para o mercado; mudança do cidadão para o consumidor; mudança da sociedade monocultural para a sociedade multicultural; mudança da indústria secundária e terciária para a indústria da informação/conhecimento; mudança nas formas de autoridade do saber (do texto para a imagem).

Segundo Touraine (1984) e Hargreaves (2004), esses factores estão na base da construção da Sociedade do Conhecimento. Por isso, a escola, cuja razão de ser é o conhecimento nas suas mais diversas formas de abordagem, passa a ser vista como um dos pilares fundamentais dessa sociedade e reconhecida como “uma instituição cultural mundial” (Ladwig, 2003: 266). Assim, é uma prioridade básica para os especialistas das macropolíticas que os alunos dominem o conhecimento escolar.

Com o aumento da distância entre os países pobres e os países ricos, aumentou também a dependência dos primeiros em relação aos segundos. Esta dependência significa, não só uma debilidade económica, mas também política. Neste quadro, as políticas educativas são projectadas e implantadas segundo as exigências da produção e do mercado com o predomínio dos interesses dos países ricos, isto é, daqueles que dominam a economia (Santos e Andrioli, s.d.).

Nesta sociedade marcada pela revolução tecnológica-científica, curiosamente a centralidade do processo produtivo está no conhecimento e, portanto, também na educação.

De acordo com Libâneo e Oliveira (1998: 602, referidos por Santos e Andrioli, s.d.:4),

“Essa centralidade dá-se também porque educação e conhecimento passam a ser do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixo da transformação produtiva e do desenvolvimento económico. São portanto, bens económicos necessários à transformação da produção, ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial que se quer livre e globalizado pelos defensores do neoliberalismo. Torna-se clara a conexão estabelecida entre educação/conhecimento e desenvolvimento/desempenho económico. A educação é portanto um problema económico na visão neoliberal, já que é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento”.

Neste sentido, o mercado exige pessoas polivalentes, flexíveis, ágeis, com visão do todo, com conhecimentos técnicos, que falem, leiam e escrevam em várias línguas e com um relativo domínio na área da informática; enfim, que possuam habilidades múltiplas.

Assim, toda e qualquer discussão escolar e curricular, relativa à globalização, necessita de incorporar a questão do conhecimento, quer como instrumento de homogeneização e diversificação cultural, quer como recurso de formação dos sujeitos. Segundo Pacheco e Pereira (2007: 383), a globalização, enquanto estratégia de “homogeneização cultural”, que tem como ideologia de base o neoliberalismo, traz uma linguagem de “uniformização” para a escola que contribui para a visão do currículo como um plano, como um dispositivo normativo definido pela administração, que embora possa ser gerido pelos professores é, no essencial, controlado pelo currículo nacional e pela avaliação estandardizada.

Segundo Pacheco (2007: 29-30), a globalização,

“Ao funcionar como mecanismo de uniformização, [...] tece laços entre conhecimento e economia e entre educação e formação pela reafirmação da teoria do capital humano, isto é, a defesa do princípio de que há benefício humano se a mão-de-obra for bem instruída e treinada nos sistemas educacionais, e pela insistência na economia de conhecimento e na aprendizagem ao longo da vida”.

A tendência nos nossos dias é a de veicular a ideia de que um Estado não sobrevive fora do circuito de produção da nova ordem económica.

No caso, por exemplo, da União Europeia, cada Estado-Membro segue, no campo educacional, uma “agenda globalmente estruturada” (Teodoro, 2003), sendo previsível que os seus efeitos nas políticas nacionais tendam para a homogeneidade e uniformização em detrimento da diversidade e da identidade (Pacheco, 2007).

A globalização manifesta-se, na prática, pela inclusão de certos conceitos, tais como “qualidade”, “prestação de contas”, “aprendizagem ao longo da vida”, “economia do conhecimento”, “competência”, “eficiência” (Teodoro, 2003).

Nos mecanismos de regulação das escolas, a globalização favorece, por um lado, a “balcanização” do conhecimento escolar, cavando ainda mais a distância entre o peso curricular atribuído a certas disciplinas, caso da Matemática, Ciências e Inglês e, por outro lado, a promoção de saberes escolares estruturantes, traduzidos em competências, que podem limitar a questão do acesso à “economia do conhecimento”, ligados às Tecnologias de Informação e Comunicação (Pacheco, s.d.).

A globalização tende como que a irrealizar alguns aspectos da escola, conseguidos pela importância atribuída aos vectores virtuais da sua presença na Sociedade do Conhecimento e da informação; do *e-training*, do mercado e da aprendizagem. A emergência de escolas virtuais implica uma maior desarticulação da aprendizagem dos espaços institucionais, um outro tipo de gestão e de organização. Este facto lança novos desafios em termos de administração da educação e confronta-nos com novos riscos, os tão falados “info-excluídos” (os *off-line* da sociedade de informação) que podem vir a atravessar toda a sociedade (Estêvão, 2002).

No contexto das políticas educativas globalizadas, as reformas curriculares do ensino básico e secundário têm focalizado o reforço do currículo nacional e o controlo dos resultados de aprendizagem. Assistimos a uma avaliação constante dos resultados/desempenho obtidos pelos alunos que comprovam a eficácia e a qualidade do trabalho desenvolvido na escola. Os *rankings* dos sistemas de ensino e das escolas públicas ou privadas são exemplos notórios dessa avaliação.

Considera-se a desigualdade um valor positivo e natural. O mérito individual estimula a competição, a concorrência necessária para a prosperidade de todos. Esta visão da escola produz um currículo homogéneo que não contempla as necessidades dos desiguais. Trabalha um conhecimento padronizado a partir dos interesses dos grupos dominantes. Daí, a preocupação permanente com o controle da qualidade por meio da avaliação externa (Ferreira e Gugliano, 2000).

A autonomia da escola pode, então, vir a tornar-se um “mito” racional para prosseguir o combate contra os males da educação, pelo contributo que poderá dar ao desmantelamento da burocracia e à imposição da disciplina de mercado, uma vez que as grandes questões educativas passam a ser, sobretudo na vertente neoliberal da globalização, de ordem económica (Estêvão, 2002).

O sentido real da escola está a ser redefinido. As pressões concentram-se na formação de um novo senso comum sobre o seu papel na economia globalizada. Estabelece-se, então, um

currículo hegemónico que expressa as vontades e os interesses dominantes da nova ordem (Ferreira e Gugliano, 2000).

Mais do que definir globalização, é necessário observar os seus efeitos nas práticas escolares e curriculares e estudar de que modo influencia o pensamento curricular. Com efeito, interessa-nos, tal como propõe Gough (2003:148), conhecer "o modo como a globalização trabalha, e o que faz, mas não o que é", e analisar o sentido das práticas curriculares de professores e outros actores sociais.

Tais efeitos são reconhecidos tanto na estruturação da forma, quanto do conteúdo do currículo, ou seja, na formatação dos ciclos de formação do ensino superior, de que o processo de Bolonha é um indicador fiável, e na definição de "boas práticas curriculares" para os ensinos fundamental e médio. Nestes níveis de ensino, que entram, de igual modo, numa lógica de formatação ao nível de ciclos e da tendência a se fixar a escolaridade obrigatória em 12 anos, a uniformização faz-se pelo conhecimento, método e avaliação, ligados aos alunos, e pela formação docente.

Deste modo, a globalização torna-se numa identidade legitimadora (Castells, 2000) de espaços geográficos cada vez mais transnacionais e supranacionais, que reforçam o papel de transmissão de conhecimentos com base em critérios bem definidos, que a escola tem cumprido. Ainda que as mudanças nas práticas escolares não sejam significativas, pois também é possível argumentar que existe nas escolas uma estrutura invariante ligada ao pensamento e à acção dos professores (Pacheco, 1995), as políticas educacionais ligadas à globalização reconceptualizam o currículo do seguinte modo (Martinand, 2001): valorização da orientação escolar e profissional não nas suas componentes psicológicas, mas na contribuição para a construção de representações muito objectivas dos conteúdos e dos contextos técnicos de trabalho; abordagem do mundo tecnicista; o mundo artificial (matérias, instrumentos, recursos, lugares e ritmos) é apresentado como um reino maquinal, substituindo os reinos naturais (mineral, vegetal, animal); procura-se a apropriação das técnicas de informação e de comunicação e a promoção de uma pedagogia de acção.

2.2 EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM E GESTÃO CURRICULAR

É hoje aceite que não faz sentido criar o currículo apenas como o conjunto dos conteúdos a ensinar e a fazer aprender (Leite, 2001). Essa ideia seria adequada a uma escola que tivesse por mandato unicamente instruir, isto é, uma escola que considerasse o acto educativo limitado à transmissão de um saber já feito e apresentado como verdade única, numa lógica de mera manutenção de uma herança cultural (*Idem*). Ao reconhecer-se que a escola existe, também, para formar e educar, aceita-se que o currículo compreende, para além desses conteúdos, actividades desenvolvidas fora do contexto das disciplinas, e, mesmo as vivências que decorrem da organização escolar e do tipo de procedimentos seguidos no desenvolvimento da acção educativa (*Idem*). Reconhece-se, até, que muitas das acções e situações que ocorrem na escola geram aprendizagens que, à partida, não estavam nas nossas intenções.

Segundo Leite (*Idem*: 3),

“Associado a estas ideias que atravessam o currículo, tem sido sustentada a necessidade da educação escolar trabalhar, para além da dimensão do saber, as dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros”.

Tem sido reconhecido que este estilo de educação será facilitado se os professores e os outros actores educativos locais tiveram um papel activo nos processos de decisão da organização do currículo e do seu desenvolvimento, ou seja, se participarem conscientemente na gestão curricular. Parte-se da crença que “as escolas são instituições capazes de construírem a mudança necessária aos desafios que as diversas realidades criam actualmente à educação escolar e, por isso, deve-lhes ser reconhecido poder de decisão” (Leite, 2000a: 23).

Nesta perspectiva, a escola é entendida como uma instituição “curricularmente inteligente” (Leite, 2000b: 3), no sentido em que os seus membros aprendem individual e colectivamente de forma a construírem mudanças. Uma escola curricularmente inteligente não se limita, pois,

“...a administrar e a distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social e que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior” (*Ibidem*).

É uma escola que se orienta pelo princípio da flexibilização e que recorre a processos de gestão participada.

Passamos agora à definição de um dos conceitos chave de toda esta problemática: o currículo. Este é um termo polissémico, querendo com esse “rótulo” significar que currículo veicula uma noção sujeita à ambiguidade e diversidade de sentidos. Como lembra Llavado (1994: 370), “a palavra currículo engana-nos porque nos faz pensar numa só coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas elas inter-relacionadas”.

Ribeiro (1993: 11) refere que, o termo currículo não possui um sentido unívoco, mas, antes, uma diversidade de definições e de conceitos em função das perspectivas que se adoptem. Posição similar é a de Angulo (1994: 17), que nos lembra que o conceito de “currículo” é, provavelmente, um dos mais controversos de todos os que normalmente se encontram em qualquer análise disciplinar da educação.

Pacheco (1996: 15-16) explica que, “o lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos”. Assim, em parte provocado pela diversidade semântico-etimológica e pelos diferentes vectores sócio-político-culturais, por outra, o verdadeiro sentido do termo currículo vem deparar-se com a admissão generalizada de uma noção polissémica, ambígua e carente de univocidade, como vem sendo anotado por vários estudos da especialidade (Cardoso, 1987; Ribeiro, 1993; Pacheco, 1996).

Zabalza (1992: 12) define o currículo como:

“...o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto dos conhecimentos, habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. E, supostamente, é a razão de cada uma dessas opções”.

Chamaríamos a este tipo de definição de currículo uma definição dinâmica, uma vez que a mola propulsora de tudo o que de importante possa ocorrer na escola está consubstanciada naquele. Nessa linha de construção e trabalho, Zabalza (*Idem*: 25), após os considerandos sobre currículo como planificação e currículo como investigação, sustenta que “currículo é todo o conjunto de acções desenvolvidas pela escola no sentido de oportunidades para a aprendizagem”.

Para Goodson (1997), o currículo é uma construção social, aberta ao confronto e à concorrência; não é um factor neutro em matéria científica, política e social dentro do sistema

educativo, é um mapa, um roteiro, um documento fundamental para a análise da educação institucionalizada.

De acordo com o que acima foi exposto, podemos concluir que o currículo é um conceito passível de múltiplas interpretações no que ao seu conteúdo se refere e quanto aos inúmeros modos e variadas perspectivas acerca da sua construção e desenvolvimento (Apple, 1997; Ribeiro, 1990).

Mas, segundo Roldão (1999a: 24),

“...se procurarmos defini-lo diacronicamente, no quadro histórico-cultural da relação da escola com a sociedade, então podemos dizer que currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”.

Leite (2001:2) refere que, “a forma como o currículo se organiza não é uma questão neutra: não é neutra a selecção do saber considerado importante e não é neutra a forma como o saber é distribuído, isto é, nos processos a que recorre para ensinar e fazer aprender”.

Roldão (1999a: 25) sustenta que, “sempre se geriu o currículo e sempre terá que se gerir, isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...” Porém, a maioria dessas decisões aconteciam distantes da escola, a nível central, quase limitando a gestão curricular – as decisões – dos professores, no plano colectivo, à distribuição dos conteúdos pelos trimestres e à atribuição das classificações e, no plano individual, à planificação das suas aulas quotidianas (*Idem*).

As decisões e a gestão central, obviamente, permanecerão sempre, mesmo em sistemas com tendência a descentralizar-se (*Idem*). As decisões desse tipo operam nos aspectos globais e a nível nacional (*Idem*). No entanto, “uma larga maioria das decisões virá a entrar cada vez mais no campo específico da gestão curricular de cada escola e dos seus docentes” (*Idem*: 26).

Segundo Roldão (*Ibidem*),

“...essa é a diferença que dá maior visibilidade ao processo – e ao conceito – de gestão curricular e maior responsabilidade aos gestores locais do currículo – as escolas e os professores concretos, trabalhando profissionalmente para uma determinada comunidade com o seu conjunto concreto de alunos”.

De acordo com Leite (2001: 2), “a organização curricular e a forma como se desenvolve o currículo é um dos factores que está na base do desigual sucesso escolar dos alunos”. Quando recorremos a procedimentos de ensino afastados das experiências de vida de certos alunos e

quando seleccionamos conteúdos que não lhes são familiares, forçosamente, estamos a colocá-los em situação de desvantagem, contribuindo “para que criem de si uma imagem negativa, pois aprenderão que as suas vidas e o que sabem, e até as suas famílias, não têm valor para a escola nem lá têm lugar” (*Ibidem*). Por isso, uma escola que se quer para todos tem de reconsiderar o “currículo que oferece e reconfigurar o que é prescrito a nível nacional, de forma a incorporar as situações locais e sustentar-se em processos que o tornem significativo para aqueles que o vão viver” (*Ibidem*).

Flexibilizar o currículo significa “deslocar e diversificar os centros de decisão curricular, e por isso viabilizar níveis de gestão que até aqui tinham pouca relevância neste campo” (Roldão, 2000: 86). Significa entender o currículo prescrito a nível nacional como uma proposta que tem de ganhar sentido nos processos de acção e de interacção que ocorrem nas escolas (*Idem*).

Por outro lado,

“...a flexibilização curricular pressupõe que os professores, ao apropriarem-se da gestão do currículo, se envolvam em processos de mudança, mas que essa mudança não corresponda apenas a mudar por mudar mas, sim, a mudar para permitir configurar projectos curriculares adequados às situações reais e que, por isso, propiciam uma maior igualdade de oportunidades” (Leite, 2001: 6).

Por isso, as actuais políticas educativas e curriculares são justificadas em princípios de promoção de inovação e na tentativa de resolver, ou de minorar, alguns problemas que têm sido identificados e apontados como sintomas da crise da instituição escolar. Como afirmam Fullan e Hargreaves (2000:126), “a inovação e o aperfeiçoamento são acompanhados pela ansiedade e o *stress*, especialmente nas primeiras etapas da renovação”. Por isso, estes autores sustentam a importância de aprender a correr riscos e apresentam três conselhos para começar: seleccionar o risco a correr; correr o risco a uma escala pequena; correr um risco positivo e não negativo. E acrescentam: “dê passos no sentido de uma visão positiva, em vez de se recusar a fazer algo” (*Ibidem*).

No sentido de promover a educação integral e integrada dos alunos, é imprescindível que as escolas se confrontem com as questões educativas fundamentais que o currículo propõe, tais como porquê, para quê, o quê, como e quando ensinar/aprender, questões que exigem respostas bem fundamentadas, articuladas, e adequadas às características diferenciadas dos contextos.

Esta visão ecológica e problemática das decisões curriculares reclama também um novo paradigma de inovação/mudança, alicerçado numa concepção cultural e política, que considera a escola (ou agrupamento de escolas) como contexto ecológico para a emergência da mudança, com base em processos de pesquisa, de reflexão, de decisão e de avaliação participada e negociada, a ser construída de forma evolutiva e dinâmica, num processo lento e não isento de problemas e conflitos (Alonso, 2006).

O Projecto de Gestão Flexível do Currículo, iniciado em 1996 com o lançamento de um processo de análise denominado de Reflexão Participada do Currículo sobre os Currículos do Ensino Básico, em que se começa a questionar o insucesso da reforma curricular, enquadrada em 1986 com a LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo) e orientada pelo Decreto Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto, desenvolveu-se progressivamente numa rede de escolas do ensino básico, e veio dar lugar a uma reorganização curricular, consagrada no Decreto Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro.

A filosofia do Projecto acima citado sustenta-se, em grande medida, no Documento Orientador das Políticas Educativas para o Ensino Básico – "Educação, Integração, Cidadania" – que, em 1998, define as grandes orientações para a Educação Básica, considerando que esta constitui um desafio a que todos os países desenvolvidos dão hoje a maior atenção. O Ensino Básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza de forma mais ampla o princípio democrático que deve informar o sistema educativo, promovendo a realização pessoal e social de todos os alunos, em harmonia com os valores da solidariedade social e preparando-os para uma intervenção responsável e construtiva na sociedade.

Na procura de definição de grandes balizas para um currículo nacional, no documento acima referido, encontramos quatro grandes ideias-força que se podem resumir como:

- O reforço da coerência e articulação vertical e horizontal entre o currículo dos três ciclos da escolaridade básica, e destes com a educação pré-escolar e o ensino secundário, como já estava, aliás, consagrado na LBSE, sustentadas numa matriz curricular comum;
- A intenção de assegurar uma formação integral de todos os alunos através da definição de competências essenciais no final do ensino básico e no final de cada ciclo, enquanto instrumento fundamental para a conquista de referenciais nacionais de exigência e de qualidade;

- A articulação do currículo com a avaliação, entendendo esta como um elemento regulador das aprendizagens e introduzindo dispositivos de avaliação externa
- O reforço da autonomia curricular das escolas, impulsionando a flexibilização do currículo e da organização pedagógica e a introdução de variantes curriculares específicas de âmbito regional e local.

A ideia central que sustenta o modelo curricular em causa na Gestão Flexível do Currículo é o desenvolvimento curricular numa perspectiva de currículo como projecto aberto, flexível e integrado, que permita a adequação à diversidade e a melhoria da qualidade das aprendizagens (Roldão, 1999a).

O conceito de flexibilização, ou o de gestão curricular, tem, “subjacente a ideia de que o currículo prescrito a nível nacional tem mais probabilidades de se adequar às especificidades das populações escolares, e de cada situação, se nele intervierem os actores educativos locais” (Leite, 2001: 3). Todavia, este conceito de flexibilização do currículo não é, por vezes, completamente claro, tanto no que ele significa, como no que implica.

Flexibilizar o currículo significa “deslocar e diversificar os centros de decisão curricular, e por isso visibilizar níveis de gestão que até aqui tinham pouca relevância neste campo” (Roldão, 2000: 86). Segundo Leite (2001: 4), “flexibilizar o currículo significa, tal como atrás foi dito, entender o currículo prescrito a nível nacional como uma proposta que tem de ganhar sentido nos processos de acção e de interacção que ocorrem nas escolas”. A autora (*Ibidem*) refere, também, que “deslocar os centros de decisão para as escolas não pode ser, nem deve ser, sinónimo de não existência de um caminho de rigor”. Pelo contrário, “o reconhecimento das escolas e dos professores como decisores tem como intenção conceber e desenvolver um currículo mais rigoroso, mais rico, mais reflexivo e relacional” (*Ibidem*).

De acordo com Roldão (1999a: 43),

“O que transforma um conjunto de aprendizagens em currículo é a sua finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora. Sendo cada vez menos prescritivo e crescentemente reconstrutivo, o currículo funciona todavia como o marco de referência teórico comum a um certo conjunto de situações”.

Em síntese, a gestão curricular pressupõe clarificar as intenções do projecto, planificar processos para as concretizar e agir de modo coerente (Leite, 2001). Nesse sentido, “é

necessário ter em conta as várias dimensões de um projecto: as intenções que o justificam e orientam, o plano que organiza a sua concretização, a acção e os efeitos por ela gerados" (*Idem*: 9). Por isso, segundo Leite,

"...é esperado que o envolvimento em processos de gestão curricular proporcione uma melhor clarificação das intenções que orientam a acção educativa, uma organização mais funcional e processos que permitam a desejada vivência da democracia na escola" (*Ibidem*).

Como já dissemos anteriormente, o modelo de Gestão Flexível do Currículo veio dar origem à reorganização curricular, consagrada no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro que ainda hoje rege o Ensino Básico e Secundário.

A reorganização curricular tem como princípios norteadores: a maior articulação entre as disciplinas (de modo a proporcionar uma formação transversal na abordagem de temas ou de situações, dando novos sentidos às actividades escolares); o recurso a processos que estimulem a interacção da escola com a comunidade e que permitam o desenvolvimento de um projecto interdisciplinar que leve ao desenvolvimento de um currículo significativo e funcional (porque proporciona condições aos alunos para organizarem os saberes decorrentes das suas experiências de vida, mas também para adquirirem saberes relacionados com as experiências dos outros); a criação de um clima que envolva os alunos nos processos de aprendizagem e na co-responsabilização pelo seu projecto de formação.

Procura-se uma melhoria das aprendizagens dos alunos, numa perspectiva de construção de conhecimento que possibilite o desenvolvimento integrado de competências fundamentais para o prosseguimento de estudos e para a vida (Alonso, 2006).

O Relatório para a UNESCO da Comissão Europeia – "Educação: um Tesouro a Descobrir" (1996) – acentuou a importância dos quatro pilares da educação ao longo da vida: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos para a compreensão do mundo; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver em comum, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas e, finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

Segundo Alonso (2006: 4),

"É neste contexto que ganha acuidade a aquisição e o desenvolvimento de competências de vida ou competências-chave que permitam às pessoas compreender e participar na Sociedade do Conhecimento, mobilizando através delas o saber, o ser e o saber resolver os problemas com que o mundo actual em mudança as confronta constantemente. O conceito de competência-chave ultrapassa assim, o seu sentido

tecnicista original, adquirindo uma orientação mais construtivista e ecológica que aponta para a capacidade de agir e reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conhecimentos, atitudes e procedimentos pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores”.

Interessa, assim, identificar algumas competências que são “essenciais” ou “nucleares” (*Idem*: 5), enquanto processos cognitivos e sociais facilitadores do “aprender a aprender” (*Ibidem*) tornando os indivíduos mais autónomos “no acesso ao conhecimento e mais esclarecidas na participação social” (*Ibidem*). São também chamadas de “competências transversais” (*Ibidem*) uma vez que se encontram no cruzamento das diferentes disciplinas, “atravessando os diversos campos académicos e sociais e permitindo às pessoas a comunicação e transferência de saberes, em contextos diversificados” (*Ibidem*).

Assim, segundo Alonso (*Idem*: 6), a construção de competências nos processos formativos requer o respeito pelas seguintes condições:

- “é inseparável da formação de esquemas de mobilização de conhecimentos, de forma consciente, num tempo e contexto determinados e ao serviço de uma acção eficaz;
- implica integrar conhecimentos diversificados (disciplinares, interdisciplinares e transversais) na resolução de problemas específicos ligados a situações pessoal e socialmente significativas;
- requer um equilíbrio entre o trabalho isolado dos conhecimentos e a integração dos mesmos em situações de operacionalização;
- exige, também, uma intencionalidade pedagógica continuada para criar contextos significativos em que os alunos/formandos possam conscientemente realizar actividades de transferência dos conhecimentos”.

Do exposto, depreende-se que a estratégia mais apropriada para traçar competências, numa óptica de integração curricular, consiste em (*Ibidem*):

- “partir de um contexto pessoal e social significativo – situação problemática ou núcleo globalizador que se relacione com a realidade quotidiana – e levantar questões críticas que orientem o processo de pesquisa, questionamento, observação dos fenómenos em estudo;
- adquirir, mobilizar, relacionar e (re)criar o maior número de conhecimentos pertinentes (conceptuais, procedimentais e atitudinais; disciplinares e/ou interdisciplinares) na investigação e resolução dos problemas, utilizando diversas estratégias cognitivas e metacognitivas pertinentes, tais como: a comparação e análise de dados, a classificação e síntese, a representação de fenómenos, a retenção e recuperação de dados, a interpretação e inferência de fenómenos, a transferência, a comunicação, etc.;

- avaliar e reflectir sobre os processos e os resultados”.

A este propósito, Alonso (*idem*) defende que, a organização do currículo numa perspectiva de “Projecto Curricular Integrado” (*idem*: 7) que se materializa na realização de “actividades integradoras”, que se executam através de uma “metodologia de investigação de problemas” com uma “abordagem globalizadora” que se apropria completamente deste desejo de levar os “alunos/formandos” a construir “competências-chave” (*ibidem*).

Procura-se que a escola básica cumpra a sua função “viabilizadora” (Roldão, 1999b: 45) da aprendizagem ao longo da vida que é indispensável à “sobrevivência e à realização dos indivíduos nas sociedades actuais” (*ibidem*), quer estes prossigam os estudos, quer se integrem na vida activa.

Como afirma Perrenoud (2001: 99), todo este movimento se insere no campo da educação para a cidadania ao longo da vida, realçando de novo a relação entre conhecimento e cidadania, o que inevitavelmente incide no desenvolvimento de competências, isto é “numa formação ao mesmo tempo teórica e prática, mobilizável nas situações reais da vida, na escola ou fora dela, desde a infância e ao longo de todos os ciclos de vida”.

A possibilidade de inclusão de todos os alunos num percurso participado e diferenciado de aprendizagem é o desafio que se coloca no futuro próximo.

CAPÍTULO II – O IMPACTO DO PARADIGMA DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA NAS PRÁTICAS DOS DOCENTES E NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONAIS (FINAIS DOS ANOS 2000 ATÉ 2008) QUE REGEM O ENSINO BÁSICO.

INTRODUÇÃO

O *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* foi elaborado pela Comissão Europeia, como resultado das conclusões dos Conselhos Europeus de Lisboa (Março de 2000) e de Santa Maria da Feira (Junho de 2000), com o objectivo de lançar um debate à escala Europeia sobre uma estratégia global de aprendizagem ao longo da vida

No Conselho Europeu de Barcelona (2002), foi aprovado o Programa de Trabalho “Educação e Formação para 2010”, que inclui o processo de Copenhaga sobre o ensino e a formação profissional e diversas acções relacionadas com o Ensino Superior. Contudo, não deixa de ser relevante que, em Portugal, só após a publicação do Relatório Conjunto (Conselho Europeu, 2006), se tenha procurado fazer uma avaliação do sistema educativo português, com base nos desafios propostos durante a presidência portuguesa do Conselho Europeu.

Já em 2008, Deborah Roseveare, chefe da Divisão das Políticas de Educação e Formação da OCDE (Organização para a Cooperação e para o Desenvolvimento Económico), no Prefácio ao Relatório de Peritos sobre avaliação de políticas de valorização do Ensino Básico, refere que Portugal pôs em prática, desde 2005, um conjunto ambicioso de medidas para melhorar as condições de ensino e aprendizagem nos primeiros quatro anos de escolaridade obrigatória, que correspondem ao primeiro ciclo do Ensino Básico. No entanto, o mesmo relatório não aponta soluções para os pontos fracos encontrados, nem enuncia as razões que possam ter estado na origem dos mesmos.

Para que a União Europeia possa atingir os objectivos económicos e sociais traçados na Estratégia de Lisboa (2000), a Comissão Europeia, através de vários relatórios, tem demonstrado a necessidade urgente de reformas nos sistemas de Educação e de Formação da Europa. Os sistemas educativos e, em especial os docentes que neles trabalham, assumem, neste contexto, um papel fundamental. Como diz Fullan (2002: 9), “a capacidade dos professores para enfrentarem a mudança, aprenderem com ela e a partir dela ajudarem os alunos será essencial para o futuro do desenvolvimento das sociedades”. A ideia que “as mudanças que se pretendem para a escola nunca se poderão operar fora dos seus actores ou

sem eles”, em particular os professores “a quem é tributado um papel fulcral em todo o processo” (Morgado, 2001: 41-42), tem vindo a tornar-se cada vez mais consensual.

Os professores, no contexto da Sociedade do Conhecimento, têm de estar preparados para participar activamente na sociedade e para criarem situações de aprendizagem que ajudem os jovens a ser autónomos ao longo da vida. Estamos, então, perante uma nova relação do professor com o currículo com que trabalha, isto é, o currículo passa a ser entendido como um direito do aprendente aos diversos saberes que se tornarão necessários na sua relação com um mundo cada vez mais complexo e mutável (Roldão, 1999b).

Esta mudança estrutural das sociedades requer novas conceptualizações pelo que se pede que a escola não só se torne acessível a todos, mas também inteligível por todos, num mundo em que quem não aceder à informação ficará irremediavelmente excluído (Comissão Europeia, 1995).

Em Portugal, a europeização da educação é um processo com grande visibilidade, na medida em que os seus efeitos podem ser observáveis a partir da análise das políticas curriculares, tendo fortes implicações ao nível do currículo, a saber: a introdução das TIC como disciplina curricular, o reforço da segunda língua estrangeira, a introdução de áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado e Formação Cívica), a Educação para a Cidadania, as TIC e a competência em Língua Materna como áreas transversais do currículo e a generalização do Inglês no 1º Ciclo. Todos os programas, planos nacionais, concursos e projectos lançados pelo Ministério da Educação pretendem contribuir para a aproximação de Portugal aos países da União Europeia, no que concerne às metas traçadas e relativamente às quais ainda se encontra distante (Antunes, 2008).

Sublinhamos, também, que todo o discurso político está envolto pelos conceitos de eficiência e eficácia, que se tornam preponderantes na definição das políticas educativas para a consagração de uma Sociedade que atribui um novo papel ao Estado. É, neste contexto, que surgem as decisões políticas, resultado da fusão das orientações das organizações globais e regionais, bem como pelas concepções locais (Morgado, 2004).

1. O IMPACTO DO PARADIGMA DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONAIS

O acesso maciço à educação, com a conseqüente emergência de novos públicos escolares, e a necessidade de oferecer oportunidades educativas que respondam a princípios de eficácia económica, de justiça e inclusão social, de participação democrática e de desenvolvimento pessoal trouxe novas exigências às escolas (Morgado, 2005).

Em termos curriculares procurou-se, então, caminhar para um paradigma curricular completamente distinto (*Idem*), isto é, de um paradigma curricular de âmbito nacional, construído numa lógica centralizadora em que o Estado decidia a educação dos cidadãos (conteúdos, objectivos), procura caminhar-se para um novo paradigma curricular resultante da incapacidade do Estado continuar centralmente a decidir e a gerir a educação (Roldão, 1999c).

Neste novo paradigma, a aprendizagem deixa de ser vista como uma mera acumulação de conteúdos e passa a ser vista como um “processo” (Morgado, 2005: 272). Um processo de construção que se baseia em projectos contextualizados, “cujos principais obreiros são os aprendentes” (*Ibidem*).

Segundo Pacheco (2008:5),

“Relacionado com as medidas de concretização do espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida encontra-se a ressignificação do currículo por força da valorização da educação/formação não formal e informal, que ganha um novo estatuto, deixando de ser complementar na perspectiva de uma formação entendida como reciclagem da formação inicial”.

No contexto das políticas educativas, em Portugal podemos salientar o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências⁹ que constitui uma das respostas às necessidades de qualificação da população adulta que, não tendo tido oportunidade de obter uma qualificação formal, demonstra ter adquirido competências ao longo da vida pessoal e profissional, em contextos não formais e informais.

Este sistema, já estruturado para responder às necessidades de reconhecimento das competências escolares correspondentes aos 4.º, 6.º, 9.º ou 12.º anos de escolaridade, vê agora alargado o seu âmbito de intervenção para as qualificações de nível 1, 2 ou 3, iniciando, assim, a possibilidade de completar percursos de dupla certificação através deste dispositivo

⁹ Este Sistema, normalmente identificado como “Sistema RVCC” foi implementado em Portugal em 2000 sob a dupla tutela dos Ministérios da Educação e do Trabalho e está a ser desenvolvido actualmente sob a tutela do Ministério da Educação.

e/ou sua combinação com outras modalidades de educação-formação de adultos, como são os Cursos EFA¹⁰ e as formações modulares certificadas. Segundo Silva (2008:7),

“Este sistema de reconhecimento e validação de competências, tendo como principal objectivo promover e facilitar novos percursos de educação e formação, procura, ao mesmo tempo, promover a (re)construção de projectos pessoais e profissionais significativos para os sujeitos que se candidatam a este processo, procurando transformar, assim, as suas práticas sociais e profissionais, entre outras, em aprendizagens experienciais significativas”.

De referir, ainda, a iniciativa governamental Novas Oportunidades, inserida no Plano Nacional de Emprego e no Plano Tecnológico, que tem como ponto de partida o diagnóstico de que há insuficiente nível de qualificação da população, estruturando-se em dois eixos principais: a qualificação de jovens e a qualificação de adultos (Pacheco, 2008). Pois, segundo Zorrinho, a Europa, para poder competir no contexto da globalização,

“...tem que competir com base no valor acrescentado, com base no conhecimento e com base no capital humano. E, por isso, uma Europa baseada no conhecimento é uma Europa que tem como factores críticos de formação a dimensão/formação, a dimensão/qualificação, a dimensão/competência, a dimensão e capacidade de incorporar qualificação e competência nos processos produtivos” (Zorrinho, 2008, citado por Pacheco, 2008: 5- 6).

Devido ao exposto, segundo Pacheco (2008: 7), o que se verifica em Portugal,

“...é o redimensionamento da formação escolar, colocada ao serviço da educação de adultos e, sobretudo, dos objectivos relativos à redução do insucesso e à eliminação do abandono escolares”, quando o sentido deveria ser o da valorização das aprendizagens não formais e informais”.

Contrariamente ao que o conceito de aprendizagem ao longo da vida implica, assiste-se à aplicação de novas formas de “aquisição e domínio de conhecimento” em que se opõem “lógicas curriculares distintas” (*Idem*: 6). Exemplo disto, é a medida anteriormente referida, Novas Oportunidades, cujo objectivo é “dotar os cidadãos das competências essenciais à moderna economia do conhecimento” através de duas estratégias essenciais: “fazer do ensino profissionalizante de nível secundário uma verdadeira e real opção”; “elevar a formação de base dos activos pelo sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências”¹¹.

¹⁰ Educação e Formação de Adultos

¹¹ cf. Novas Oportunidades. Aprender compensa. Guia de acesso ao ensino secundário. Consultado em (23 de Abril de 2009). Disponível em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/NovasOportunidades.aspx>.

A linguagem das competências assume também, nesta “nova ordem curricular” (Pacheco, 2008: 12), uma dimensão necessária nesta economia mundial de mercado, que necessita de uma “escola bem estruturada através de saberes básicos e úteis que respondam de modo eficaz ao que deve ser a formação adequada dos cidadãos” (*Ibidem*: 12-13).

No sistema escolar português é o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro (reorganização curricular do ensino básico) que introduz, pela primeira vez, a noção de competência enquanto critério para a estruturação do currículo nacional, numa perspectiva de formação ao longo da vida. Tratando-se duma linguagem não referida na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) Português, a competência faz parte dos fundamentos do currículo nacional, pelo menos a dois níveis: competências metodológicas (transversais) e competências funcionais (comportamentais). As competências metodológicas, pela sua ideia global de aprendizagem, estão associadas ao “aprender a aprender” e à nuclearização de saberes procedimentais, assim identificados nos documentos do Ministério da Educação¹²: métodos de trabalho e de estudo, tratamento de informação, comunicação, estratégias cognitivas, relacionamento interpessoal e de grupo.

Evidencia, também, no que à concepção do professor se refere, um gestor e decisor com capacidade de encontrar “respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos”. Daqui parece decorrer a importância da “valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem... (que visem) favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida” (Decreto-Lei nº 6/2001). Neste normativo são ainda utilizadas frases como, por exemplo: “alunos e professores intervirem na avaliação das aprendizagens”; “os alunos participarem na construção e na regulação das suas aprendizagens”; “os alunos co-participarem na definição dos critérios de avaliação e nos instrumentos de avaliação das suas aprendizagens”.

Nesta reorganização assume, também, particular relevo a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática.

¹² Perfil de competências gerais para o ensino básico, Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica, 2001.

Para além das áreas curriculares disciplinares, o diploma (Decreto-Lei nº 6/2001) determina a criação de três áreas curriculares não disciplinares – área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica.

No que se refere aos planos curriculares, o currículo nacional abrange, para o ensino básico, as áreas curriculares disciplinares (cujos conteúdos e orientações são definidos pela Administração Central através da homologação de programas) e as áreas curriculares não disciplinares anteriormente referidas, cujo desenvolvimento assume “especificidades próprias, de acordo com as características de cada ciclo, sendo da responsabilidade do professor titular de turma, no caso do 1º ciclo, e do conselho de turma, no caso dos 2º e 3º ciclos” (nº 4, art. 2º, Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro) defini-las em função dos seus alunos e do contexto (fig. 1).

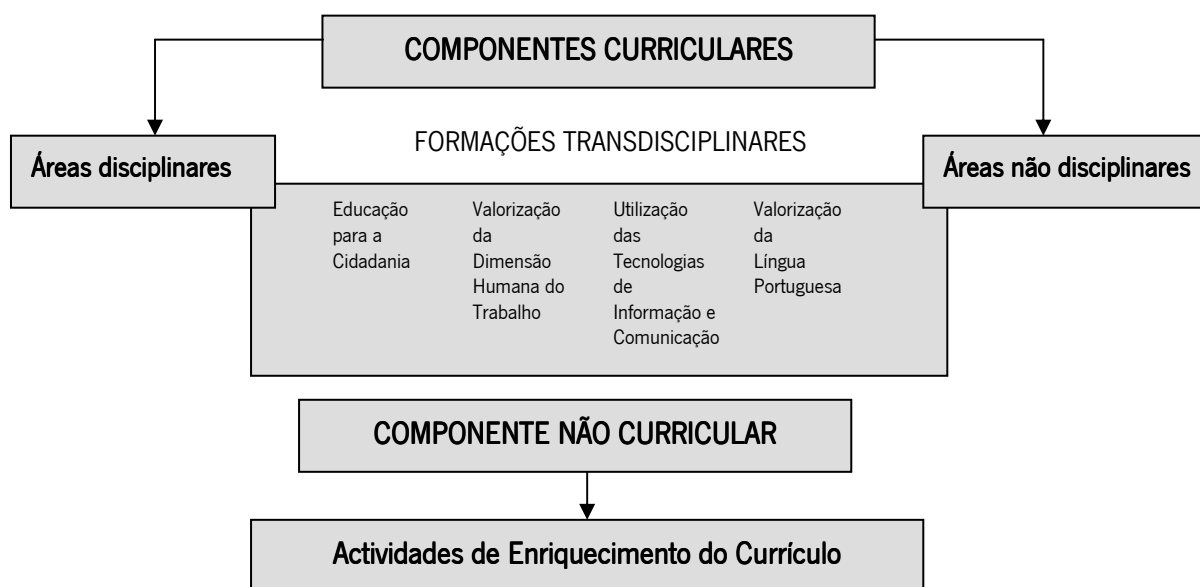


Figura 1 – Modelo organizacional do currículo dos ensinos básico e secundário (Fonte: Pacheco, 2001:85)

Segundo Pacheco (2008:14 - 13),

“Neste contexto de controlo curricular, o conhecimento é reduzido a uma perspectiva mais pragmática, com a valorização de saberes de determinadas disciplinas, a que não é indiferente o seu valor simbólico, e com o recurso a orientações tecnicistas, inculcando-se nos alunos, pais e professores a visão utilitária da escola”.

No 1º ciclo assistimos à definição de tempos mínimos para a leccionação dos programas das áreas curriculares, tendo em vista (segundo o Ministério) o reforço dos saberes básicos e o

desenvolvimento de competências consideradas essenciais. Para Pacheco (*Idem*: 17), esta imposição regulada por normativo não é mais do que a acentuação do “controlo curricular administrativo em Portugal”.

Assim, segundo o Despacho n.º 19 575/2006 de 25 de Setembro, os professores devem destinar, no mínimo:

- Oito horas por semana para a Língua Portuguesa, incluindo uma hora diária para a leitura;
- Sete horas por semana para a Matemática;
- Cinco horas por semana para o Estudo do Meio, sendo que metade destas últimas deve ser dedicada ao Ensino Experimental das Ciências.

Ainda segundo este Despacho, o restante tempo lectivo deverá ser gerido, de forma flexível, pelos docentes, podendo ser utilizado para trabalhar as áreas das expressões ou para reforçar as restantes áreas curriculares.

Devido ao exposto, Pacheco (2001:168), considera que tanto a revisão do ensino básico, preconizada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, como a revisão do ensino secundário “são processos internos de mudança, controlados pela administração central com a finalidade de introduzir alterações que não podem ser consideradas nem uma reforma nem uma inovação.”

Ao nível das áreas curriculares não disciplinares, a autonomia curricular da escola tem correspondência na definição das cargas horárias a atribuir em cada ano de escolaridade a cada uma das áreas; contudo, no seu conjunto, os tempos e os conteúdos programáticos são definidos a nível nacional, estando, mesmo, previsto que as orientações para estas áreas sejam homologadas pelo Ministério da Educação (Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro).

Por último, a componente não curricular, nos ensinos básico e secundário, existe através das actividades de complemento curricular, previstas deste modo no art.º 48 da LBSE:

“As actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres; estas actividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade; as actividades de complemento curricular podem ter âmbito nacional, regional ou local e, nos últimos casos, ser da iniciativa de cada escola ou grupo de escolas”.

No entanto, para o 1º ciclo do ensino básico, pelo Despacho n.º 12591/2006 de 16 de Junho, há um outro entendimento sobre o significado atribuído pela Administração Central às actividades de enriquecimento curricular:

“Consideram-se actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente: a) Actividades de apoio ao estudo. b) Ensino do Inglês. c) Ensino de outras línguas estrangeiras. d) Actividade Física e Desportiva. e) Ensino da Música. f) Outras expressões artísticas. Outras actividades que incidam nos domínios identificados”.

Sendo organizadas em regime normal (manhã ou tarde), e apesar de terem carácter facultativo, tais actividades tornam-se obrigatórias para os alunos, transformando-se em actividades curriculares disciplinares, cuja planificação compete à escola, em colaboração com diversas entidades promotoras, preferencialmente as autarquias (Pacheco, s.d.). Para cada uma das actividades são estabelecidas orientações gerais, definidos os perfis de formação de professores e designados os tempos curriculares. O Despacho configura uma situação de duplicidade entre o Estudo Acompanhado, definida como área curricular não disciplinar, de frequência obrigatória, e o Apoio ao Estudo, apresentada como actividade de enriquecimento curricular, de frequência facultativa, com uma duração semanal não superior a 90 minutos.

Salienta-se que, toda a documentação consultada aponta principalmente em dois sentidos: numa maior qualificação da população portuguesa e num combate ao insucesso e abandono escolar precoce.

Neste sentido – tendo presente estudos internacionais que demonstram uma correlação positiva entre a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em contexto de sala de aula e o aproveitamento escolar dos alunos – o Plano Tecnológico da Educação¹³ definiu como principal objectivo colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados na modernização tecnológica do ensino. Entre as medidas do Plano Tecnológico para a promoção do desenvolvimento das TIC nos Ensinos Básico e Secundário, podemos destacar:

- Garantia de condições de apetrechamento das escolas em termos de computadores portáteis e redes locais;
- Elaboração de orientações curriculares para as disciplinas TIC;

¹³Plano Tecnológico da Educação. Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de Setembro.

- Apoio a projectos de dinamização do uso das TIC por alunos e professores e respectiva formação de professores.

Sendo as competências chave da Aprendizagem ao longo da Vida as infra elencadas:

- Comunicação na língua materna;
- Comunicação em línguas estrangeiras;
- Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia;
- Competência digital;
- Aprender a aprender;
- Competências social e cívica;
- Sentido de iniciativa e espírito empresarial;
- Consciência e expressão cultural.

Numa análise correlacional, o entendimento do currículo proposto nos discursos sobre a reorganização curricular do ensino básico dos finais dos anos 1990 início dos anos 2000 é o de 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”¹⁴. A avaliação é perspectivada como uma componente integrada do currículo e preconizam-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”¹⁵.

Assistimos, assim, a um conjunto de disposições e orientações legais enformadas de forma “normativa” pelo espírito subjacente ao conceito de aprendizagem ao longo da vida que não salientam a necessidade de, nesta fase formativa, se alicerçarem os processos de aquisição contínua de conhecimentos durante toda a vida, não referindo, por exemplo, a capacidade de aprender a aprender (Parecer do Conselho Nacional de Educação, n.º 3/2001 de 14 de Julho de 2001).

Neste sentido, também “a apropriação do objecto político/cognitivo da educação/aprendizagem ao longo da vida” aconteceu em Portugal de “forma selectiva” apurando-se “algumas das dimensões assumidas no quadro da União Europeia” e omitindo-se outras, sem que a escolha coincida com as concepções programáticas mais “valorizadas” nos textos comunitários (Antunes, 2008:163).

¹⁴ Decreto- Lei n.º. 6/2001

¹⁵ *Ibidem*

Segundo Pacheco (2008:11), “a diversidade de ofertas curriculares nos ensinos básico e secundário, em função do fomento do ensino profissionalizante, e da certificação de competências, com vista à melhoria da qualificação dos portugueses” são exemplo do rumo político educacional seguido pelo Estado Português no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. Este autor refere, ainda, que, “no contexto das políticas globalizadas, as reformas curriculares dos ensinos básico e secundário têm focalizado o reforço do currículo nacional e o controlo dos resultados de aprendizagem” (*Ibidem*), legitimadas pelo conceito de conhecimento como um “capital informacional” (Estrela e Teodoro, 2008: 10) que obedece ao princípio, de acordo com Loytard (2005, citado por Estrela e Teodoro, 2008:10), da “optimização de performances” por um lado e, por outro lado, por uma ideologia de mercado evidente na fundação de uma cultura curricular de “prestação de contas” (Pacheco, 2008:14).

Como indicadores do valor quantitativo da escola implementam-se medidas de avaliação externa (exames, avaliação aferida, rankings), interna (avaliação formativa) e processos de avaliação comparativos (por exemplo o estudo PISA¹⁶) (*Idem*).

Segundo Antunes (2008:168), as opções do Governo Português pelas dimensões “instrumentais e produtivistas” ficaram a dever-se à confluência de vários factores, a saber: grave situação vivida pela economia portuguesa, agravamento dos índices de desemprego, altos índices de insucesso escolar.

Devido ao exposto, podemos referir que as preocupações políticas, no que à educação/aprendizagem ao longo da vida dizem respeito, se desenvolvem, sobretudo, nos documentos oficiais e normativos legais da autoria da Administração Central (Antunes, 2007). As principais inquietações aí vertidas desenvolvem-se em áreas como o défice de certificação escolar, a qualificação profissional e as políticas de emprego (*Idem*). A definição da política de aprendizagem ao longo da vida é conseqüentemente formatada pelos decisores de topo, tendo como referenciais questões como o combate ao insucesso e abandono escolares – objectivando prevenir a desvalorização do trabalho –, mas também atingirem metas estatísticas (*Idem*).

¹⁶ Estudo lançado pela OCDE em 1997, cujos resultados permitem monitorizar regularmente os sistemas educativos em termos de desempenho dos alunos, no contexto de um enquadramento conceptual aceite internacionalmente (Estrela e Teodoro, 2008:4).

2. O IMPACTO DO PARADIGMA DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA NA (RE)ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E NAS PRÁTICAS DOS DOCENTES

Os documentos orientadores das políticas para o ensino básico¹⁷, inseridos no Programa do Governo, no Pacto Educativo e no Acordo de Concertação Estratégica, nos finais da década de 1990 do século XX, adoptam a noção de currículo nacional, centrado na definição de competências gerais e num sistema de avaliação dos alunos com a “definição dos *inputs* e dos *outputs*” (Pacheco e Vieira, 2006:108), entregando-se às escolas a responsabilidade de organizarem a gestão flexível do currículo, isto é, a

“...possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais” (Ponto 1 do Anexo ao Despacho n° 9590/99, de 14 de Maio).

As marcas dos discursos sobre a reorganização curricular do ensino básico, dos finais dos anos 1990 início dos anos 2000, focalizam-se mais na garantia de uma educação básica para todos e de uma maior atenção às situações de exclusão. Esta ideia é explicitada na nota introdutória do Decreto- Lei n° 6/2001 de 18 de Janeiro, no qual se enuncia a necessidade de “conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais... e aos modos como as mesmas se processam”.

O mesmo Decreto-Lei estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico, de acordo com os objectivos consagrados na LBSE para este nível de ensino.

Este normativo procura fomentar uma nova perspectiva de desenvolvimento curricular que pressupõe uma atitude porventura muito diferente daquela a que até aqui estava habituada a esmagadora maioria dos professores e educadores.

¹⁷ Departamento da Educação Básica, 1998. *Educação, integração, cidadania*. Documento orientador das políticas para o ensino básico.

Aos professores e educadores é colocado um novo desafio: a gestão local do currículo. A estes, preparados para desenvolver o seu trabalho numa lógica de currículo centralizado e uniforme, passa a ser indicado que façam uma gestão de currículo diferente, apostando em princípios de reconstrução, diferenciação e construção do currículo em função dos seus alunos (Roldão, 1999b).

Segundo Day (2001:16), “uma das principais tarefas de qualquer professor é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo da vida” que, por um lado, requer que os próprios docentes invistam na sua aprendizagem ao longo da vida de modo a alcançarem um melhor desenvolvimento profissional (Morgado, 2005) e, por outro que demonstrem “o seu compromisso e o seu entusiasmo pela aprendizagem permanente” (Day, 2001:16).

Assistimos, então, a uma “mudança de paradigma” (Morgado, 2004:18) em que o “currículo é visto como um conjunto de aprendizagens valorizadas socialmente” (Roldão, 2000:11) e como uma construção inacabada, resultante da participação de todos os intervenientes no processo educativo (Morgado, 2004). O currículo assume-se, assim, como um espaço integrador que não ignora a existência de uma realidade dialéctica e que se distingue pela diversidade (Morgado 2000).

De um currículo fechado, com algumas tentativas de flexibilização e interdisciplinaridade, como foi o caso da Área Escola, pretende implementar-se uma mudança paradigmática em termos curriculares. Efectivamente, a proposta apresentada procura introduzir uma nova lógica de currículo para o Ensino Básico: Um currículo aberto e flexível (Freitas, *et al.* 2001).

As alterações mais significativas situam-se, talvez, a dois níveis:

- Gestão adaptada do currículo às características específicas de cada grupo/turma de alunos;
- Promoção da transversalidade e a valorização de uma perspectiva humanista e cívica da educação.

No que respeita aos princípios de uma política de descentralização encontramos, no contexto da reorganização curricular dos finais dos anos 1990 início dos anos 2000, a intenção de implementar um novo regime de autonomia e gestão das escolas (Fernandes, 2005).

É também patente a explicitação de uma concepção de escola enquanto “espaço privilegiado de educação para a cidadania” (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro) e atribui-se-lhe uma “grande responsabilidade e margem de decisão das diversas componentes do

currículo”¹⁸, que deve ser “concretizada na concepção e desenvolvimento de projectos curriculares de escola e de turma”¹⁹. Estes enunciados apontam para um entendimento da escola enquanto local de decisão e para uma (re)conceptualização do seu papel na gestão do currículo (Fernandes, 2005: 60).

No que à concepção de professor se refere, a análise dos discursos sobre a reorganização curricular do ensino básico (finais dos anos 90/início dos anos 2000) evidencia um registo que reforça o “trabalho colaborativo” entre os professores e a valorização dos órgãos de coordenação pedagógica (Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro) e enfatiza o papel do “professor como decisor e gestor do processo curricular” (Roldão, 1999b: 51). Este sentido de professor como gestor e decisor configura-se na capacidade de este encontrar “respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos” (Decreto-Lei nº6/2001) em que trabalha e que devem ser concretizadas na concepção e desenvolvimento de projectos curriculares de turma.

Assim, a aprendizagem deixa de ser entendida como um mero processo de acumulação e passa a conceber-se com um processo de construção dinâmico que tem como principais actores os alunos (Morgado, 2004). Daí a tendência descentralizadora, no sentido de deslocar os centros de decisão para as situações em contexto (*Idem*), assim como o surgimento das ideias de projecto e de gestão contextualizada, de maneira a que os diferentes agentes educativos possam tomar parte das decisões curriculares e dar resposta às mudanças educativas que urge implementar (Roldão, 2000).

Segundo Roldão (*Idem*), para que a aprendizagem ocorra a níveis satisfatórios para todos importa repensar a escola a vários níveis, a saber (*Idem*: 38):

- “a necessidade de diferenciação das propostas curriculares articuladas em torno de metas comuns;
- o enfoque na aquisição de competências consideradas essenciais;
- a ancoragem das práticas curriculares em referentes e contextos significativos, para todos os que frequentam a escola;
- a reconstrução do currículo, como projecto específico de cada escola, apropriado pelos seus actores e gestores para que a contextualização substitua a norma.”

¹⁸ *Ibidem*

¹⁹ *Ibidem*

Para Zabalza (1999: 47), “trata-se de entender o currículo como um espaço decisional em que a comunidade escolar (...), a nível da escola, e o professor a nível da aula articulam os seus respectivos marcos de intervenção”.

Assiste-se a um movimento de valorização do “local”, com profundas consequências na política e administração da educação. Este movimento visualiza-se com o aparecimento de formas emergentes de territorialização das políticas educativas (Leite, 2005), a redefinição do papel do Estado (com uma função fundamentalmente reguladora, a partilha de poderes entre a Administração central, local e as escolas, afirmação dos poderes periféricos, a mobilização dos actores locais e a contextualização da acção política). Na verdade, a crise do “Estado educador”, sob a pressão do global e do local, conduziu a escola para o núcleo das políticas educativas uma vez que esta se tornou no lugar onde se encontram todas as influências (transnacionais, nacionais, regionais e locais), transmitidas através de múltiplos sistemas de decisão, complexos e interdependentes (Morgado, 2004).

No entanto, segundo Roldão (2001: 66), quando entramos na decisão local, é necessário que haja uma definição de papéis, isto é, ao “poder central compete garantir e regular aquilo que é comum e que tem de ser adquirido, garantido e avaliado por todos e para todos”. As escolas têm margem de decisão e de contextualização, fazendo as suas escolhas tendo por base aquilo que está regulado, procurando evitar-se grandes assimetrias (*Idem*).

Alves (2002:163) considera fundamental a construção de uma autonomia colectiva que, embora dependa do poder da tutela,

“...gira dinâmicas de uma cultura de colaboração, de participação, de desenvolvimento de formas de liderança, de aumento de conhecimento, dos modos de funcionamento e da estruturação em função dos objectivos da escola, seleccionados em função do seu contexto específico”.

Perante uma realidade educativa cada vez mais complexa e entendida como uma construção participada pelos vários actores sociais, as políticas educativas e curriculares procuram, pelo menos no plano das intenções, dar novos poderes à escola, abrindo espaço para a concepção, realização e avaliação de projectos e permitindo a afirmação de especificidades locais (Morgado, 2004).

“Na realidade o que está em causa é uma mudança de lógicas, isto é, de uma lógica uniformista procura caminhar-se para uma lógica autonomizadora da escola” (*Idem*: 20), procurando implicar os professores no processo de mudança para que estes alterem as suas

práticas curriculares (*Idem*). A mudança passa, então, pela construção, realização e avaliação de projectos curriculares uma vez que estes se assumem como uma “forma de resolução de conflitos existentes entre o que deve ser, no plano do currículo nacional, e o que pode ser, no plano da organização curricular ao nível da escola e da sala de aula” (Pacheco e Morgado, 2003:14).

Segundo Salgueiro (2005:186), a concepção de “currículo como projecto afigura-se como aquela que mais parece ter influenciado a gestão flexível do currículo e a reorganização curricular em Portugal”.

Na reorganização curricular do ensino básico assume-se a vontade do modelo de desenvolvimento curricular passar a centrar-se no “processo” (Pacheco, 2001:140). Segundo Pacheco (*Ibidem*), na base do modelo de desenvolvimento curricular centrado no processo, “o currículo é visto como uma construção múltipla, com decisões por parte da administração central, das escolas e dos professores, dos encarregados de educação, etc., prevalecendo uma perspectiva de contexto escolar”.

Estas ideias têm subjacente o princípio da escola como local de decisão e dos professores como participantes activos nos processos de gestão do currículo. Dito de outro modo, aqui radica a relação que Zabalza (1992), Pacheco (2001), Gimeno (1988b), Roldão (1999b) estabelecem entre currículo e projecto.

Pacheco (2005b:39) considera que,

“...o currículo se define como projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem”.

Segundo Leite (2001), é este processo de construção local da mudança que, ocorrendo em função do desenvolvimento de uma cultura institucional em que uma mesma equipa educativa se envolve na concepção e realização de um projecto comum, favorece o desenvolvimento de uma profissionalidade docente e permite encontrar sentido para a escola e para a formação que esta proporciona aos seus alunos.

No entanto, nos discursos de hoje o que se verifica é que a autonomia, preconizada nos normativos dos finais dos anos 1990 início dos anos 2000, é apenas aparente. Como questionam Pacheco e Vieira (2006:112), “que descentralização curricular existe quando o Estado define o que se ensina, quando se ensina, como se ensina, o quê, quando e como se

avalia?” Estamos, então, perante um mero princípio administrativo, isto é, cedência de autoridade, mas jamais cedência de responsabilidades/imputações (Pélletier, 2001).

Morgado e Ferreira (2006:82) consideram que, o poder central continua a “assumir uma posição claramente centralista nos aspectos mais substantivos do currículo, mantendo o controlo tanto no seu conteúdo como na sua forma”.

Também Pacheco (2001:154) considera que, “se a mudança é imposta ou sugerida pela administração central então o professor não pode desempenhar outro papel que não seja o da fidelidade normativa...”

Um dos pontos fundamentais da inovação curricular é a introdução das componentes curriculares locais e regionais mas, segundo Pacheco (*Idem*: 153), “esta só se efectivará se, de facto, levar a mudanças no trabalho dos professores”. O mesmo autor (*Ibidem*) sustenta que as mudanças curriculares só acontecerão efectivamente se o professor for considerado como “agente da inovação”. A este respeito Canário (1993: 98) refere que, o professor,

“...tem sido encarado, fundamentalmente, como o executor de decisões e de propostas de mudança que lhe são exteriores. A reinvenção da escola exige, também como condição necessária, que o professor, em vez de «aplicar» a reforma, possa emergir como um produtor de inovações”.

Face ao exposto, podemos concluir que se o poder de decisão curricular se mantiver “(re)centralizado” no poder central os “discursos da descentralização escolar, do desenvolvimento curricular centrado na escola, do professor actor, da escola flexível” podem tornar-se contraditórios (Pacheco, 2001:255).

Morgado e Ferreira (2006: 82) consideram que,

“...o facto de a descentralização e de a autonomia serem frequentemente invocadas como forma de transferência/apropriação dos poderes de decisão curriculares, mas, na prática, em vez de entregarem aos professores e à escola o processo de (re)construção do currículo, servirem mais para justificar uma linha de acção que persegue a eficácia, a qualidade, a excelência dos resultados e a prestação de contas”.

Por seu lado, ao nível do papel dos discentes há, no contexto da reorganização curricular do ensino básico, um forte enfoque na pessoa do aluno (Fernandes, 2005), no sujeito aprendente. Isto acontece, não só no que diz respeito à importância da sua formação global e integral (*Idem*: 62), o que pressupõe uma atenção especial por parte do professor para que as aprendizagens sejam significativas, como também no que respeita ao papel activo do aluno na construção e desenvolvimento do seu processo de ensino aprendizagem (*Idem*).

Silva (2008:8) considera que, “esta aprendizagem, tomando o sujeito como autor central, não é algo automático a partir das práticas, antes supõe uma relação específica do sujeito com os saberes”.

Esta centralidade no aluno (nas duas dimensões: construção e regulação da aprendizagem) é sustentada nas ideias que expressam o desejo de “criar respostas adequadas aos alunos... e de favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação global ao longo da vida” (Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro). A este respeito Silva (2008:2) sustenta que a

“...mudança de paradigma educacional, que as políticas educativas procuram induzir como factor dinamizador de desenvolvimento e competitividade económica e social, visa estimular a formação e a aprendizagem a partir dos sujeitos, neles depositando a capacidade e, em grande medida, a responsabilidade de se tornarem sujeitos aprendentes ao longo da vida como condição de (do seu) sucesso”.

Morgado (2005: 271) defende ser necessário que, a “acção educativa” se apetreche de um novo sentido e consiga criar as condições mínimas para que cada pessoa possa continuar a aprender ao longo da vida.

Na perspectiva da UNESCO (1996), o facto de se munir as pessoas de uma formação base que lhes permita conferir sentido e utilidade ao que aprendem e as ajude a desenvolver capacidades para aprenderem de forma autónoma ao longo da vida é “uma das chaves de acesso ao século XXI”.

A aprendizagem configura-se, nesta perspectiva, como um processo contínuo e permanente (individual e colectivo) de auto-construção de um sentido (coerente e significativo) para as relações que cada um de nós estabelece consigo próprio, com os outros e com a realidade envolvente. Processo este que dá congruência e ganha forma no seio das experiências vividas ao longo da vida (Canário, 1999). Dito de outro modo, as pessoas transformam-se em sujeitos aprendentes, simultaneamente agentes e produtos das suas aprendizagens.

Segundo Dubar (2000: 179), o modelo do ‘sujeito aprendente’ é constituído pela “aprendizagem experiencial” e pela “identidade subjectiva”. O reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais – frequentemente designadas de não formais e informais – tem-se afirmado no espaço educativo europeu, e aparece de uma forma bem visível nos documentos e iniciativas desenvolvidas pela Comissão Europeia (2004). Do ponto de vista político, esta questão

tem vindo a fazer parte das agendas actuais, e tem vindo a influenciar de uma forma significativa o debate educativo no espaço europeu.

Morgado (2005: 274) sustenta que, “o saber passou a ser algo discutível e rapidamente transmutável. Por isso, aprender a aprender, aprender a raciocinar e aprender a pensar são hoje os slogans da escola.”

Deste modo, o ‘aprender a aprender’ e a continuar aprendendo constitui-se como uma competência-chave central, com implicações substanciais na organização dos ambientes e processos de aprendizagem, seja na educação de crianças, jovens ou adultos ou em contextos formais, informais ou não formais de educação/formação (Alonso, 2006).

Importa, assim, identificar algumas competências que são essenciais ou nucleares, enquanto processos cognitivos e sociais que facilitam o aprender a aprender tornando as pessoas mais autónomas no acesso ao conhecimento e mais esclarecidas na participação social (*Idem*).

São também denominadas de competências transversais já que elas se encontram na intersecção das diferentes disciplinas, atravessando os diversos campos académicos e sociais e permitindo às pessoas a comunicação e transferência de saberes, em contextos diversificados (*Idem*).

Segundo Morgado (2005: 275), o professor, no panorama educativo actual deixa de ser visto apenas como “um difusor de conhecimentos específicos”, para passar a ser encarado como um dos “parceiros dum saber colectivo”, isto é, o professor passa a ser um “facilitador de situações de aprendizagem”. Como afirma Torres (2000:11), é fundamental que “os professores aprendam a ver-se como [fazendo] parte do projecto colectivo de formação.”

Para Alonso (2006: 4), a “criação de contextos ecológicos acolhedores da diversidade de experiências/saberes e desafiadores da procura, da crítica, da partilha e da autonomia no desenho dos percursos de vida e de formação, é condição indispensável.”

Como afirma Perrenoud (2001a: 99), toda esta dialéctica se insere “numa formação ao mesmo tempo teórica e prática, mobilizável nas situações reais da vida, na escola ou fora dela, desde a infância e ao longo de todos os ciclos de vida”.

Formar pessoas preparadas para intervir de forma crítica e criativa na sociedade em construção acelerada, pessoas disponíveis para a mudança, com capacidade de aprenderem em cada dia com os factos novos que experienciam, com capacidade de se desenvolverem, concomitantemente, com a sociedade em que interagem, são objectivos da "educação".

Os mediadores referidos, de forma clara, pela sociedade para fazerem a "educação" são hoje essencialmente os professores. A eles cabe a árdua tarefa de, através do processo de ensino-aprendizagem que implementam, promover intencionalmente o desenvolvimento dos seus alunos, de forma a que estes se continuem a construir/desenvolver, mesmo depois de sair da "escola", intervenham na sociedade como cidadãos plenos, realizando-se nessa mesma sociedade que ajudam a construir.

Os professores e educadores passam a ser vistos como profissionais que, para além de todas as atribuições que já possuem, são também responsáveis directos pela gestão do currículo. É destes que se espera uma gestão da sua disciplina ou área curricular não disciplinar. É a cada docente, seja no regime de monodocência, seja em Conselho de Turma, no regime de pluridocência, que compete propor as medidas de natureza curricular mais adaptadas a cada turma, fundamentadas no conhecimento profundo das características do grupo de alunos que tem sob a sua responsabilidade -Projecto Curricular de Turma. (ME/DEB, 2001).

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

INTRODUÇÃO

Segundo Pacheco (1995: 9), “a investigação educativa consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos e é uma actividade de natureza cognitiva”. É através da investigação que o processo de ensino-aprendizagem é problematizado, promovendo-se a reflexão, o debate e a construção de ideias inovadoras (*Idem*). A este respeito Pacheco (1995: 9) considera que,

“A investigação sobre o ensino-aprendizagem será educativa na medida em que se possa relacionar com a prática da educação e não se reconheça como uma actividade menor e desprestigiante quando comparada com outras investigações”.

Coutinho (2007: 50) sustenta que, “quando se fala de investigação educativa dois requisitos se impõem: que seja científica – pautada pela sistematicidade e pelo rigor – e que seja pedagógica – adequada ao objecto de estudo.”

Segundo Zabalza (1987), a investigação educativa caracteriza-se, quer pela multiplicidade, quer pela dependência contextual; isto acontece por o ensino ser uma actividade complexa, com grande diversidade de dimensões de estudo. “A multiplicidade observa-se pela existência de diferentes abordagens e/ou modelos, e/ou paradigmas” (Pacheco, 1995:10).

Para Pacheco (*Ibidem*), a “dependência contextual” resulta do facto do investigador não poder “dissociar-se do contexto sócio-cultural em que está inserido”, partilhando “muitas questões teóricas e metodológicas com outros investigadores”, actuando “na base de uma especificidade própria, comprometendo-se deliberadamente com um determinado rumo de investigação”.

Nóvoa (1991: 35) afirma que, a ciência actual é uma ciência “centrada”, isto é, está intimamente relacionada com os universos sociais em que é produzida.

Assim, devido a esta diversidade e multiplicidade contextual temos, segundo La Torre *et al* (1996), investigadores que defendem que a investigação educativa resulta da aplicação do método científico à educação, prestando grande importância ao carácter empírico da investigação aspirando, assim, criar um conhecimento teórico capaz de explicar os fenómenos

educativos e eventualmente prever e controlar a realidade educativa: perspectiva positivista, empírico-analítica ou ainda processo-produto (Coutinho, 2007).

Coutinho (*Idem*) sustenta que, fruto de novas ideias sobre educação, entendida como uma realidade sociocultural muito complexa, surgem novas conceptualizações da investigação educativa de cariz anti-positivista que foram designadas, genericamente, por paradigma interpretativo-crítico. Recusando aceitar a investigação como uma “...tecnologia, uma simples aplicação de métodos, destrezas e procedimentos a um problema pré-definido” (Usher, 1996: 9). Consideram, os defensores desta posição, que a investigação em educação deverá ser concebida “como uma acção intencional, global e contextualizada regida por regras pessoais e não por leis científicas” (La Torre *et al*, 1996: 36), onde se privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Bogdan e Bilken, 1994:17).

Estas duas teses opostas estão na base dos grandes paradigmas de investigação educativa que passamos a analisar.

1. PARADIGMAS E MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Segundo Kuhn, (1962), um paradigma é um “conjunto de postulados”, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica. Em consequência do acima exposto, Pacheco (1995: 11) sustenta que um paradigma “significa um compromisso implícito de uma comunidade de investigadores com um quadro teórico e metodológico preciso e, conseqüentemente, uma partilha de experiências e uma concordância quanto à natureza da investigação e à concepção do conhecimento”.

Para Coutinho (2007), paradigmas são conjuntos de realizações científicas que vigoram num dado momento histórico. Com efeito, o paradigma de investigação cumpre duas funções fundamentais (Pacheco, 1995: 12): “...unificação de conceitos, de pontos de vista, a pertença a uma identidade comum com questões teóricas e metodológicas; e a de legitimação entre os investigadores, dado que um determinado paradigma aponta para critérios de validade e de interpretação”.

Depois de Kuhn ter proposto o conceito de paradigma para explicar o conhecimento científico, este foi imediatamente aplicado às ciências sociais e à educação (Pacheco, 1995; Coutinho, 2007).

Na actualidade defende-se a existência de três grandes paradigmas na investigação educativa: positivista ou quantitativo, interpretativo ou qualitativo e sociocrítico ou hermenêutico (La Torre, *et al*, 1996 ; Bisquerra, 1989; Morin, 1983). No entanto, segundo Coutinho (2007), em alguns casos há quem englobe os dois últimos num mesmo paradigma qualitativo.

Passamos agora a uma breve caracterização dos paradigmas acima referidos.

No paradigma positivista ou quantitativo a natureza da realidade é única, fragmentada, tangível e simplificadora (*Idem*). A investigação quantitativa situa-se, filosófica e historicamente no positivismo de Comte (Pacheco, 1995) que defendia, “na senda do empirismo de Bacon, a primazia do estágio positivo do conhecimento baseado na observação” (Coutinho, 2007: 56).

Segundo Pacheco (1995: 15),

“...em termos gerais caracteriza-se pelo reconhecimento de uma realidade exterior ao investigador, estabelecendo-se, por isso, uma relação de distância e de independência pela adopção de um método hipotético-dedutivo e pela crença de que a educação é um fenómeno que, tal como os fenómenos das Ciências Exactas e Naturais, é susceptível de generalizações”.

Segundo o mesmo autor, “defender este postulado significa aceitar para a investigação educativa uma orientação nomotética, em que o conhecimento se questiona por hipóteses causais e estatisticamente comprovadas” (*Ibidem*).

O objecto de estudo consiste num fenómeno observável e controlável, sujeito a leis gerais que permitam prever a sua ocorrência. O posicionamento positivista implica, portanto, a aceitação de alguns pressupostos que colocam em causa a importância do indivíduo enquanto unidade distinta (Coutinho, 2007). Supõe que em determinada situação, perante um conjunto de estímulos, qualquer indivíduo responderá com um leque de comportamentos tipificados (*Idem*).

Por outro lado, a investigação educativa qualitativa, segundo Pacheco (1995:15), “pode orientar-se pelo modelo das ciências sociais humanas ou pela perspectiva hermenêutica e da interpretação”. O paradigma qualitativo ou interpretativo, ao adoptar uma postura filosófica, dá particular relevo ao indivíduo enquanto criador e construtor da realidade social (Fernandes, 1991). Este, isolado ou em situação, é considerado como um centro de processamento da informação (*Idem*). Este postulado enfatiza as interpretações subjectivas, não tendo como

propósito a criação de leis gerais, mas a compreensão em profundidade dos fenómenos referentes ao indivíduo (*Idem*).

Este paradigma pretende substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista, pelas de compreensão, significado e acção (Coutinho, 2007).

Segundo Pacheco (1995:17), a investigação qualitativa declina, deste modo,

“Olhar para a educação exclusivamente à luz do modelo das Ciências Exactas, com a preocupação da quantificação e da generalização, contrapondo novos pontos de vista através do levantamento de questões e procura das respectivas respostas e sugerindo a compreensão de modo a valorizar o conhecimento subjectivo”.

Bogdan e Biklen (1994:47-50) consideram que a investigação qualitativa possui as seguintes características: “a fonte directa dos dados é o ambiente natural”, é “descritiva”, o maior interesse está no “processo” em detrimento dos “resultados”, a análise dos dados é feita de “forma intuitiva”, “o significado tem aqui importância vital”.

Podemos, então, concluir que a investigação qualitativa

“...proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjectividade que estará sempre presente, pela conjugação do rigor e da objectividade na recolha, análise e interpretação dos dados” (Pacheco, 1995:18).

Para o paradigma crítico, a realidade é dinâmica, evolutiva e interactiva (Coutinho, 2007). Segundo Coutinho (*Idem*: 67), “o paradigma crítico/emancipatório constitui, de certa forma, um desenvolvimento e uma versão modernizada da filosofia marxista...”

Na investigação educativa, a teoria crítica de Habermas é uma das que sustenta o novo paradigma, pois desafia o reducionismo do paradigma positivista e o conservadorismo do paradigma qualitativo (Bravo e Eisman, 1998).

O paradigma sócio-crítico surge como resposta às tradições positivistas e interpretativas pretendendo superar o reducionismo da primeira e o conservadorismo da segunda, admitindo a possibilidade de uma ciência social que não seja, nem puramente empírica, nem unicamente interpretativa (Flores, s.d.).

A grande novidade desta abordagem é a introdução explícita da ideologia no processo de produção do conhecimento científico (Coutinho, 2007), tendo como finalidade a transformação

da estrutura das relações sociais e dar resposta a determinados problemas gerados por estas (Flores, s.d.).

Na visão sócio-crítica, a realidade é observada de uma forma dinâmica, evolutiva e interactiva. O objectivo deste paradigma é analisar situações do quotidiano e resolver problemas encontrados (Coutinho, 2007). Os indivíduos são agentes activos da construção e configuração da realidade que tem um sentido histórico e social (Flores, s.d.). O paradigma sócio-crítico introduz a ideologia de forma explícita e a auto-reflexão crítica nos processos de conhecimento (*Idem*). Assim, os seus princípios são: conhecer e compreender a realidade como *praxis*; unir teoria e prática; orientar o conhecimento a emancipar e implicar o docente a partir da auto-reflexão (*Idem*).

De acordo com a teoria crítica, os investigadores no decorrer do seu estudo fazem valer a sua concepção ideológica com o intuito de gerar transformações nos seus resultados (Coutinho, 2007). Deste modo, constrói-se a teoria a partir das reflexões críticas da prática. Considera-se que este mesmo conhecimento tem sempre subjacentes os valores e a ideologia do sujeito que investiga já que o investigador é também objecto de investigação (*Idem*). Esta característica é, claramente, diferente das posições positivas e interpretativas. O investigador das ciências naturais e o observador da ciência interpretativa unicamente poderiam captar o exterior da acção (*Idem*).

Na metodologia que deriva do paradigma sócio-crítico os problemas têm a sua génese em situações reais e têm por objectivo transformar essa realidade vivenciada, partem, portanto, da acção (Flores, s.d.). O desenho da investigação é dialéctico, isto é, vai-se gerando através do diálogo e consenso no grupo de investigação. A amostra do estudo é constituída pelo próprio grupo que aborda a investigação (*Idem*). Assiste-se, ainda, à participação do grupo de investigação na análise e interpretação de dados que se realiza através da discussão e pesquisa (*Idem*).

Sintetizando, podemos referir que o paradigma sócio-crítico tem semelhanças a nível metodológico com o paradigma qualitativo, no entanto, a ideologia e os valores determinam o tipo de conhecimento, atribuindo-lhe um cariz mais interventivo (Coutinho, 2007). Os fenómenos são analisados do ponto de vista técnico e prático (acção), o que tem dado origem a vários trabalhos na área da educação: estudos sobre o currículo (Apple, 1979), sobre a administração educativa (Giroux, 1983), estudos sobre a formação de professores (Zeichner, 1983).

Em síntese, parece evidente que os pressupostos básicos e os procedimentos metodológicos conferem vantagens e desvantagens a cada um dos paradigmas de investigação aqui analisados.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003:20), “cada abordagem tem os seus pontos fortes e fracos sendo cada uma delas particularmente indicada para um determinado contexto”. Assim, a abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação seleccionados terão de depender da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter (*Idem*).

Segundo Gómez (1992), no campo educativo os dois paradigmas diferenciam-se na definição do objecto, na natureza epistemológica e nos procedimentos metodológicos.

Para Pacheco (1995: 20), a investigação qualitativa não pode substituir-se à investigação quantitativa, pois “embora ambas tenham críticas pertinentes e argumentos válidos, uma não pode pôr em causa a outra já que seguem processos de investigação diferentes.” Para este autor (*Idem*: 23), “em vez de centrar o debate no quantitativo/qualitativo torna-se necessário determinar a natureza e a finalidade da investigação educativa”.

Para a maximização de resultados, ou para se obter uma explicitação mais fidedigna das dinâmicas presentes no ensino, na aprendizagem e na educação em geral, mais do que a utilização hermética destas ferramentas, com resultados obviamente deficitários, faz sentido promover dinâmicas de trabalho em que a simbiose entre os dois paradigmas gere um retrato mais aproximado do objecto em análise (Coutinho, 2007). Um retrato construído pela conjugação dos dados qualitativos e quantitativos. Segundo Pacheco (1995:24),

“...é a aplicação dos conhecimentos para transformar a realidade, partindo da síntese dialéctica entre os métodos quantitativo e qualitativo, não apenas para compreender e explicar a educação mas igualmente para a melhorar através de uma atitude reflexiva e crítica”.

Depois da explicitação dos três paradigmas metodológicos e retomando os objectivos que nos nortearam na procura das respostas às questões colocadas – identificar os eixos estruturantes do documento produzido pela União Europeia: *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*; caracterizar a matriz ideológica de referência em que o *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* se insere; identificar (início dos anos 2000 até 2008) o quadro legal nacional decorrente do *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*; fundamentar as concepções educativas e curriculares subjacentes ao *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*; identificar o impacto das directrizes da Aprendizagem ao Longo da Vida na organização curricular do 1º ciclo – torna-se evidente a nossa opção por uma metodologia

qualitativa, uma vez que consideramos que a nossa investigação se integra no paradigma qualitativo/interpretativo.

Assim, relembando algumas das considerações que tecemos na introdução acerca da nossa opção por uma metodologia qualitativa, passamos, agora, à fundamentação aprofundada desta escolha.

Bogdan e Bilken (1994: 47) consideram, como já antes referimos, que a investigação qualitativa possui cinco características, contudo “nem todos os estudos que consideramos qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência”. Acrescentam ainda que, “a questão não é tanto a de se determinada investigação é ou não totalmente qualitativa; trata-se sim de uma questão de grau” (*Ibidem*). Atendendo ao exposto, consideramos que o nosso plano de investigação engloba características deste procedimento: investigação descritiva, a ênfase é dada ao processo e não aos resultados, os dados recolhidos são em forma de palavras, os resultados escritos da investigação possuem citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação e incluem transcrições de memorandos e outros documentos oficiais (*Idem*). Segundo Saint-Georges (1997: 21), “do ponto de vista estritamente delimitado, é «oficial» uma fonte que depende de uma autoridade pública”. De acordo com este autor (*Idem*: 22), “trata-se, pois, de documentos que são emitidos por uma autoridade pública, ou recebidos por essa autoridade, em virtude das responsabilidades que lhe estão confiadas por lei, por regulamentos ou por certos costumes notórios”.

A opção por uma abordagem qualitativa prende-se, também, com o facto de considerarmos o texto (documentos políticos: despachos, decretos, memorandos) como objecto fundamental para a nossa investigação. Pois, segundo Bogdan e Bilken (1994:180), “nesses documentos os investigadores podem ter acesso à “perspectiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola “comunica” e se organiza.

Sobre os textos políticos como fonte de investigação, Ozga (2000:188) escreve:

“A leitura de textos políticos é, quanto a mim, uma técnica de investigação ainda pouco desenvolvida, e uma técnica que deveria ser mais usada. Os textos ajudam a contribuir para uma narrativa formal das políticas e podem contribuir com informação útil sobre as fontes políticas, o seu campo de acção assumido e a detecção de um qualquer padrão político”.

A nível conceptual, o objecto de estudo da nossa investigação é “investigar ideias” (Coutinho, 2007:82) e descobrir sentidos e “significados” (*Ibidem*), respeitando, “tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan e Bilken, 1994:48).

2. TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS E DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO RECOLHIDA

A recolha de dados foi feita através da análise de documentos de “forma textual” (Quivy e Campenhoudt, 2003). Seguiu as orientações de Quivy e Campenhoudt (*Idem*: 203), uma vez que a nossa atenção recaiu

“...principalmente sobre a sua autenticidade, sobre a exactidão das informações que contém, bem como sobre a correspondência entre o campo coberto pelos documentos disponíveis e o campo de análise da investigação”.

Devido ao exposto, torna-se claro que a recolha dos dados não envolveu a “recolha directa de informação a partir dos sujeitos investigados” (Lee, 2002:15), pelo que estamos perante a utilização daquilo que Lee (*Ibidem*) designa de “métodos não interferentes”.

Esta análise recaiu sobre “documentos oficiais” (Bogdan e Bliken 1994) e “textos políticos” (Ozga, 2000), dos quais se retirou a informação a ser analisada. No nosso estudo, a pesquisa documental “apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados” (Saint-Georges, 1997: 30).

A selecção dos documentos foi elaborada de acordo com os objectivos definidos uma vez que na recolha de dados se procurou, “tanto quanto possível, reunir ou fazer emergir materiais” que revelassem “mais directamente sistemas de sentido efectivamente operantes nos sujeitos” (Hiernaux, 1997:167). Os materiais escolhidos para análise procuraram “prestar-se ao tipo de análise” que pretendíamos, uma vez que era condição necessária que os mesmos contivessem “informações úteis a propósito da investigação” (*Idem*: 169), indo assim ao encontro dos objectivos por nós definidos.

Procurámos, assim, que o “*corpus* documental” escolhido para o nosso estudo obedecesse aos princípios da “representatividade”, da “pertinência” e da “homogeneidade” (Bardin, 2007: 90-92).

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003: 185), “os métodos de recolha e os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objectivos e das hipóteses de trabalho”.

Segundo Pacheco (2006: 25), “a problemática de um trabalho de investigação engloba diversos referentes que permitam a triangulação entre problema, teoria e método [...], aceitando-se que quem define os conceitos teóricos e as técnicas de investigação é a especificidade do problema” (fig. 2).

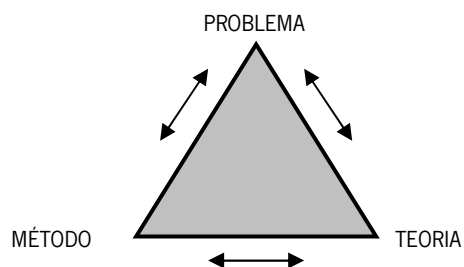


Figura 2 – Representação gráfica das relações existentes num exercício de investigação (Fonte: Pacheco, 2007:25)

Para procedermos à análise e interpretação dos documentos recorreremos à análise de conteúdo. A análise de conteúdo é definida, por Bardin (2007: 37), como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” com a finalidade de formular “inferências” (Krippendorf, 1980), “com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 2007:104). Segundo Bardin (2007), inferir é extrair uma consequência a partir de outras preposições já aceites como verdadeiras.

Para Saint-Georges (1997: 43), a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que “procura remontar da mensagem” e “enunciar qualquer coisa pertinente”.

Para Vala (2007:104), “trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Fig. 3).

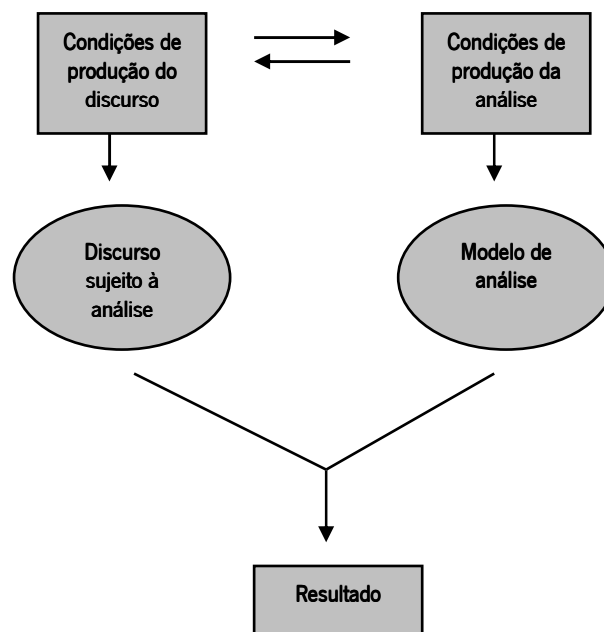


Figura 3 – Representação esquemática da técnica de análise de conteúdo (Fonte: Vala, 2007:105)

Optámos ainda pela análise de conteúdo, por ser a técnica, que ao nível dos objectivos de investigação é utilizada na “análise de estratégias, [...] do impacto de uma medida” (Quivy e Campenhoudt, 2003: 230).

A análise de conteúdo possui várias vantagens, a saber: adequada ao estudo do “não dito, do implícito”; obriga o investigador a manter uma certa distância em relação a “interpretações espontâneas” e, em particular, às suas próprias, analisando as “referências ideológicas ou normativas” a partir de critérios que recaem mais sobre a “organização interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito”. Uma vez que tem como “objecto uma comunicação reproduzida num suporte material (geralmente um documento escrito), permite um controle posterior do trabalho de investigação” (*Ibidem*). Também Vala (2007:107), reconhece os vários atributos da análise de conteúdo, com destaque para o “facto de poder exercer-se sobre material que não foi produzido com o fim de servir a investigação empírica”. Este autor acrescenta, como vantagem, o facto desta técnica poder “incidir sobre material não estruturado” (*Ibidem*).

O desenho de pesquisa que seguimos foi o proposto por Bardin (2007), que compreende três momentos: 1º) a pré análise; 2º) a exploração do material; 3º) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

No **1º momento** (pré análise) procedemos à recolha de documentos e à (re)formulação dos objectivos.

Os documentos que escolhemos e que constituem o *corpus* de análise foram produzidos independentemente da pesquisa (Vala, 2007). Partimos de um documento base, *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, elaborado pela Comissão Europeia, datado de Outubro de 2000, com o qual estabelecemos contacto após uma “leitura flutuante” (Bardin, 2007: 90; Esteves, 2006: 113) e que, após a identificação das suas ideias-chave nos permitiu efectuar a operacionalização da problemática e dos objectivos associados, em função dos quais se escolheram os restantes documentos supranacionais e nacionais. Passamos, então, a enumerar os documentos supranacionais:

- “Relatório europeu sobre a qualidade do ensino básico e secundário (dezasseis indicadores de qualidade)”, Comissão Europeia, Maio de 2000;
- “Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida” de 18 de Dezembro de 2006;
- “Decisão do Parlamento Europeu e do Conselho (2006/1720/CE) que estabelece um programa de acção no domínio da Aprendizagem ao Longo da Vida, de 15 de Novembro de 2006;
- “Quadro Europeu de Qualificação para a Aprendizagem ao Longo da Vida”, Comissão Europeia, 23 de Abril de 2008.

No que se refere à documentação produzida pelos governos nacionais, foi objecto de análise a legislação subsequente aos anos 2000, até 2008, que regulamenta a reorganização curricular do 1º ciclo do ensino básico. Acrescentamos, ainda, que apesar de termos consultado outra legislação, aquando da construção do quadro teórico, para termos a noção do percurso seguido na última década em termos da reorganização curricular, preocupámo-nos aqui, apenas, com a análise de documentos governamentais que se encontram em vigor, a saber:

- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro (Revisão curricular; com alterações pelo Decreto-Lei n. 209/2002, de 17 de Outubro);
- Parecer nº 3/2001 de 14 de Julho de 2001 (sobre a aprendizagem ao longo da vida, Conselho Nacional de Educação);
- Despacho nº 1/2005 de 5 de Janeiro de 2005 (estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico);

- Despacho n.º 19575/2006 de 25 de Setembro de 2006 (estabelece os tempos mínimos de leccionação do programa do 1.º ciclo);
- Despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio (estabelece os princípios a observar na organização das actividades de enriquecimento curricular).

Os documentos seleccionados obedecem, como referimos anteriormente, à “regra da representatividade”, pois são os mais representativos em função dos objectivos definidos; à “regra da homogeneidade”, pois obedecem a critérios precisos de escolha; à “regra da pertinência”, pois são adequados enquanto fonte de informação correspondendo aos objectivos que originaram a análise (Bardin, 2007:90-92).

Nos documentos escolhidos para a investigação encontra-se assegurado o princípio da credibilidade das informações. Essa credibilidade resulta do facto de serem fontes primárias. Acrescentamos, ainda, que a nossa atenção incidiu, principalmente, sobre a sua autenticidade e sobre a exactidão das informações que continham (Quivy e Campenhoudt, 2003).

Depois de escolhido o *corpus* documental da investigação e de termos feito a sua “leitura flutuante” (Bardin, 2007: 90; Esteves, 2006: 113), procedemos à realização de fichas-síntese (grelhas de leitura) (cf. **Apêndice I**) de acordo com uma série de categorias que visavam, essencialmente, sistematizar os conteúdos de cada documento.

Assim, para os documentos supranacionais recorreremos às seguintes categorias: título, código de identificação, origem, data, âmbito de aplicação, objectivos, contexto, ideias-chave. Para os documentos nacionais seleccionámos as seguintes categorias: designação/título, código de identificação, fonte, data, domínios de intervenção, objectivos, contexto, ideias-chave.

Após a definição do objecto e objectivos da pesquisa procedemos à sua fundamentação com o objectivo de construir um quadro de referência teórico orientador da pesquisa e que se concretiza nos dois primeiros capítulos desta dissertação. Tal como sustenta Vala (2007:109), “como qualquer outra prática de pesquisa, a análise de conteúdo pressupõe objectivos e referentes teóricos”.

O **2.º momento** (exploração do material) é o momento da codificação, em que os dados brutos são transformados de forma organizada e "agregados em unidades, as quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo" (Holsti, *in* Bardin, 2007: 97) ou, como sustenta Bardin (2007: 97), “a codificação corresponde a uma transformação – efectuada

segundo regras precisas – dos dados em bruto”. Para Pacheco (1995: 102), a codificação consiste “na ordenação dos dados de forma lógica, coerente e sucinta”.

De seguida, levámos a efeito duas acções fundamentais (Bardin, 2007), a saber:

- A escolha de unidades de registo (recorte): unidade de significação a codificar;
- A escolha de categorias (classificação e agregação).

A unidade de registo é definida por Bardin (*Idem*: 98) como “uma unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização”. Vala (2007:114), por sua vez, sustenta que “uma unidade de registo é o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria”. Para este autor (*Idem*), a natureza das unidades de registo a utilizar devem ser determinadas pela problemática e pelos objectivos que orientam a pesquisa. Para Ghiglione e Matalon (1997:191), uma unidade de registo é um “segmento mínimo que é tomado em atenção pela análise”. Segundo Bardin (2007: 98), a unidade de registo a utilizar “pode ser de natureza e de dimensão muito variáveis”.

Para Vala (2007:114), o “tema” ou a “unidade de informação” é a unidade de registo mais comum. A este propósito, Esteves (2006:114) considera que as “unidades de registo semânticas ou temáticas” (temas) são “unidades de sentido ou de significado, independentemente da palavra ou palavras com que foram expressas na mensagem”. Segundo esta autora, o “recorte das unidades de registo a codificar é uma das operações mais delicadas de um processo de análise temática, pois implica decidir qual o mais pequeno segmento do discurso dotado de sentido próprio” (*Ibidem*).

No caso do nosso estudo, os recortes (unidades de registo) foram executados a nível semântico, o “tema” (Bardin, 2007: 99; Vala, 2007:114).

Para Bardin (2007: 99), o “tema” é a

“...unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em preposições portadores de significações isoláveis” (*Ibidem*).

Para Vala (2007:114), o “tema” ou a “unidade de informação” é a unidade de registo mais comum. A este propósito, Esteves (2006:114) considera que as “unidades de registo semânticas ou temáticas” (temas) são “unidades de sentido ou de significado, independentemente da palavra ou palavras com que foram expressas na mensagem”. Segundo esta autora (*Ibidem*), o

“recorte das unidades de registo a codificar é uma das operações mais delicadas de um processo de análise temática, pois implica decidir qual o mais pequeno segmento do discurso dotado de sentido próprio”.

De seguida procedemos à escolha das categorias, mais concretamente à “categorização”, que é uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2007:111). A categoria é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento. São rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo) em razão de características comuns (*Idem*). Segundo Vala (2007:111), a categoria é, frequentemente, “composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”. Podemos, então, concluir que a categorização permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los. Para a determinação do sistema de categorias por nós escolhido considerámos as seguintes qualidades: a “pertinência” (adaptada ao conteúdo e ao objectivo do estudo); a “exclusividade” (cada elemento só é classificado numa categoria); a “objectividade e fidelidade” (codificadores diferentes para chegarmos a resultados iguais); a “homogeneidade” (cada conjunto categorial foi construído com um critério único); a “produtividade” (permite fazer inferências e deduções lógicas) e a “exaustividade” (permite acolher todas as unidades de registo pertinentes para o objecto de pesquisa) (Bardin, 2007:90-92; Esteves, 2006: 112-113).

Sintetizando, procurámos que as categorias tivessem atributos que definissem a sua qualidade, em termos de expressão dos significados contidos no texto. Foi, então, tendo em atenção este pressuposto que, durante o processo de enquadramento teórico, construímos antecipadamente, as categorias que, posteriormente, descriminámos em subcategorias. As unidades de registo foram isoladas e indexadas numa grelha de categorias criada para o efeito (cf. **Apêndice II**), procedendo-se a ajustes constantes e sistemáticos ao longo de todo o processo (Vieira, 2005).

Relativamente à validade e fidelidade da análise de conteúdo, como esclarece Vala (2007: 116), “não há questões de validade específicas da análise de conteúdo. Como em qualquer outro procedimento de investigação, também neste o investigador deve assegurar-se e deve assegurar os seus leitores de que mediu o que pretendia medir”.

Segundo Esteves (2006:123), “a validade da categorização [...] passa pelo facto de ela se coadunar com os objectivos definidos, logo ser pertinente e, na medida do possível, produtiva”.

Para Ghiglione e Matalon (citados por Vieira, 2005:17) a validade da análise de conteúdo é a “adequação entre os objectivos e os fins sem distorção dos factos”.

Quanto à fidelidade, ela deverá ser avaliada em duas dimensões: “o codificador e o instrumento de codificação” (Esteves, 2006:123). Segundo Esteves (*Ibidem*), devemos assegurar-nos da “fidelidade do intra-codificador” (um mesmo analista classificando em momentos diferentes a mesma unidade de registo deve classificá-la da mesma forma) e “inter-codificador” (um conjunto de analistas classificando a mesma unidade de registo devem obter a mesma codificação). Esta autora sustenta que a fidelidade das categorias “é tanto mais possível quanto estas não forem ambíguas, ou seja, estiverem claramente definidas, de forma a satisfazerem critérios de objectividade e de exclusão mútua” (*Ibidem*).

No que diz respeito ao nosso estudo, procurámos assegurar a fidelidade das categorias na dimensão do intra-codificador revendo repetidamente a nossa classificação e o nosso sistema de categorias de forma “a aplicar de forma idêntica os mesmos critérios de codificação” (Vala, 2007:117).

O **3º momento** é a fase do tratamento dos resultados, da inferência, da interpretação da procura das respostas às questões norteadoras da investigação (Esteves, 2007).

Durante esta fase, precisamos voltar aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois são eles que nos dão o suporte e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação (Bardin, 2007).

Como refere Bardin (*Idem*), as interpretações serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer em profundidade certas afirmações aparentemente superficiais.

No caso do nosso estudo, as interpretações encontram-se integradas no **Capítulo IV** desta dissertação.

3. DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS E RESPECTIVAS SUBCATEGORIAS

O processo de construção da “grade” (Esteves, 2007:116) de categorias e das respectivas subcategorias procurou coadunar-se com os objectivos da pesquisa e teve em consideração o enquadramento teórico e o *corpus* documental apresentado no ponto 2 do presente capítulo e que sistematizamos no quadro I.

Quadro I – *Corpus* documental de análise

Documentos supranacionais ²⁰	Documentos nacionais
<ul style="list-style-type: none">• “Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida”.• “Relatório europeu sobre a qualidade do ensino básico e secundário”.• “Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida”.• “Decisão do Parlamento Europeu e do Conselho (2006/1720/CE) que estabelece um programa de acção no domínio da Aprendizagem ao Longo da Vida”.• “Quadro Europeu de Qualificação para a Aprendizagem ao Longo da Vida”.	<ul style="list-style-type: none">• Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro;• Parecer nº3/2001 de 14 de Julho de 2001;• Despacho nº 1/2005 de 5 de Janeiro de 2005;• Despacho nº 19575/2006 de 25 de Setembro de 2006;• Despacho nº 14460/2008 de 26 de Maio.

Acrescentamos, ainda, que a fixação definitiva da categorização foi produto de um processo demorado, sucessivamente reformulado e testado até chegarmos ao sistema categorial final que apresentamos no quadro II.

²⁰ No Apêndice I apresentam-se as fichas-síntese elaboradas para cada um dos documentos supranacionais e nacionais acima mencionados.

Quadro II – Categorias e Subcategorias

Categorias	Subcategorias
C1. A educação num contexto de mudança	<i>Sub.1 Sociedade do Conhecimento;</i> <i>Sub.2 A educação ao serviço da economia;</i> <i>Sub.3 Estratégias globais;</i> <i>Sub.4 Conceitos importados do contexto económico.</i>
C2. Um contínuo da aprendizagem ao longo da vida.	<i>Sub.1 Valorização da aprendizagem;</i> <i>Sub.2 A complementaridade entre a aprendizagem formal, a aprendizagem informal e a aprendizagem não formal;</i> <i>Sub.3 Foco nos aprendentes.</i>
C3. Necessidades emergentes.	<i>Sub.1 Competências de base para todos;</i> <i>Sub.2 Promoção da qualidade;</i> <i>Sub.3 Investimento nos recursos humanos;</i> <i>Sub.4 Pedagogias inovadoras.</i>
C4. Configuração de uma política de aprendizagem ao longo da vida.	<i>Sub.1 Objectivos;</i> <i>Sub.2 Indicadores de qualidade.</i>
C5. Do conceito à (re)organização do sistema de aprendizagem (ensino básico).	<i>Sub.1 Organização e gestão curricular²¹;</i> <i>Sub.2 Combate ao insucesso e abandono escolar;</i> <i>Sub.3 Referências à descentralização.</i>
C6. Actores designados e funções atribuídas.	<i>Sub.1 Intervenientes referidos;</i> <i>Sub.2 Funções atribuídas.</i>

Durante a definição do sistema categorial supra apresentado, tivemos a preocupação de definir um conjunto de categorias que permitisse estabelecer a dialéctica entre os documentos supranacionais e nacionais, que fosse comum aos dois grupos de documentação analisada e que, ao mesmo tempo, nos possibilitassem “distribuir a totalidade das unidades de registo recortadas” (Esteves, 2007:116).

Nesta parte do estudo passamos à explicação pormenorizada de cada categoria e respectivas subcategorias de modo a esclarecer o porquê das escolhas efectuadas.

Com a categoria 1 (C1), “A educação num contexto de mudança”, pretendemos investigar de que modo a educação, enquanto factor para o desenvolvimento económico e social, é

²¹ Devido à sua especificidade, esta subcategoria só será analisada nos documentos nacionais.

encarada numa sociedade em constante mutação onde, cada vez mais, é difícil sobreviver sem as aptidões e as capacidades que uma boa educação promove.

Para que o nosso propósito seja possível propomos as seguintes categorias:

- *Sub.1 “Sociedade do Conhecimento”* – procuramos identificar afirmações explícitas que manifestem a influência da “Era do conhecimento” (globalizante e globalizadora) na educação ao nível da União Europeia e a nível nacional;
- *Sub.2 “A educação ao serviço da economia”* – pretendemos identificar unidades de registo que correlacionem o progresso económico com o investimento na educação;
- *Sub.3 “Estratégias globais”* – procuramos reconhecer as estratégias elaboradas a nível macro e meso, que permitam a concepção e a aplicação de medidas que façam da aprendizagem ao longo da vida uma realidade;
- *Sub.4 “Conceitos importados do contexto económico”* – identificação de termos próprios do campo semântico da economia e que são importados para o contexto educacional.

Com a categoria 2 (C2), **“Um contínuo da aprendizagem ao longo da vida”**, pretendemos apurar acerca do investimento na aprendizagem enquanto um processo, de aquisição de conhecimentos e competências, contínuo e ininterrupto. Para esta categoria foram elaboradas as seguintes subcategorias:

- *Sub.1 “Valorização da aprendizagem”* – pretendemos identificar propostas que contribuam para fomentar uma cultura de aprendizagem. Processos de reconhecimento na aprendizagem;
- *Sub.2 “Complementaridade entre a aprendizagem formal a aprendizagem informal e a aprendizagem não formal”* – é nosso propósito reconhecer as formas de valorização da aprendizagem formal da aprendizagem informal e da aprendizagem não formal, isto é, identificar uma nova abordagem global de inter-relacionar vários contextos e formas de aprendizagem;
- *Sub.3 “Foco nos aprendentes”* – objectivamos identificar esta mudança de paradigma. Identificar a centralidade do sujeito enquanto actor e autor da sua aprendizagem.

A categoria 3 (C3), **“Necessidades emergentes”**, refere-se às necessidades consideradas fundamentais para que o paradigma da “Aprendizagem ao longo da vida” seja uma realidade coerente. Para esta categoria elaborámos as cinco subcategorias que a seguir explicitamos:

- *Sub.1 “Competências de base para todos”* – com esta subcategoria pretendemos identificar as competências consideradas essenciais para uma vida bem sucedida na Sociedade do Conhecimento;
- *Sub.2 “Promoção da qualidade”* – a qualidade assume-se, nesta problemática da aprendizagem ao longo da vida, como um conceito consensual que justifica as medidas instituídas e serve de critério de avaliação;
- *Sub.3 “Investimento nos recursos humanos”* – esta subcategoria reporta-se às unidades de registo que referenciam os cidadãos como o mais importante “trunfo” da Sociedade do Conhecimento;
- *Sub.4 “Pedagogias inovadoras”* – identificar a transição do “conhecimento” para a “competência” e do “ensino” para a “aprendizagem”.

A categoria 4 (C4), **“Configuração de uma política de aprendizagem ao longo da vida”**, refere-se à transição para as políticas integradas que conjugam objectivos sociais e culturais com as motivações económicas da aprendizagem ao longo da vida. As subcategorias seleccionadas foram as que de seguida elencamos:

- *Sub.1 “Objectivos”* – nesta subcategoria pretendemos aferir acerca dos objectivos da reorganização dos sistemas de aprendizagem confrontando-os com a segmentação dos sistemas de educação e formação;
- *Sub.2 “Indicadores de qualidade”* – conjunto de informações complementares, que têm como objectivo obter uma perspectiva geral da qualidade nas escolas europeias (critérios de referência para a avaliação da qualidade).

A categoria 5 (C5), **“Do conceito à (re)organização do sistema de aprendizagem (ensino básico)”**, tem como finalidade avaliar a influência das directrizes da aprendizagem ao longo da vida na reorganização curricular do ensino básico, mais concretamente no 1º ciclo (como se encontra delimitado na nossa problemática). Para esta categoria as subcategorias elaboradas foram:

- *Sub.1 “Organização e gestão curricular”* – identificação dos princípios orientadores da organização e gestão do 1º ciclo do ensino básico. Devido à sua especificidade esta subcategoria só será analisada nos documentos nacionais;
- *Sub.2 “Combate ao insucesso e abandono escolar”* – referências a medidas de combate ao insucesso e abandono escolar, uma vez que se considera que é necessária uma base

de conhecimentos mínimos para que se consiga dar resposta à actual sociedade fundamentada na aprendizagem e no conhecimento;

- *Sub.3 “Referências à descentralização”* – reporta-se ao conjunto de afirmações que referenciam a descentralização da aprendizagem como meio de providenciar aprendizagens ao longo da vida o mais próximo possível dos aprendentes.

Na categoria 6 (C6), “**Actores designados e funções atribuídas**”, pretendemos identificar os intervenientes salientados no processo, aprendizagem ao longo da vida, e o tipo de tarefas que são chamados a desempenhar. Passamos a descrever as subcategorias que elaborámos:

- *Sub.1 “Intervenientes referidos”* – referências explícitas;
- *Sub.2 “Funções atribuídas”* – referências explícitas.

Depois da explicitação detalhada das categorias e das respectivas subcategorias a utilizar nas grelhas da análise de conteúdo, passaremos, no capítulo seguinte, à descrição dos dados e interpretação dos resultados.

CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

INTRODUÇÃO

Neste capítulo da nossa dissertação procederemos à descrição e interpretação dos resultados. No primeiro ponto, processo da descrição dos dados, para sustentar a análise, recorreremos à transcrição das unidades de registo procurando erguer, em torno de cada categoria, um discurso lógico que reconstrua o discurso oficial. Acrescentamos, ainda, que devido à quantidade de unidades de registo recortadas procederemos (na descrição dos dados) apenas à inclusão das mais pertinentes. Todavia, nas grelhas de análise de conteúdo continuaremos a apresentar a totalidade dos recortes como forma de consolidação do nosso estudo.

As grelhas de análise de conteúdo encontram-se em apêndice (cf. **Apêndice II**). A opção por esta estratégia deveu-se a dois factores:

- Termos considerado que a sua inclusão poderia desproporcionar o capítulo tornando-o excessivamente denso;
- A extensão das grelhas poderia afastar o leitor dos propósitos do trabalho.

No segundo ponto, processo de interpretação dos resultados, procederemos a uma síntese analítica/interpretativa e crítica dos resultados em articulação com o enquadramento teórico efectuado nos Capítulos I e II.

À semelhança do primeiro ponto, também aqui se tomará como referência as categorias e as subcategorias identificadas na análise de conteúdo.

1. DESCRIÇÃO DE DADOS

1.1 DOCUMENTOS SUPRANACIONAIS

Neste primeiro ponto procederemos à análise dos cinco documentos supranacionais que fazem parte do *corpus* de análise. No quadro III apresentamos os títulos dos documentos e os códigos de identificação que atribuímos a cada um (S = supranacional; numeral = ordem de análise) para facilitar a sua referência durante o discurso.

Quadro III – Documentos supranacionais

Documentos Supranacionais	Código de identificação
<i>“Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida”</i>	S1
<i>“Relatório europeu sobre a qualidade do ensino básico e secundário”</i>	S2
<i>“Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida”</i>	S3
<i>“Decisão do Parlamento Europeu e do Conselho (2006/1720/CE) que estabelece um programa de acção no domínio da Aprendizagem ao Longo da Vida”</i>	S4
<i>“Quadro Europeu de Qualificação para a Aprendizagem ao Longo da Vida”</i>	S5

1.1.1 A EDUCAÇÃO NUM CONTEXTO DE MUDANÇA

“A Europa está hoje confrontada com mudanças a uma escala comparável com as decorrentes da Revolução Industrial” [S1]. Através da análise de conteúdo, verificamos que o sucesso europeu à pressão da mudança reside na aposta na **Sociedade do Conhecimento** (sub.1), pois *“a Europa entrou na Era do Conhecimento, com todas as implicações inerentes para a vida cultural, económica e social”* [S1]. *“Numa altura em que a globalização continua a lançar novos desafios à União Europeia, cada cidadão terá de dispor de um amplo leque de competências essenciais para se adaptar com flexibilidade a um mundo em rápida mutação e altamente interligado”* [S3]; usufruindo, assim, de um leque de novas possibilidades de comunicação, emprego e formação.

Podemos, então, concluir que *“Uma Sociedade do Conhecimento avançada é a chave do aumento das taxas de crescimento e de emprego”* [S4]. No entanto, *“A actual Sociedade fundamentada na Aprendizagem e no Conhecimento está cada vez mais dividida entre os que dispõem de competências e qualificações adequadas, e os que não as têm”* [S2]. A aquisição continua de conhecimentos e *“desenvolvimento de competências para a Sociedade do Conhecimento”* [S3] é essencial para se poder tirar partido das oportunidades e participar activamente na sociedade, uma vez que *“os próprios indivíduos são os actores principais das sociedades do conhecimento”* [S1].

O desenvolvimento de uma Europa baseada no conhecimento constitui um desafio importantíssimo para os sistemas de educação e de formação vocacionais da Europa e para todos os actores envolvidos. *“A explosão da informação exige que as noções tradicionais de conhecimento, da sua “transmissão”, da “apresentação” pelos professores e da aquisição pelos alunos sejam objecto de uma revisão aprofundada”* [S2], pois, *“o que conta é a capacidade humana de criar conhecimento e de o usar eficaz e inteligentemente, em contextos de mutação contínua”* [S1]. Apresenta-se, então, um novo paradigma de *“aprendizagem ao longo da vida que deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento”* [S1].

A **educação ao serviço da economia** (sub.2) torna-se uma realidade podendo concluir-se que *“os sistemas de educação e formação terão de adaptar-se às novas realidades do século XXI e que a aprendizagem ao longo da vida é uma política essencial para o desenvolvimento da cidadania, da coesão social e do emprego”* [S1].

Assim, *“Todos os europeus deverão, sem excepção, beneficiar de oportunidades idênticas para se adaptarem às exigências das mutações sociais e económicas e participarem activamente na construção do futuro da Europa”* [S1]. Defende-se, então, o direito ao acesso de todos os cidadãos, independentemente da sua idade, a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. *“À educação na sua dupla função – social e económica – cabe um papel essencial para assegurar que os cidadãos europeus adquiram as competências essenciais necessárias que lhes permitam adaptar-se com flexibilidade a estas alterações”* [S3].

Assiste-se, assim, a uma responsabilização dos *“sistemas de educação e formação que prestam um serviço aos indivíduos, empregadores e à sociedade civil”* [S1]. Podemos identificar *“dois objectivos igualmente importantes para a aprendizagem ao longo da vida: promover a cidadania activa e fomentar a empregabilidade”* [S1]. Instrumentaliza-se a educação, advogando-se que *“A aquisição de um elevado nível de conhecimentos, competências e aptidões é considerada uma condição básica para a cidadania activa, o emprego e a coesão social”* [S2].

Devido ao exposto, a União Europeia convida os Estados-Membros, no quadro das suas responsabilidades, a desenvolverem e implementarem **estratégias globais** (sub.3) e coerentes que reflectam os princípios e os conteúdos identificados na comunicação da Comissão. *“Incumbe ainda aos Estados-Membros a responsabilidade de elaborar estratégias globais de aprendizagem ao longo da vida, que permitam a concepção e a aplicação coerente de uma panóplia de medidas coordenadas e façam da aprendizagem ao longo da vida uma realidade para todos os*

cidadãos” [S1]. Torna-se fundamental *“uma estratégia global que vise preparar o desenvolvimento da economia baseada no conhecimento e uma estratégia de modernização do modelo social europeu através do investimento nas pessoas e na luta contra a exclusão social”* [S2]. Neste quadro, *“A educação e a formação são prioridades essenciais para a União Europeia com vista à consecução dos objectivos de Lisboa²²”* [S4].

É notória a preocupação em direccionar os jovens para ocupações determinantes na economia do conhecimento, uma vez que *“A necessidade de dotar os jovens das competências essenciais pertinentes e de melhorar os seus níveis de desempenho escolar faz parte das Orientações Integradas para o Crescimento e o Emprego 2005-2008, aprovadas pelo Conselho Europeu de Junho de 2005.”* [S3].

Faz ainda parte da estratégia global para a implementação da aprendizagem ao longo da vida a definição, a nível macro, de competências base que se consideram essenciais. Procura-se, neste sentido, *“definir as novas competências de base a adquirir através da aprendizagem ao longo da vida enquanto medida fundamental da resposta europeia à globalização e à transição para economias baseadas no conhecimento”* [S3].

O programa transversal de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida (2007-2013) vem dar sequência à segunda geração de programas comunitários, na área da educação e da formação, desdobrando-se em programas sectoriais. *“Os subprogramas sectoriais são os seguintes [...] Programa Comenius; Programa Erasmus; Programa Leonardo da Vinci; Programa Grundtvig”* [S4].

Outra das estratégias desenvolvidas foi a criação do QEQ (Quadro Europeu de Qualificações) que tem dois objectivos primários: promover a mobilidade dos cidadãos entre países e facilitar a sua aprendizagem ao longo da vida. Em síntese, *“O QEQ irá relacionar os quadros e sistemas de qualificações nacionais dos vários países em torno de uma referência europeia comum”* [S5]. Assim, devido à enorme diversidade dos sistemas de educação e formação europeus, optou-se pelo recurso aos *“resultados da aprendizagem como ponto de referência comum, o quadro facilitará a comparação e transferência de qualificações entre países, sistemas e instituições”* [S5]. No entanto, *“A presente recomendação não substitui nem define os sistemas nacionais de qualificações e/ou as qualificações nacionais”* [S5], devendo *“ser aplicada de acordo com a legislação e a prática nacionais”* [S5]. É de salientar que, *“o seu objectivo é apoiar e*

²² Conselho Europeu de Lisboa, Março de 2000

complementar a acção dos Estados-Membros ao facilitar uma maior cooperação entre eles, de forma a aumentar a transparência e promover a mobilidade e a aprendizagem ao longo da vida [S5].

É também evidente a série de **conceitos importados do contexto económico** (sub.4) e que passaram a fazer parte do campo semântico da educação, a saber: *“fomento da empregabilidade”; “recursos humanos”; “consultoria”; “aquisição e renovação de competências”; “competitividade”; “força de trabalho”; “mundo empresarial”; “parceiros sociais”; “pleno emprego”; “crescimento económico”; “regimes fiscais”; “normas de contabilidade”; “investimento de capital”; “empregadores”* [S1]; *“mercado de trabalho”* [S2]; *“crescimento económico”; “reforma económica”; “espírito empresarial”* [S4].

Através desta panóplia lexical podemos aferir do peso que o mundo económico passou a ter no discurso educativo.

1.1.2 UM CONTÍNUO DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Uma nova estratégia global europeia, com vista à **valorização da aprendizagem** (sub.1), é entendida como um pré-requisito subjacente a um espaço de aprendizagem ao longo da vida. Torna-se fundamental *“Reforçar o papel da aprendizagem ao longo da vida na criação de um sentido de cidadania europeia”* [S4], considerando-se *“absolutamente essencial desenvolver sistemas de qualidade para a “validação da anterior aprendizagem empírica” e promover a respectiva aplicação numa ampla gama de contextos”* [S1].

Impõe-se, então, uma nova abordagem global a fim de inter-relacionar vários contextos e várias formas de aprendizagem e de facilitar o acesso aos vários percursos de aprendizagem, melhorando *“significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem”* [S1]. Na sequência disto, o QEQ (documento referido na subcategoria 3: Estratégias globais) permite fazer a correspondência entre os sistemas de qualificação dos vários países da Europa. *“Enquanto instrumento para promoção da aprendizagem ao longo da vida, o QEQ abrange todos os níveis de qualificação adquiridos através de educação e formação geral, profissional e académica”* [S5].

No entanto, *“Até ao momento, a aprendizagem formal tem dominado o pensamento político, modelando as formas como são ministradas a educação e a formação e influenciando as*

*percepções dos indivíduos do que é importante em termos de aprendizagem” [S1]. Com o novo paradigma de aprendizagem ao longo da vida torna-se necessário que o sector formal reconheça e valorize a aprendizagem não formal e informal, de forma a fomentar **a complementaridade entre a aprendizagem formal, a aprendizagem informal e a aprendizagem não formal** (sub.2). Neste sentido,*

“O QEQ pode apoiar indivíduos com uma vasta experiência profissional ou de outros campos de actividade ao facilitar a validação da aprendizagem não formal e informal. A ênfase nos resultados da aprendizagem permitirá avaliar mais facilmente se os resultados da aprendizagem adquiridos nestes contextos são equivalentes às qualificações formais a nível de conteúdo e relevância.” [S5]

De referir, também, que *“A validação dos resultados da aprendizagem não formal e informal deverá ser promovida, em conformidade com as conclusões do Conselho, de 28 de Maio de 2004, sobre os princípios europeus comuns de identificação e de validação da aprendizagem não formal e informal” [S5]. Com o objectivo de “estabelecer pontes entre a aprendizagem formal, não formal e informal, conduzindo também à validação dos resultados da aprendizagem adquiridos através da experiência” [S5].*

Neste contexto, é fundamental que *“Sejam previstas medidas adequadas destinadas aos jovens que, devido a situações de desfavorecimento educativo resultantes de circunstâncias pessoais, sociais, culturais ou económicas, necessitam de apoio especial para realizar o seu potencial educativo” [S3], salientando-se que “as diferentes necessidades dos aprendentes deverão ser satisfeitas através da garantia da equidade e do acesso de todos os grupos” [S3].*

Estamos perante uma abordagem centrada no sujeito aprendente (**foco nos aprendentes** - sub.3). Neste sentido, deverá *“promover -se e melhorar -se o acesso e a participação na aprendizagem ao longo da vida para todos, incluindo as pessoas desfavorecidas, e a utilização de qualificações a nível nacional e comunitário” [S5].*

Os aprendentes devem, na medida do possível, assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem e procurar activamente adquirir conhecimentos e desenvolver as suas competências. *“Permitir aos indivíduos que se tornem aprendentes activos significa melhorar as práticas existentes, ao mesmo tempo que se desenvolvem novas e variadas abordagens para se tirar partido das oportunidades oferecidas pelas TIC e pela vasta gama de contextos de aprendizagem” [S1].*

Para tal, torna-se necessário que *“A educação e a formação iniciais ofereçam a todos os jovens os meios para desenvolverem as suas competências essenciais a um nível que os prepare para a vida adulta e que constitua uma base para a aprendizagem futura e para a vida profissional”* [S3].

1.1.3 NECESSIDADES EMERGENTES

É definido um perfil de **competências base** (sub.1), de forma a dar resposta às conclusões dos conselhos de Lisboa (2000) e Estocolmo (2001). Neste quadro, *“As competências essenciais são aquelas que são necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania activa, para a inclusão social e para o emprego”* [S3]. Ensinar por competências implica a revisão de conteúdos e de métodos, pois consideram-se prioritários os conhecimentos que podem ser mobilizados para outros contextos.

Para uma vida bem sucedida na Sociedade do Conhecimento são consideradas

“oito competências essenciais: comunicação na língua materna; comunicação em línguas estrangeiras; competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; espírito de iniciativa e espírito empresarial; e sensibilidade e expressão culturais.” [S3].

Refere-se ainda que *“Algumas destas competências – como a literacia digital – são genuinamente novas, enquanto outras – como as línguas estrangeiras – assumem agora relevância acrescida para muitas pessoas”* [S1]. A aquisição de competências base assume, neste âmbito, importância capital por permitir aos indivíduos prosseguir o processo de aprendizagem. No entanto, *“Um sólido domínio destas competências básicas é crucial para todos, mas é apenas o início de um contínuo de aprendizagem ao longo da vida”* [S1]. Segundo a União Europeia, as bases da aprendizagem ao longo da vida devem ser fornecidas pelos governos através da escolaridade obrigatória.

As Tecnologias de Informação e Comunicação tornam-se, também, cruciais, considerando-se que *“As insuficiências e inadequações de competências, em especial no domínio das TIC, são amplamente reconhecidas como factor significativo de níveis de desemprego persistentemente elevados em certas regiões, sectores industriais e grupos sociais desfavorecidos”* [S1].

Devido ao exposto, cada Estado-Membro deve garantir que todos os indivíduos adquirem, actualizam e sustentam um mínimo de competências previamente acordado; nesta lógica,

“Aprender a aprender, a adaptar-se à mudança e a compreender vastos fluxos de informação são competências mais genéricas que todos deveriam adquirir” [S1].

No que diz respeito às *“competências sociais, tais como autoconfiança, a auto-orientação e a assunção de riscos assumem também progressiva importância, na medida em que se espera das pessoas que sejam capazes de comportamentos mais autónomos do que no passado” [S1].* Menciona-se, também, que: *“competências no domínio da educação cívica, das línguas estrangeiras e das TIC, menos fáceis de medir, não serão menos importantes no futuro” [S2].*

Na **promoção da qualidade** (sub.2), afirma-se que *“A qualidade do ensino e da formação constitui em todos os Estados-Membros uma questão da máxima prioridade política” [S2]* e, uma vez que *“compete ao Estado proporcionar uma educação de qualidade para todos, devem existir garantias de que o sistema cumpre, na realidade, esse objectivo.” [S2].* Para além do referido, compete, ainda, ao Estado *“Contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida e promover elevados níveis de desempenho, bem como a inovação e uma dimensão europeia nos sistemas e práticas existentes neste domínio” [S4].*

Reconhece-se, ainda, que *“A qualidade da experiência e dos resultados da aprendizagem são os elementos fundamentais, nomeadamente aos olhos dos próprios aprendentes” [S1].* Devido ao exposto, considera-se que *“Um ensino básico de elevada qualidade para todos, a partir dos primórdios da vida de uma criança, constitui o alicerce fundamental” [S1].*

A necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida implica um **investimento nos recursos humanos** (sub.3), uma vez que *“as pessoas são o principal trunfo da Europa e deverão constituir o ponto de referência das políticas da União” [S1].* Considera-se que, *“Na economia do conhecimento, desenvolver e utilizar plenamente os recursos humanos constituem factores decisivos para manter a competitividade” [S1].*

Relativamente à inserção de **pedagogias inovadoras** (sub.4) defende-se que são necessários vários métodos, consoante a situação do aprendente, o mediador da aprendizagem (professor, formador) e o meio, pois *“A aprendizagem activa pressupõe a motivação para aprender, a capacidade de exercer um juízo crítico e as aptidões de saber como aprender. O papel insubstituível do professor consiste, precisamente, em alimentar estas capacidades humanas de criar e utilizar conhecimento” [S1].* Sustenta-se, a este respeito, que *“poucas mudanças e inovações efectivas poderão ocorrer sem o envolvimento activo dos profissionais da área, que estão mais próximos do cidadão enquanto aprendente e mais familiarizados com a diversidade de necessidades e processos de aprendizagem” [S1].*

Neste sentido, a aprendizagem no trabalho, a aprendizagem no quadro de projectos ou de “círculos de estudos” são considerados métodos particularmente interessantes, considerando-se que *“A capacidade e a confiança para desenvolver e pôr em prática métodos de ensino e de aprendizagem abertos e participativos deverão, pois, passar a ser aptidões profissionais fundamentais para educadores e formadores, em contextos formais e não-formais”* [S1].

Neste âmbito é enfatizada, como já anteriormente referimos, a transição do “conhecimento” para a “competência” e do ensino para a aprendizagem. Devem, por isso, os sistemas de educação e formação *“Apoiar o desenvolvimento de conteúdos, de serviços, de pedagogias e práticas para a aprendizagem ao longo da vida, inovadoras e baseadas nas TIC:”* [S4]. No entanto, sublinha-se que a aprendizagem com base nas TIC deveria ser combinada com outros modos de aprendizagem com um carácter mais social.

1.1.4 CONFIGURAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

No âmbito do programa da aprendizagem ao longo da vida são vários os **objectivos** (sub.1) a atingir, pois *“a União atribuiu-se o objectivo estratégico de se tornar na economia mais competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e maior coesão social”* [S2]. Para o conseguir, os Estados-Membros terão que *“garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na Sociedade do Conhecimento”* [S1].

A União Europeia sugere, também, que a estratégia para a implementação da aprendizagem ao longo da vida deve ter por objectivos: *“desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida”* [S1] e *“melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não-formal e informal”* [S1].

Para a concretização de uma política de aprendizagem ao longo da vida, o QEQ, ao estabelecer um ponto de referência comum, pretende *“contribuir [...] para a redução de barreiras entre as instituições de educação e formação”* [S5] e, ao mesmo tempo, *“promover a evolução de forma a que os aprendentes não tenham, por exemplo, de repetir a aprendizagem”* [S5].

Assistimos, assim, a uma partilha de responsabilidades entre as instâncias europeias e os Estados que a compõem.

Para a União Europeia, a qualidade do ensino e da formação constitui, em todos os Estados-Membros, máxima prioridade política. Assim, *“O Conselho Europeu identificou claramente a necessidade de definir metas quantificáveis, indicadores e padrões de referência como meios de comparação das melhores práticas e instrumentos de acompanhamento e análise dos progressos conseguidos”* [S2].

Na sequência da necessidade detectada, foi instituído um grupo de trabalho, formado por peritos de diferentes países europeus, que definiu um número limitado de 16 **indicadores de qualidade** (sub.2), em matéria de normas escolares, a fim de apoiar a avaliação dos sistemas a nível nacional. Os *“indicadores abrangem quatro domínios principais: níveis de rendimento, sucesso escolar e transição, acompanhamento do ensino e recursos e estruturas”* [S2], e têm por objectivo, conferir uma dimensão europeia ao património comum de conhecimentos disponíveis para a definição de políticas educativas. Passamos, agora, a explicitar os indicadores de cada domínio acima referido. Assim, o domínio do rendimento *“abrange sete indicadores de rendimento”* [S2], a saber: *“matemática, a leitura e as ciências”*; *“aprender a aprender”*; *“educação cívica”*; *“línguas estrangeiras”*; *“Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)”* [S2]. No que concerne ao domínio *“Sucesso e transição. Este domínio abrange três indicadores que se revestem da máxima importância no plano político e estão estreitamente interligados – taxa de abandono, conclusão do ensino secundário e participação no ensino pós-secundário”* [S2]. Relativamente aos indicadores que compõem o domínio *“Acompanhamento do ensino. Este domínio abrange actualmente dois indicadores, a avaliação e orientação do ensino básico e secundário e a participação dos pais”* [S2]. Por último, o domínio *“Recursos e estruturas. Esta categoria inclui quatro indicadores relativos a aspectos de infra-estrutura fundamentais para o desempenho escolar e o êxito dos alunos. Trata-se de: custos do ensino por estudante, educação e formação de professores, taxas de participação no ensino pré-escolar e número de estudantes por computador”* [S2].

De referir, ainda, que, segundo a União Europeia, a definição de padrões de referência não tem por objectivo estabelecer normas ou objectivos, mas sim oferecer pontos de referência aos decisores políticos.

1.1.5 DO CONCEITO À (RE)ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE APRENDIZAGEM (ENSINO BÁSICO)

A Europa tem-se defrontado com desafios consideráveis nas últimas décadas, pois *“O desenvolvimento das nossas economias e as exigências de uma sociedade cada vez mais competitiva continuam a deixar alguns membros da sociedade à margem”* [S2]. A actual sociedade, fundamentada na aprendizagem e no conhecimento, está cada vez mais dividida entre os que dispõem de competências e qualificações adequadas e os que não as têm. Nesta medida, o **combate ao insucesso e abandono escolar** (sub.2), é de extrema importância. Na presente conjuntura, caracterizada por mudanças rápidas, cada vez é mais importante que os indivíduos possam continuar a actualizar os seus conhecimentos e competências ao longo das suas vidas. No entanto, acredita-se que *“é necessária uma base de conhecimentos mínimos para que tal se verifique, e que os que concluem a escolaridade obrigatória sem qualificações são, conseqüentemente, menos susceptíveis de conseguir participar efectivamente na aprendizagem ao longo da vida”* [S2].

Defende-se que *“Os jovens que têm uma atitude negativa face à aprendizagem, e / ou que abandonam a escola sem qualificações ficam, conseqüentemente, susceptíveis de se deparar com problemas significativos mais tarde na vida em resultado disso”* [S2]. A ideia que *“Os que abandonam a escola prematuramente poderão, conseqüentemente, correr o risco de marginalização e exclusão social”* [S2] é predominante na problemática em estudo.

As **referências à descentralização** (sub.3) apontam para medidas e acções que aproximem as aprendizagens dos aprendentes, no sentido de os manter o maior tempo possível no sistema educativo. Na verdade, *“A governação regional e local tem vindo a adquirir, nos últimos anos, cada vez maior influência, na sequência da procura intensificada de decisões e serviços “mais próximos” dos cidadãos”* [S1] e *“A oferta de educação e formação é uma área política que não deixará de ser afectada por esta tendência – para a maioria das pessoas, da infância à terceira idade – a aprendizagem acontece a nível local”* [S1]. Sendo assim, a mobilização dos recursos das autoridades regionais e locais em favor da aprendizagem ao longo da vida é essencial, pois *“é ao nível local que as organizações e associações da sociedade civil estão mais fortemente implantadas, acumulando, geralmente, vastas reservas de conhecimentos e experiências sobre as comunidades das quais fazem parte”* [S1].

Outra das vantagens da aproximação das ofertas de aprendizagem dos aprendentes é o facto de as *“Oportunidades diversificadas de aprendizagem ao longo da vida acessíveis a nível local contribuem para que as pessoas não se sintam obrigadas a abandonar a sua região de*

origem para fins de educação e formação” [S1]. Neste âmbito utiliza-se a “aprendizagem ao longo da vida enquanto motor de regeneração regional e local” [S1].

Sustenta-se também que “A tendência de delegação do poder de decisão nas escolas é uma estratégia política importante, que resulta em parte de uma falta de confiança na capacidade do Estado de responder adequadamente a todas as necessidades de uma população cada vez mais exigente” [S2].

1.1.6 ACTORES DESIGNADOS E FUNÇÕES ATRIBUÍDAS

Nove **intervenientes** são explicitamente **referidos** (sub.1): os *“professores e formadores”* [S1], *“sistemas de educação e formação”* [S1], *“indivíduos”* [S1], *“decisores políticos”* [S3], *“parceiros sociais”* [S3], *“aprendentes”* [S3], *“Estados-Membros”* [S4].

Cada um dos intervenientes acima referenciados tem **funções atribuídas** (sub.2) nesta estratégia global de aprendizagem ao longo da vida. Assim, os professores e formadores *“tornam-se guias, mentores e mediadores. O seu papel – que assume uma importância crucial – consiste em ajudar e apoiar os aprendentes que, na medida do possível, gerem a sua própria aprendizagem”* [S1], sendo que os professores *“participam directamente no processo educativo nos Estados-Membros”* [S4], enquanto os formadores *“participam directamente no processo de educação e de formação profissional nos Estados-Membros”* [S4].

Quanto aos aprendentes, diz-se que devem ser *“capazes de desenvolver e actualizar as suas competências essenciais”* [S3], promovendo a sua *“participação na aprendizagem ao longo da vida”* [S4].

Os indivíduos são *“a quem, em última instância, incumbe o dever de continuar a respectiva formação”* [S1].

Os sistemas de educação e formação *“são responsáveis por garantir, na medida do possível, que todos os indivíduos adquirem, actualizam e sustentam um mínimo de competências previamente acordado”* [S1].

Quanto aos Estados-Membros cabe a função de *“Tomar as medidas necessárias para garantir a gestão eficaz do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida a nível nacional, associando todos os intervenientes nos diversos aspectos da aprendizagem ao longo da vida, de acordo com as práticas ou a legislação nacionais”* [S4].

Finalmente, são referidos conjuntamente os decisores políticos, os professores, os formadores, os parceiros sociais e os aprendentes a quem compete “atingir os objectivos acordados em comum”[S3].

1.2 DOCUMENTOS NACIONAIS

Neste ponto passaremos a analisar os cinco documentos nacionais que fizeram parte do *corpus* de análise. À semelhança do procedimento realizado para os documentos supranacionais o quadro que a seguir apresentamos indica os títulos dos documentos e os respectivos códigos de identificação (N = nacional; numeral = ordem de análise).

Quadro IV – Documentos nacionais

Documentos Nacionais	Código de identificação
<i>Decreto-lei n° 6/2001, de 18 de Janeiro</i>	N1
<i>Parecer n° 3/2001 de 14 de Julho de 2001</i>	N2
<i>Despacho n° 1/2005 de 5 de Janeiro de 2005</i>	N3
<i>Despacho n° 19575/2006 de 25 de Setembro de 2006</i>	N4
<i>Despacho n° 14460/2008 de 26 de Maio</i>	N5

Neste grupo de documentos optámos por inserir o parecer do Conselho Nacional de Educação (n° 3/2001 de 14 de Julho) uma vez que considerámos, pelas responsabilidades que, estatutariamente, lhe estão cometidas, ser de extrema pertinência a sua análise.

Acrescentamos, ainda, que, na intenção de fazer a ponte entre os documentos analisados e o programa para a educação do presente governo (XVII Governo), irão ser utilizadas informações (pontuais) relativas ao documento criado durante esta legislatura “Mais e Melhor Educação”.

1.2.1 A EDUCAÇÃO NUM CONTEXTO DE MUDANÇA

O mundo está em rápida mudança e a educação assume, nesse contexto, um papel importante, segundo o Parecer do Conselho de Educação nº 3/2001 de 14 de Julho. Nele pode ler-se: *“A Sociedade do Conhecimento (sub.1) em que vivemos só pode desenvolver-se através do forte reforço da capacidade humana promovendo a excelência na educação, do básico ao terciário, e apostando na aprendizagem ao longo da vida como novo paradigma educativo”* [N2].

A economia está hoje fortemente baseada na inovação e no conhecimento, sendo que, *“em virtude do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, verifica-se uma aceleração exponencial da produção, acumulação e difusão do conhecimento”* [N2].

No entanto, *“Sendo a inovação e o conhecimento cada vez mais as principais fontes de riqueza elas tornam-se também na principal fonte de desigualdade entre os países, as empresas e as pessoas”* [N2]. Assim, *“O investimento nas pessoas foi apresentado como sendo fundamental para situar a Europa na economia do conhecimento e preconizou-se a necessidade de estruturar a educação e a formação para a vida de modo a dar resposta a estes desafios”* [N2].

Nesta lógica, o XVII Governo²³ aposta, em simultâneo, na qualificação para habilitar futuros trabalhadores e na inovação que permita incorporar as novas tecnologias no sistema produtivo nacional como caminhos para a integração nacional da Sociedade do Conhecimento.

Estamos, então, perante uma realidade crescente: a **educação ao serviço da economia** (sub.2). Na verdade, *“A educação é, desde há longa data, reconhecida como um importante factor para o desenvolvimento económico e social”* [N2], havendo entre os decisores políticos *“um consenso de que o investimento em educação e formação de alta qualidade é a chave determinante numa economia mundial crescentemente globalizada”* [N2].

Também neste ponto as propostas apresentadas pelo XVII Governo se inscrevem no quadro definido pela Estratégia de Lisboa: fazer da sociedade da informação e do conhecimento uma alavanca para a coesão social e a modernização económica e tecnológica.

Quanto às **estratégias globais** definidas (sub.3), assume especial relevância a que se refere à necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico. *“A preparação desta intervenção legislativa de política educativa foi objecto de um longo e continuado trabalho com as escolas e com as comunidades educativas, de que se destaca o lançamento, no ano*

²³ XVII Governo. “Mais e Melhor Educação”.

lectivo de 1996-1997, do projecto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico” [N1]. Deste trabalho, surge *“O Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, publicado pelo Ministério da Educação em 1998, que sintetizou os aspectos a considerar na reorganização curricular do ensino básico”* [N1].

Posteriormente, na sequência da Estratégia de Lisboa²⁴, surge o *Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000). Segundo o Conselho Nacional de Educação, *“o debate em torno da ideia central deste memorando e dos conceitos que lhe são inerentes destinam-se a promover uma adaptação e transformação, ainda que gradual e a um ritmo moderado, dos nossos sistemas de aprendizagem”* [N2]. Acrescentando que *“Há perspectivas a modificar, há resistências a ultrapassar e há mentalidades a mudar”* [N2]. No entanto, torna-se urgente que *“Se proceda à aprovação de políticas e de medidas positivas de índole legislativa para promover o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida”* [N2]. Assume-se que, a escola de hoje defronta um novo leque de desafios.

Quanto aos **conceitos importados do contexto económico** (sub.4), podemos referir que, ao longo da nossa análise, verificámos que o contexto educacional (legislação) se encontra povoado com termos do campo semântico da economia e da gestão, a saber: *“competências”* [N1] [N2] [N3] [N4], *“certificado de qualificação profissional”* [N1], *“qualidade”* [N1] [N3], *“gestão”* [N1] [N3]; *“economias de mercado”* [N2]; *“parceiros sociais”* [N2] [N4].

1.2.2 UM CONTÍNUO DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Como formas de **valorização da aprendizagem** (sub.1), o Conselho Nacional de Educação, no seu parecer, chama a atenção para a necessidade de se *“Desenvolver uma ampla capacidade para aprender ao longo da vida e gerar as respostas flexíveis e adaptadas que são necessárias para enfrentar as constantes mudanças”* [N2]. Considera, também, que o conceito de aprendizagem ao longo da vida *“integra assim todas as formas e modalidades de aprendizagem desde que sejam concretizadas com um determinado objectivo, estabelece que tem que ser realizada num processo contínuo e confere-lhe o objectivo de transmitir valores, melhorar a capacidade dos seus destinatários em conhecimentos, aptidões e competências”* [N2]. Assistimos, assim, à assunção de um novo entendimento, *“O entendimento de que todas*

²⁴ Conselho Europeu de Lisboa, Março de 2000

as aprendizagens devem ser explicitadas e valorizadas, pelo que devem ser reconhecidas e validadas” [N2].

Com a reorganização do ensino básico (Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro), são estabelecidos os princípios orientadores do desenvolvimento do *“currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico”* [N1], aludindo pela primeira vez à necessidade de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida.

Nesta reorganização curricular, a organização e a gestão do currículo subordinam-se à valorização das aprendizagens *“visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos”* [N1].

Também o XVII Governo aposta na aprendizagem ao longo da vida e, por isso, entende que é necessário criar um sistema abrangente e diversificado de aprendizagem ao longo da vida, que abra a todos a possibilidade de actualizar e aprofundar competências. Neste âmbito, procura-se *“garantir que os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”* [N5].

As referências à **complementaridade entre a aprendizagem formal, a aprendizagem informal e a aprendizagem não formal** (sub.2), na documentação analisada, são incipientes e, apesar do parecer do Conselho Nacional referir em várias ocasiões as vantagens da mesma, o programa do XVII Governo e a legislação analisada referem apenas *“a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes”* [N1], e a valorização da aprendizagem *“com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”* [N1].

No entanto, o Conselho Nacional de Educação, no seu parecer, *“assume a necessidade de reconhecer, validar e certificar não só as aprendizagens ocorridas em contextos formais de educação/formação mas também as aprendizagens e competências desenvolvidas em contextos não formais e informais, como por exemplo no contexto profissional ou no simples dia a dia das nossas vidas”* [N2]. Reconhece, também, que *“as administrações da educação e da formação encontram-se ainda completamente segmentadas, dificultando enormemente a operacionalização de um conceito de aprendizagem ao longo da vida, assente na ideia de*

continuidade e de progressão” [N2]. Para reforçar o exposto, afirma que: *“A aprendizagem formal tem dominado o pensamento político e é dominante na modelação das formas de educação e formação”* [N2].

Quanto ao **foco nos aprendentes** (sub.3), o parecer do Conselho Nacional de Educação, esclarece que *“O memorando²⁵ reconhece os indivíduos como os principais actores da Sociedade do Conhecimento e sublinha que «a aprendizagem abre as portas à construção de uma vida produtiva e satisfatória, muito para além das perspectivas e situação do emprego de um indivíduo»*” [N2]. Adita, ainda, que *“A promoção da ALV «obriga» os indivíduos, enquanto cidadãos activos, a entenderem-na como um dever”* [N2], partindo do pressuposto da *“«centralidade do sujeito», enquanto «actor», «autor» e não «objecto de aprendizagem»*” [N2].

Na reorganização curricular do ensino básico defende-se a abordagem do ensino de forma integrada e a diversificação das ofertas educativas, *“tomando em consideração as necessidades dos alunos”* [N1] e impulsionando *“desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens”* [N1].

Também ao nível da avaliação dos alunos se chama à atenção que *“A grande diversidade de alunos do ponto de vista etário, cultural e social que frequenta actualmente a escola básica pode ser encarada como um contributo para a construção de uma sociedade plural e tolerante, na qual todos os intervenientes têm um papel importante a desempenhar.”* [N3]. Daí, os alunos (aprendentes) ocuparem um papel central na avaliação das suas aprendizagens.

1.2.3 NECESSIDADES EMERGENTES

As **competências de base para todos** (sub.1) surgem como uma das necessidades fundamentais no âmbito do paradigma da “Aprendizagem ao longo da vida”.

A reorganização curricular do ensino básico (Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro) *“estabelece perfil de competências terminais deste nível de ensino”* [N1] e *“consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares”* [N1], definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo. O diploma estabelece áreas disciplinares, áreas não disciplinares e áreas transdisciplinares. *“A educação para a cidadania bem como a valorização*

²⁵ COMISSÃO EUROPEIA (2000). Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida. Bruxelas.

da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho constituem formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico” [N1]. Neste domínio “Constitui ainda formação transdisciplinar de carácter instrumental a utilização das tecnologias de informação e comunicação, a qual deverá conduzir, no âmbito da escolaridade obrigatória, a uma certificação da aquisição das competências básicas neste domínio.”

Nesta reorganização, assume particular relevo a consagração no currículo de três novas áreas curriculares não disciplinares (área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica), bem como a *“obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática” [N1].*

De assinalar, também, o facto de o presente diploma referir que *“As escolas do 1º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral” [N1].* Esta prioridade foi posteriormente concretizada com a medida de generalização do ensino do inglês²⁶ e com a implementação do conceito de escola a tempo inteiro²⁷ que assume, claramente, o papel de primeira medida efectiva de concretização de projectos de enriquecimento curricular.

Relativamente à **promoção da qualidade** (sub.2), o Conselho Nacional de Educação, no seu parecer, salienta o facto de *“os objectivos educativos de longo prazo terão de ser o de assegurar que cada um complete uma educação básica de qualidade” [N2].*

Também a este respeito, o XVII Governo quando estabelece os tempos mínimos a dedicar às áreas fundamentais do currículo do 1º ciclo sustenta que o faz porque *“A qualidade das aprendizagens no 1º ciclo do ensino básico é uma das prioridades da política educativa do Governo” [N4].*

De salientar, ainda, que na reorganização do currículo do ensino básico se pretende, *“sem perda das respectivas identidades e objectivos, uma maior qualidade das aprendizagens” [N1].*

Em suma, os documentos nacionais analisados convergem para a ideia da qualidade do sistema educativo, isto é, o essencial é *“Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento” [N3].*

²⁶ Despacho n.º 14 753/2005, de 5 de Julho.

²⁷ Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de Junho.

No âmbito do **investimento nos recursos humanos** (sub.3), a reorganização curricular do ensino básico sustenta que: *“A organização de acções de formação contínua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais, e dar uma particular atenção às áreas curriculares não disciplinares”* [N1].

Refere, ainda, que a organização de acções de formação especializada de professores deve dar uma particular atenção às áreas de desenvolvimento curricular, de supervisão pedagógica e de orientação educativa.

Neste contexto, as **pedagogias inovadoras** (sub.4) tornam-se também factores de grande importância. O Conselho Nacional de Educação considera fundamental, neste paradigma de aprendizagem ao longo da vida, que se vá *“desenvolvendo métodos e processos inovadores que alarguem o tradicional alcance da educação e da formação como o ensino a distância”* [N2]. Reforçando, no entanto, a ideia que *“o espaço escolar não está, em muitas escolas, concebido da melhor forma e as carências a nível das infra-estruturas condicionam totalmente a actividade dessas escolas”* [N2].

A reorganização curricular do ensino básico contempla, igualmente, esta problemática, sustentando que: *“a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo”* [N1]. Assume, também, grande importância a *“Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida”* [N1].

Também ao nível da avaliação dos alunos se chama à atenção para a *“selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos”* [N3].

A implementação de pedagogias diversificadas e inovadoras torna-se assim fundamental para que os aprendentes se sintam motivados para continuarem a aprender. Tendo em consideração o referido, é ainda sublinhado que, *“Na planificação das actividades de enriquecimento curricular devem ser tidos em conta os recursos existentes na comunidade, nomeadamente escolas de música, de teatro, de dança, clubes recreativos, associações culturais e IPSS”* [N5], pois também neste domínio a diversificação de estratégias é primordial.

1.2.4 CONFIGURAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

A reorganização curricular do ensino básico assume como *“objectivo (sub. 1) estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida”* [N1], referindo, no entanto, que é um *“objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam”* [N1].

Como **indicadores de qualidade** (sub.2), a reorganização curricular do ensino básico sustenta que:

“Especial relevância assumem as disposições relativas à avaliação das aprendizagens, entendida como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico, bem como à avaliação do desenvolvimento do currículo nacional” [N1].

Defende-se que *“a avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico”*[N3], constituindo-se como indicador da qualidade do serviço educativo prestado. Ou seja, *“O desenvolvimento do currículo nacional, bem como a aquisição pelos alunos das competências essenciais e estruturantes nos diversos ciclos do ensino básico, é objecto de avaliação, recorrendo a uma diversidade de técnicas e de instrumentos”* [N3].

De entre as técnicas acima referidas salientam-se a *“avaliação sumativa interna e externa”* [N3]. A avaliação interna é aquela que é desenvolvida pelos professores nas escolas e a avaliação externa é constituída pelas *“provas de aferição [...] destinam-se a fornecer informação relevante aos professores, às escolas e à administração educativa”* [N1].

Nesta perspectiva, a *“avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”* [N3]. No entanto, acrescenta-se que a ênfase é dada ao *“carácter formativo da avaliação e a valorização de uma lógica de ciclo, potenciando-se os seus aspectos mais positivos”* [N3].

1.2.5 DO CONCEITO À (RE)ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE APRENDIZAGEM (ENSINO BÁSICO)

No que diz respeito à **Organização e gestão curricular** (sub.1) assistiu-se à *“necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem ”* [N1], sem perda das respectivas identidades e objectivos, uma maior qualidade das aprendizagens. Pois, com a mudança de paradigma, *“importa reequacionar a organização curricular do ensino básico”* [N1].

Assim, foi emergindo *“a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular”* [N1].

É, então, promulgado, o Decreto-Lei N° 6/2001 de 18 de Janeiro que, no essencial, *“estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional”* [N1]. Nesta reorganização curricular *“assume particular relevo a consagração no currículo de três novas áreas curriculares não disciplinares”* [N1].

No quadro da *“organização curricular do ensino básico, para além das áreas curriculares disciplinares, o diploma determina a criação de três áreas curriculares não disciplinares – área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica”* [N1]. Institui-se a *“Área de projecto, visando a concepção, realização e avaliação de projectos”* [N1]; o *“Estudo acompanhado, visando a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho”* [N1] e a *“Formação cívica [...] visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes”* [N1].

Determina-se, também, que as escolas,

“no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.”

No que diz respeito à avaliação das aprendizagens refere-se que, *“A avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e*

disciplinas de cada ciclo, expressas no projecto curricular de escola e no projecto curricular de turma, por ano de escolaridade” [N3].

No caso das

“aprendizagens de carácter transversal e de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania, da compreensão e expressão em língua portuguesa e da utilização das tecnologias de informação e comunicação, constituem objecto de avaliação em todas as disciplinas e áreas curriculares” [N3].

Segundo o parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a aprendizagem ao longo da vida, *“As orientações sobre organização e gestão curricular do ensino básico, como se verifica, não vão tão longe como o memorando sobre ALV recomenda no que respeita a competências básicas que deverão ser adquiridas por todos os cidadãos para uma participação activa na sociedade e na economia do conhecimento” [N2].* Finaliza, referindo que, *“mesmo naqueles domínios inovadores que são considerados é duvidoso que haja condições para os concretizar nos termos preconizados quer por dificuldades quanto a recursos humanos qualificados e adequados quer quanto a recursos materiais e organizacionais” [N2].* Assistimos, assim, a uma visão um pouco céptica da aplicação do paradigma da aprendizagem ao longo da vida à reorganização curricular do ensino básico.

No que diz respeito às actividades de enriquecimento curricular ou actividades extracurriculares, o presente governo refere que,

“Considerando o sucesso alcançado com o lançamento em 2005 do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º Anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, primeira medida efectiva de concretização de projectos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro e o sucesso alcançado com o lançamento em 2006 do programa de generalização do ensino do inglês e de outras actividades de enriquecimento curricular” [N5].

O Despacho nº 14 460/2008 de 26 de Maio estabelece as normas a observar no período de funcionamento dos respectivos estabelecimentos bem como na oferta das actividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família.

Assim,

“Consideram -se actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente: actividades de apoio ao estudo; ensino do inglês; ensino de outras línguas estrangeiras;

actividade física e desportiva; ensino da música; outras expressões artísticas; outras actividades que incidam nos domínios identificados” [N5].

Refere-se, também, que no contexto da autonomia das escolas, *“As actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico são seleccionadas de acordo com os objectivos definidos no projecto educativo do agrupamento de escolas e devem constar do respectivo plano anual de actividades” [N5].* Contudo, *“Os planos de actividades dos agrupamentos de escolas incluem obrigatoriamente para todo o 1.º ciclo como actividades de enriquecimento curricular as seguintes: apoio ao estudo; ensino do Inglês” [N5].*

Relativamente ao **combate ao insucesso e abandono escolar** (sub.2), a presente reorganização curricular defende a *“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 e concluir a escolaridade obrigatória” [N1].* Neste sentido, *“Visando assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, as escolas dispõem de dispositivos de organização e gestão do currículo, destinados especialmente a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, os quais, para além da formação escolar, podem conferir um certificado de qualificação profissional” [N1].*

Quanto às **referências à descentralização** (sub.3), a reorganização curricular define que, *“compete à escola, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto curricular, definir as cargas horárias a atribuir às diversas componentes do currículo” [N1].* Estamos perante *“o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, o qual, de forma inovatória, assumiu como condição estrutural a plena inclusão do 1º ciclo” [N1];* é 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” [N1].*

Para além disso, *“Compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular” [N1].*

A este respeito, o Conselho Nacional de Educação, no seu parecer, faz um apelo explícito à territorialização das políticas educativas afirmando que, *“As políticas educativas sigam uma lógica crescente de territorialização, de pertinência da acção em função dos fins e do local,*

respondendo à diversidade, especializando os problemas, construindo experiências e dando novo sentido ao valor de uso, em vez do valor de troca dos saberes” [N2].

1.2.6 ACTORES DESIGNADOS E FUNÇÕES ATRIBUÍDAS

Oito **intervenientes** são explicitamente **referidos** (sub.1): *“escolas” [N1] [N5], “professores” [N1] [N5], “alunos” [N1], “órgão de gestão” [N1], “Ministério da Educação” [N1] [N5], “autarquias” [N5], “associações de pais” [N5], “instituições particulares de solidariedade social” [N5].*

Também ao nível nacional cada um dos intervenientes acima referenciados tem **funções atribuídas** (sub.2). Assim, às escolas compete um conjunto de funções, a saber: *“uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e a uma maior articulação entre elas, bem como um acréscimo de responsabilidade na organização das ofertas educativas” [N1]; “devem planificar as actividades de enriquecimento curricular em parceria com uma das entidades” [N5]; “a não viabilidade de celebração do acordo de colaboração referido no n.º 15 devem os agrupamentos de escolas planificar, promover e realizar as actividades de enriquecimento curricular autonomamente” [N5].*

Ao órgão de gestão compete a *“definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo” [N1].*

Os professores são responsáveis pela concepção, aprovação e avaliação de *“um projecto curricular de turma” [N1]* que deve possuir estratégias diversificadas e adequadas ao contexto de cada turma. Também o *“desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares assume especificidades próprias, de acordo com as características de cada ciclo, sendo da responsabilidade do professor titular de turma, no caso do 1.º ciclo” [N1].*

No que diz respeito às actividades de enriquecimento curricular, refere-se que *“A planificação das actividades [...] de enriquecimento curricular deve envolver obrigatoriamente [...] os professores do 1.º ciclo titulares de turma” [N5].* Para além da planificação, acrescenta-se, ainda, que *“É da competência dos educadores titulares de grupo e dos professores titulares de turma assegurar a supervisão pedagógica” [N5].*

Quanto aos alunos, diz-se que devem adquirir *“métodos de estudo e de trabalho” [N1]* de forma a alcançar uma crescente *“autonomia na realização das aprendizagens” [N1].* Devem também ser capazes de incrementar o *“desenvolvimento da consciência cívica” [N1],* elemento

fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes e promover a sua *“participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”* [N1].

“As orientações para as diversas áreas curriculares dos três ciclos do ensino básico, incluindo os conteúdos programáticos das áreas disciplinares, são homologadas por despacho do Ministro da Educação” [N1]. Para além disso, o Ministério da Educação *“partilha com as autarquias locais a responsabilidade pelos estabelecimentos de ensino pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico”* [N5].

Para finalizar, as autarquias, associações de pais e as instituições particulares de solidariedade social partilham a responsabilidade pela *“promoção de respostas diversificadas em função das realidades locais, de apoio às escolas, às famílias e aos alunos”* [N5] e são, em conjunto com as escolas, *“promotoras das actividades de enriquecimento curricular”* [N5].

2. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Como referimos, anteriormente, procederemos nesta parte da nossa dissertação à interpretação dos resultados. Para melhor compreensão e comparação das dimensões supranacionais e nacionais procederemos a uma interpretação intercalada entre as duas realidades. Sempre que se justifique recorreremos a autores que suportam a fundamentação teórica do estudo.

2.1 A EDUCAÇÃO NUM CONTEXTO DE MUDANÇA

2.1.1 DOCUMENTOS SUPRANACIONAIS

Através da análise de conteúdo realizada aos documentos supranacionais verificamos que, segundo as instâncias europeias, o sucesso à pressão da mudança reside na aposta na **Sociedade do Conhecimento** (sub. 1). Defende-se que a Sociedade do Conhecimento, bem como as tendências económicas e sociais em geral, como a globalização, a evolução demográfica e o impacto da tecnologia digital, oferecem inúmeras vantagens e colocam vários desafios potenciais para a União Europeia e os seus cidadãos. Segundo Pacheco (2007:30), *“a sociedade de informação e a Sociedade do Conhecimento não são mais do que uma premissa da*

globalização” e contribuem para a “imposição de uma ordem mundial geradora de identidades e políticas comuns”.

O objectivo estratégico da União Europeia é tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica do mundo. Em consequência, o desenvolvimento dos sistemas de educação, de formação e a apologia da aprendizagem ao longo da vida são parte integrante e crucial dessa estratégia, quer em termos de promoção da inclusão social, quer da promoção da coesão, da mobilidade, da empregabilidade e da competitividade. Defende-se, em nome do conhecimento, a qualificação dos trabalhadores que deverão dominar um conjunto de competências básicas, num meio em constante mutação técnica e económica, mediante a formação ao longo da vida.

Devido ao exposto, podemos concluir que os Estados-Membros têm hoje uma política comum, uma “agenda globalmente estruturada” (Teodoro, 2003: 56), sendo conjecturável que “os seus efeitos nas políticas nacionais tendam para a homogeneização e uniformização em detrimento da diversidade e da multiplicidade” (Pacheco, 2007:30).

Em síntese, podemos referir que é notória, nos documentos analisados, a preocupação do investimento na educação para responder a exigências de carácter económico (**educação ao serviço da economia** - sub. 2), sustentando-se que a educação assume os objectivos gerais de promoção da aprendizagem ao longo da vida e aumento da empregabilidade, da mobilidade e da integração social de trabalhadores e aprendentes.

Como estratégia global, (**estratégias globais** - sub. 3) para a implementação da aprendizagem ao longo da vida, defende-se a definição a nível macro de competências base que se consideram essenciais. Segundo Pacheco (2007: 31),

“não é sem sentido que a linguagem das competências se transforma num elemento didáctico útil para a definição do padrão curricular, correspondendo tanto aos propósitos da globalização educacional quanto aos objectivos da Sociedade do Conhecimento”.

O programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida (2007-2013)²⁸, designado por Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, com o objectivo de contribuir para o desenvolvimento da União Europeia, enquanto sociedade avançada baseada no conhecimento, constitui outra das estratégias concebidas a nível macro e destina-se, em particular, a fomentar

²⁸ Decisão nº 1720/2006, de 15 de Novembro, aprovada pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho e publicada no Jornal Oficial nº L-327, de 24 de Novembro de 2006.

os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade entre os sistemas de educação e de formação dos Estados membros, a fim de que estes passem a constituir uma referência mundial de qualidade. Este programa será desenvolvido através de programas sectoriais (*Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig*), de um programa transversal (para desenvolver as políticas, fomentar a aprendizagem das línguas e tecnologias de informação e comunicação) e de um *Programa Jean Monet* (apoiando instituições e associações de âmbito europeu para actividades de fomento à integração regional).

Pelo exposto, podemos concluir que a estratégia global para a aprendizagem ao longo da vida é promovida através de uma estreita colaboração entre o Conselho e os Estados-Membros e consiste essencialmente no reforço da cooperação no domínio da educação e da formação, tendo como preocupações base a qualidade, o enquadramento para o reconhecimento das qualificações, tomando como ponto de partida os resultados da aprendizagem e promovendo uma acção análoga no domínio da formação profissional.

Neste contexto, a principal preocupação consiste em coligir, num “quadro global de aprendizagem ao longo da vida”²⁹, a educação e a formação, bem como elementos importantes de processos adoptados a nível europeu, de estratégias e planos no âmbito das políticas de emprego, integração social, juventude e investigação. Trata-se de utilizar, de forma coerente e rentável, o maior trunfo para o futuro da Europa: os seus cidadãos e respectivos conhecimentos e competências.

De referir, ainda, os abundantes **conceitos importados do contexto económico** (sub.4) que ilustram o eixo discursivo a nível macro e as preocupações económicas de inspiração neoliberal, a saber: empregabilidade; competências; competitividade; pleno emprego; crescimento económico; investimento de capital; empregadores; mercado de trabalho; espírito empresarial.

Relativamente a esta primeira categoria podemos aludir, em jeito de conclusão, que a “teoria do capital humano” (Pacheco, 2007:30), isto é, a crença de que há um benefício económico se a mão-de-obra for bem treinada nos sistemas de educação e formação (*Ibidem*) insistindo na aprendizagem ao longo da vida, é o princípio subjacente a todos os documentos supranacionais sujeitos a análise. Arquitecta-se, então, um triângulo entre conhecimento, competitividade e emprego, contribuindo os sistemas de educação e formação para a produção de capital humano.

²⁹ COMISSÃO EUROPEIA (2001). *Comunicação tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas.

2.1.2 DOCUMENTOS NACIONAIS

Segundo o Parecer do Conselho de Educação nº 3/2001 de 14 de Julho, para dar resposta aos desafios da **Sociedade do Conhecimento** (sub.1), a educação não se pode circunscrever ao período de formação inicial obtido na infância e na juventude, nem faz sentido considerar educação de adultos em oposição à educação dos jovens (pois, aquela e esta são segmentos da aprendizagem ao longo da vida) ou ainda entender a formação profissional como uma finalidade demasiado restrita e distinta da educação geral.

Também o XVII Governo coloca como grande aposta nesta legislatura a integração do país na sociedade e economia do conhecimento, pretendendo fazer da sociedade da informação e do conhecimento uma alavanca para a coesão social e a modernização económica e tecnológica. Considerando que na prossecução destas prioridades é imprescindível que camadas tão amplas quanto possível da população adquiram um conjunto de qualificações profissionais e competências básicas em tecnologias de informação que lhes permitam, em última análise, um exercício pleno dos seus direitos de cidadania.

Em suma, argumenta-se que a Sociedade do Conhecimento, bem como as tendências económicas e sociais em geral, como a globalização, a evolução demográfica e o impacto da tecnologia digital, oferecem inúmeras vantagens e colocam vários desafios potenciais para a União Europeia e os seus cidadãos.

Nos documentos nacionais analisados assiste-se a uma instrumentalização da educação (**educação ao serviço da economia** - sub. 2), sustentando-se que a Sociedade do Conhecimento em que vivemos só pode desenvolver-se através do forte reforço da capacidade humana promovendo a qualidade na educação, do básico ao terciário, e investindo na aprendizagem ao longo da vida como novo paradigma educativo. Isto é, a chave está em promover uma boa educação básica ao maior número possível de jovens, de forma a prepará-los para a vida como cidadãos responsáveis e como agentes económicos.

Quanto às **estratégias globais** definidas (sub.3) a nível nacional, é de mencionar a reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular, quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem uma maior qualidade das aprendizagens.

Para além do exposto, o XVII Governo atribui, também, prioridade às políticas que visam superar os défices de qualificação da população portuguesa, assumindo a necessidade de uma estreita relação entre educação e formação. Este Governo reconhece as pessoas como capital humano que importa qualificar para o progresso da sociedade e da economia.

Também no contexto nacional verificámos, ao longo da análise dos documentos, que o contexto educacional (legislação) se encontra povoado com **conceitos importados do contexto económico** (sub.4) e da gestão, a saber: competências, certificado de qualificação profissional, qualidade, gestão; economias de mercado; parceiros sociais.

Em suma, podemos concluir que também nos documentos nacionais analisados a valorização da dimensão económica, a capacidade empreendedora individual e de grupo e o aprender a viver em conjunto são algumas das múltiplas responsabilidades atribuídas à escola actual.

2.2 UM CONTÍNUO DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

2.2.1 DOCUMENTOS SUPRANACIONAIS

A ideia de que todas as pessoas têm capacidade para aprender ao longo da sua vida, sempre que lhes sejam oferecidas condições para aprender com e através da experiência, valorizada e reflectida, é central nos documentos sujeitos a análise. Assiste-se, assim, a uma **valorização da aprendizagem** (sub.1), pois considera-se que esta é fundamental para a criação de um sentido de cidadania europeia, sendo essencial a validação da aprendizagem empírica adquirida nos mais variados contextos.

Neste sentido, os documentos analisados referem que, com o novo paradigma de aprendizagem ao longo da vida, se torna necessário que o sector formal reconheça e valorize a aprendizagem não formal e informal (**complementaridade entre a aprendizagem formal, a aprendizagem informal e a aprendizagem não formal** - sub.2). Para tal, considera-se necessário que se desenvolvam métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida, com o objectivo de se melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não formal e informal.

Segundo a União Europeia, a identificação e validação da aprendizagem não formal e informal servem as necessidades de quem aprende, uma vez que sustentam a integração social, a empregabilidade e satisfazem igualmente as necessidades específicas dos indivíduos que procuram integrar-se ou (re)integrar-se no ensino, na formação, no mercado de trabalho e na sociedade.

Nos documentos analisados, o conceito de aprendizagem ao longo da vida, tem uma óptica de segunda oportunidade para os adultos, pois o reconhecimento das aprendizagens não formais e informais visa o prosseguimento de estudos, ou de formação, funcionando como uma terceira via para o acesso ao diploma, a par da formação inicial tradicional, que inclui a aprendizagem, e a formação contínua.

Em síntese, no contexto da aprendizagem ao longo da vida, pretende-se valorizar qualquer forma de ensino geral, de educação e formação profissionais, de educação não formal e de aprendizagem informal seguida ao longo da vida, que permita melhorar os conhecimentos, aptidões e competências numa perspectiva pessoal, cívica, social e/ou profissional.

O **foco nos aprendentes** (sub.3) é enfatizado pela transição do “conhecimento” para a “competência” e do ensino para a aprendizagem, implicando isto que, desde a mais tenra idade, os indivíduos aprendam a aprender (aprender a aprender). Defende-se que os aprendentes devem, na medida do possível, assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem e procurar activamente adquirir conhecimentos e desenvolver as suas competências. Contudo, sustenta-se, também, que possibilitar aos sujeitos que se tornem aprendentes activos significa melhorar as práticas existentes, nomeadamente através do recurso às novas abordagens oferecidas pelas TIC. A este respeito partilhamos o parecer de Silva (2008:8) quando considera que a centralidade no aluno, nas duas dimensões, construção e regulação da aprendizagem, pressupõe “uma relação específica do sujeito com os saberes”, uma vez que “não é algo automático” que se consegue “a partir das práticas”.

2.2.2 DOCUMENTOS NACIONAIS

Também nos documentos nacionais se assiste à **valorização da aprendizagem** (sub.1) assumida como objectivo estratégico. A garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida (Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro), implica conceder uma particular atenção às situações de

exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam. Isto vai de encontro ao que Morgado (2004:18) apelida de “mudança de paradigma”, pois o currículo assume-se, assim, como um espaço integrador que não ignora a existência de uma realidade dialéctica e que se distingue pela diversidade (Morgado 2000).

Apesar desta valorização das aprendizagens, as referências à **complementaridade entre a aprendizagem formal, a aprendizagem informal e a aprendizagem não formal** (Sub.2) na documentação nacional analisada (ao nível do ensino básico) são, ainda, raras. Sustenta-se, apenas, a valorização da aprendizagem com o recurso à troca de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.

Quanto ao **foco nos aprendentes** (sub.3), o parecer do Conselho Nacional de Educação refere que, com a implementação do paradigma da aprendizagem ao longo da vida, se deve partir do pressuposto da “*«centralidade do sujeito», enquanto «actor», «autor» e não «objecto de aprendizagem»*. Também na reorganização curricular do ensino básico (Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro), a aprendizagem deixa de ser entendida como um mero processo de acumulação e passa a conceber-se com um processo de construção dinâmico que tem como principais actores os alunos (Morgado, 2004).

2.3 NECESSIDADES EMERGENTES

2.3.1 DOCUMENTOS SUPRANACIONAIS

Os documentos analisados fazem referência à necessidade de se estabelecer um perfil de **competências base** (sub.1), uma vez que as mutações económicas e sociais estão a transformar e a actualizar o perfil de competências básicas que todos devem possuir enquanto requisitos mínimos, permitindo a participação activa na vida profissional, familiar e em todos os níveis da vida das comunidades, da esfera local à europeia. As competências básicas, consagradas nas conclusões do Conselho Europeu de Lisboa (parágrafo 26, 2000), incluem competências em comunicação na língua materna; comunicação em línguas estrangeiras; competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; espírito de iniciativa e espírito empresarial; e sensibilidade e expressão culturais.

Assiste-se também, em todos os documentos supranacionais analisados, à **promoção da qualidade** (sub.2) dos sistemas de educação e formação. Neste sentido, considera-se que os sistemas de garantia da qualidade são um factor essencial para a eficácia dos sistemas de educação e formação sendo, no entanto, necessário que se respeite a diversidade em toda a Europa. O conceito de qualidade torna-se um conceito chave e tem associado a si a eficiência (utilização óptima dos recursos) e a eficácia (relação recursos resultados) dos sistemas de formação e educação.

Os documentos analisados referem, explicitamente, que a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida implica um **investimento nos recursos humanos** (sub.3), de modo a dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa – os seus cidadãos.

Em consequência, um eventual caminho a seguir será a celebração, por parte dos parceiros sociais, de acordos-quadro em matéria de aprendizagem ao longo da vida, definindo metas para a formação contínua (assentes em melhores práticas). Neste ponto, a formação (inicial e contínua) de professores torna-se estratégica, sustentando-se a ideia que se deve apetrechar os professores de competências e conhecimentos que se consideram desejáveis, um técnico competente, um técnico do conhecimento que domine o saber-fazer e que implemente soluções inovadoras que motivem os aprendentes e os aproximem da aprendizagem. A capacidade e a confiança para desenvolver e pôr em prática métodos de ensino e de aprendizagem abertos e participativos deverão, pois, passar a ser aptidões profissionais fundamentais para educadores e formadores, em contextos formais e não formais.

Neste contexto, sustenta-se uma reavaliação das práticas aceites, pondo assim em questão os modos de proceder e modelos tradicionais, defendendo-se a introdução de **pedagogias inovadoras** (sub.4). O recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação torna-se crucial, uma vez que se considera que a sua utilização possibilita o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem abertos, mais flexíveis e acessíveis a todos.

Em conclusão, podemos referir que estamos perante a assunção de novos papéis para os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, em que a funcionalidade das aquisições requer práticas centradas na pesquisa, no questionamento crítico, no diálogo, na experimentação, no estabelecimento de relações, na interdisciplinaridade, na articulação curricular.

2.3.2 DOCUMENTOS NACIONAIS

As **competências de base para todos** (sub.1) surgem como uma das necessidades fundamentais para a concretização do paradigma da aprendizagem ao longo da vida também na documentação nacional. Neste sentido, a reorganização curricular do ensino básico (Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro) estabelece o perfil de competências a privilegiar neste nível de ensino. Assim, manteve-se os conteúdos anteriormente leccionados mas adoptou-se o conceito de Gestão Flexível do Currículo. A ideia de competência (geral e específica) a desenvolver nos alunos até ao final do ensino básico e a possibilidade de os professores adequarem o currículo ao contexto em que trabalham passaram a ser ideias chave. Neste contexto, o processo de desenvolvimento do currículo nacional passa a ser entendido como o conjunto de aprendizagens e competências que integram conhecimentos, capacidades, atitudes e valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo. Assistimos, assim, à introdução de áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projecto), à consagração da Educação para a Cidadania, das TIC e da competência em Língua Materna como áreas transversais do currículo e à generalização do Inglês no 1º Ciclo.

Todo o discurso nacional analisado salienta a necessidade de **promoção da qualidade** (sub.2) no sistema educativo. A este respeito o Conselho Nacional de Educação defende, no seu parecer, que os objectivos educativos de longo prazo terão de ser assegurar que cada um complete uma educação básica de qualidade.

Seguindo, alegadamente, esta lógica (a da qualidade), o XVII Governo sustenta que, quando estabelece os tempos mínimos a dedicar às áreas fundamentais do currículo do 1º ciclo, o faz como forma de promoção da qualidade das aprendizagens. A este respeito, partilhamos a opinião de Estrela e Teodoro (2008), quando defendem que a definição do tempo a atribuir às quatro áreas trabalhadas no 1º ciclo, assim como a criação de orientações programáticas para as áreas curriculares não disciplinares não promovem a qualidade, mas constituem antes um recuo na autonomia concedida às escolas pelo Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro (reorganização curricular). Para além do exposto, os autores defendem, ainda, que o “actual Governo exerce um controlo curricular administrativo, que se acentua em todos os níveis de ensino, principalmente ao nível do 1º ciclo, no qual os docentes gozavam de liberdade para gerir o currículo de acordo com os alunos” (*Ibidem*: 145).

No âmbito do **investimento nos recursos humanos** (sub.3), verifica-se a existência de uma preocupação na formação de professores, tornando-se dissimulada a criação de mecanismos de controlo. Esta preocupação prende-se essencialmente com a necessidade dos governos (principalmente o XVII Governo) fazerem incidir a formação na didáctica das áreas prioritárias da Sociedade do Conhecimento³⁰ que preconiza a formação dos professores no domínio da matemática, ciências e tecnologias.

Neste âmbito, as **pedagogias inovadoras** (sub.4) assumem grande importância. Nos documentos analisados defende-se a diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida. A implementação de pedagogias diversificadas e inovadoras é defendida também ao nível da avaliação dos alunos e das actividades de enriquecimento curricular.

2.4 CONFIGURAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

2.4.1 DOCUMENTOS SUPRANACIONAIS

Após a análise dos documentos supranacionais podemos referir como **objectivos** (sub.1) a atingir, no âmbito do paradigma da aprendizagem ao longo da vida, garantir o acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na Sociedade do Conhecimento; desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida; melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não formal e informal e promover a qualidade das aprendizagens.

Para a União Europeia, a qualidade do ensino e da formação constitui em todos os Estados-Membros máxima prioridade política. Neste sentido, o documento “**Indicadores da qualidade** (sub.2) do ensino básico e secundário” (considerado um dos textos fundacionais do currículo europeu), aprovado em 2000, pode ser considerado “o texto das orientações curriculares em

³⁰ Comissão das Comunidades Europeias. Programa de trabalho sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa. Bruxelas.

termos de conteúdos programáticos” (Pacheco e Vieira, 2006:115). Neste relatório são apresentados dezasseis indicadores de qualidade em matéria de normas escolares a fim de apoiar a avaliação dos sistemas a nível nacional e têm por objectivo conferir uma dimensão europeia ao património comum de conhecimentos disponíveis para a definição de políticas educativas. Apesar de no relatório acima referenciado serem apresentados dezasseis indicadores de qualidade, passamos a identificar os oito indicadores que se encontram directamente relacionados com a temática do nosso estudo, a saber: matemática, leitura, ciências, tecnologias da informação e da comunicação, línguas estrangeiras, capacidade de aprender a aprender, educação cívica, taxas de abandono escolar.

De referir que a leitura, a matemática e as ciências reivindicam, neste quadro, o estatuto de indicadores, na medida em que proporcionam ferramentas de conhecimento fundamentais e constituem a base para a aprendizagem ao longo da vida. As competências no domínio da educação cívica, das línguas estrangeiras e das TIC, menos fáceis de medir, assumem também carácter primordial. O menos desenvolvido dos indicadores apresentados é a capacidade de aprender a aprender. Porém, trata-se provavelmente da capacidade mais importante e duradoura na sociedade do terceiro milénio (Pacheco e Vieira, 2006).

2.4.2 DOCUMENTOS NACIONAIS

O XVII Governo, refere, a promoção da aprendizagem ao longo da vida como um **objectivo** (sub.1) que deve ser interiorizado por todos e que pode ser mais facilmente acessível através do recurso aos mecanismos que a Sociedade do Conhecimento disponibiliza. Alguns dos recursos nomeados são os mecanismos de *e-learning* e o potencial da televisão digital. Neste contexto, na documentação analisada assume-se como objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam.

Segundo Estrela e Teodoro (2008:147), a criação de **indicadores de qualidade** (sub.2) torna-se imperativa, no sentido de comparar e avaliar os resultados das políticas educativas de cada Estado-Membro, tornando-se “unidades de medida que analisam a performance do sistema económico”. No caso dos documentos nacionais, os resultados da avaliação interna (ocorre nas

escolas) e externa (provas de aferição) assumem-se como instrumentos reguladores da qualidade das aprendizagens, do sistema educativo, das escolas e da acção dos professores. Assiste-se, assim, à instauração de uma “cultura curricular de prestação de contas” (Pacheco, 2007).

2.5 DO CONCEITO À (RE)ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE APRENDIZAGEM (ENSINO BÁSICO)

2.5.1 DOCUMENTOS SUPRANACIONAIS

Relativamente ao **combate ao insucesso e abandono escolar** (sub.2), sustenta-se que os alunos que abandonam a escola sem competências básicas estão geralmente menos aptos e menos dispostos que os outros a lançarem-se numa estratégia de aprendizagem ao longo da vida e a ameaça do desemprego poderá, a longo prazo, constituir um factor constante para essas pessoas. Assim, nesta conjuntura de mudança rápida, cada vez é mais importante que os indivíduos possam continuar a actualizar os seus conhecimentos e competências ao longo das suas vidas.

Segundo os documentos analisados, o processo de descentralização (**referências à descentralização** - sub.3) é frequentemente visto como positivo e inevitável, mas com os seus problemas específicos.

Apela-se à aproximação das aprendizagens dos aprendentes, no sentido de os manter o maior tempo possível no sistema educativo, sustentando-se que a aprendizagem acontece a nível local. Porém, embora o discurso seja de descentralização, na prática, configura-se a descentralização das obrigações, dos custos de manutenção para a sobrevivência da escola e, ao mesmo tempo, o controle centralizado dos conteúdos que deverão ser ministrados (Ferreira e Gugliano, 2000). Assim, nos textos analisados, encontramos, ainda que de forma latente, uma concepção técnica do currículo, percebido como um produto acabado que supõe uma série de conhecimentos e competências que se consideram necessárias para dar resposta à sociedade e economia do conhecimento.

2.5.2 DOCUMENTOS NACIONAIS

Relativamente à **Organização e gestão curricular** (sub.1), a Reorganização Curricular do Ensino Básico, regulada pelo Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, introduz no Sistema Educativo Português uma nova lógica de currículo escolar ao nível do Ensino Básico e possui como propósito essencial criar condições para se concretizar um objectivo há muito definido: uma formação de base para todos com qualidade das aprendizagens.

Partindo deste objectivo, este normativo procura introduzir uma nova lógica de currículo para o Ensino Básico: um currículo aberto e flexível (Freitas, *et al.* 2001) que implemente a articulação entre os três ciclos do Ensino Básico.

Neste contexto, ao professor passa a ser solicitado que ajuste o currículo em função dos seus alunos, promovendo sentido e significado para as aprendizagens, isto é, fomentando o desenvolvimento de competências para deste modo contribuir para a diminuição dos níveis de exclusão social e das taxas de insucesso e abandono escolar. Podemos, então, concluir que os documentos analisados têm subjacente o princípio da escola como local de decisão e dos professores como participantes activos nos processos de gestão do currículo (Roldão, 1999b). Exemplo disto, é a introdução no vocabulário educativo, entre outras, das expressões “projecto educativo”, “projecto curricular de escola” e “projecto curricular de turma”, que se constituem como processos de ensino e de aprendizagem mais significativos para as populações escolares.

A introdução de novas áreas curriculares ditas não disciplinares, assumem, também, particular relevo nesta nova organização do currículo, com o objectivo da assunção pela escola da educação para a cidadania e de experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo. As áreas de natureza não disciplinar, são o Estudo Acompanhado, a Formação Cívica e a Área de Projecto. Introduzem-se, também, áreas transversais que correspondem a aprendizagens que atravessam todas as disciplinas e áreas do currículo, a saber: Educação para a Cidadania, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Na reorganização curricular assume, também, particular destaque a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática.

O Conselho Nacional de Educação, no seu Parecer, sustenta que as orientações sobre organização e gestão curricular do ensino básico, presentes na reorganização curricular, não vão tão longe como o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida recomenda no que respeita a competências básicas, nem salientam a necessidade de se alicerçarem os processos de aquisição contínua de conhecimentos durante toda a vida, dando o exemplo da capacidade de ‘aprender a aprender’.

No 1º ciclo assistiu-se, também, à definição de tempos mínimos para a leccionação dos programas das áreas curriculares, tendo em vista, segundo o Despacho n.º 19 575/2006 de 25 de Setembro, “o reforço dos saberes básicos e o desenvolvimento de competências consideradas essenciais”.

Relativamente às actividades de enriquecimento curricular, partilhamos a opinião de Pacheco (s.d.), quando sustenta que o Despacho n.º 12 591/2006 de 16 de Junho lhes atribui um outro significado, transformando-as em actividades curriculares disciplinares, cuja planificação compete à escola e aos professores.

Posteriormente, o Despacho n.º 14 460/2008 de 26 de Maio estabelece as normas a observar no período de funcionamento dos respectivos estabelecimentos bem como na regulamentação da oferta das actividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família.

O **combate ao insucesso e abandono escolar** (sub.2) é também uma das prioridades da documentação analisada, defendendo-se que é necessário diversificar as 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 e concluir a escolaridade obrigatória.

Quanto às **referências à descentralização** (sub.3), verificamos que o Estado resolve regular uma aparente retracção das suas funções e decide descentralizar, visando localizar as decisões junto dos actores locais. Neste âmbito, a reorganização curricular defende que estamos perante um novo “regime de autonomia”, com a inclusão das escolas do 1º ciclo, e que o reconhecimento dessa autonomia é a possibilidade de definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo. No entanto, como já antes verificámos, o poder de decisão curricular (conteúdos) mantém-se “(re)centralizado” (Pacheco, 2001:255) no poder central e, apesar da descentralização e autonomia serem constantemente invocadas, deixam antever uma “linha de

acção que persegue a eficácia, a qualidade, a excelência dos resultados e a prestação de contas” (Morgado e Ferreira 2006: 82). Também as actividades de enriquecimento curricular (actividades extra-curriculares) do 1º ciclo são regulamentadas através de legislação própria.

2.6 ACTORES DESIGNADOS E FUNÇÕES ATRIBUÍDAS

2.6.1 DOCUMENTOS SUPRANACIONAIS

Nos documentos analisados são referidos (**intervenientes referidos** – sub. 1) os professores e formadores, os sistemas de educação e formação, os decisores políticos, os parceiros sociais, os aprendentes, os indivíduos e os Estados-Membros. Cada um dos actores acima indicados tem **funções atribuídas** (sub. 2). Os professores e formadores, nesta nova conjuntura, assumem-se como mediadores da aprendizagem devendo “centrar a aprendizagem nos aprendentes” (Esteves, 2007:283) estando, no entanto, subjacente a ideia que o ensino deve atender às necessidades da economia do conhecimento. Esta forma de aprendizagem é apontada como a resposta às constantes mudanças do mundo contemporâneo, permitindo ao indivíduo (aprendente) ser capaz de efectuar "o desenvolvimento das capacidades de evoluir e agir num ambiente complexo, de 'aprender a aprender' ao longo da vida, de reconstruir permanentemente conhecimentos e saberes" (Couceiro, 1995:7), devendo os sistemas de educação e formação garantir-lhe essa possibilidade. Aos Governos dos Estados-Membros cabe a função de implementar as medidas acordadas a nível macro (União Europeia), de acordo com as práticas e legislação nacionais.

2.6.2 DOCUMENTOS NACIONAIS

Nos documentos nacionais analisados são referidas (**intervenientes referidos** – sub. 1) as escolas, os professores, os alunos, os órgãos de gestão, o Ministério da Educação, as autarquias, as associações de pais e as instituições particulares de solidariedade social.

Cada um dos actores acima indicados tem **funções atribuídas** (sub. 2).

Às escolas e aos órgãos de gestão compete a decisão local do desenvolvimento do currículo, a diversificação e organização das ofertas educativas e planificar as actividades de enriquecimento curricular.

Os professores são responsáveis pela gestão local do currículo através da concepção, aprovação e avaliação do projecto curricular de turma que deve possuir estratégias diversificadas e adequadas ao contexto de cada turma. Aos professores titulares de turma do 1º ciclo compete, ainda, a planificação das áreas curriculares não disciplinares e a planificação e supervisão actividades de enriquecimento curricular.

Os alunos devem adquirir métodos de estudo e de trabalho, de forma a alcançarem uma crescente autonomia na realização das aprendizagens e aquisição de competências ao longo da vida.

Ao Ministério de Educação cabe a função de homologar as orientações para as diversas áreas curriculares dos três ciclos do ensino básico, incluindo os conteúdos programáticos das áreas disciplinares.

Para finalizar, as autarquias, associações de pais e as instituições particulares de solidariedade social partilham a responsabilidade pela promoção de estratégias diversificadas em função das realidades locais, de apoio às escolas, às famílias e aos alunos; são, em conjunto com as escolas, promotoras das actividades de enriquecimento curricular.

Após a descrição dos dados e interpretação dos resultados procederemos às considerações finais da nossa dissertação utilizando os dados e análises conseguidas para responder às questões de partida.

CONCLUSÃO

O grande objectivo deste estudo foi fazer uma análise do *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, e de alguma da documentação subsequente (supranacional e nacional), de forma a podermos inferir acerca da sua acção nas mudanças curriculares do 1º ciclo ao longo da última década. Foi também objectivo desta investigação perceber onde, quando e como começaram a aparecer legisladas as directrizes do *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* na documentação nacional atinente ao ensino básico, mais especificamente ao 1º ciclo.

Assim, colocámos como questão inicial, para a pesquisa “compreender como se enquadram as mudanças curriculares do 1º ciclo (reorganização curricular do início dos anos 2000/até aos dias de hoje) nas premissas do *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida?*”

A partir desta questão inicial, identificámos como objectivos norteadores da pesquisa teórica e documental, os seguintes: i) identificar os eixos estruturantes do documento produzido pela União Europeia: *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*; ii) caracterizar a matriz ideológica de referência em que o *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* se insere; iii) identificar o quadro legal nacional (1º ciclo) decorrente da aplicação do *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*.

Relativamente aos eixos estruturantes do *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* foram identificados o conhecimento, a qualificação dos cidadãos, a empregabilidade, a valorização da aprendizagem, a centralidade da aprendizagem nos aprendentes e a aquisição de competências base, que se assumem como estratégias para tornar a Europa na economia e sociedade do conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo. Sustenta-se, em nome do conhecimento, a qualificação dos trabalhadores que deverão dominar um conjunto de competências base que lhes permita a participação activa na vida profissional, familiar e em todos os níveis da vida das comunidades, da esfera local à europeia. As competências básicas definidas são as que de seguida se elencam: comunicação na língua materna; comunicação em línguas estrangeiras; competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; espírito de iniciativa e espírito empresarial; e sensibilidade e expressão culturais.

Neste contexto, a igualdade de oportunidades em todas as vertentes de aprendizagem (formal, não formal e informal) é uma preocupação crucial, tanto mais que os conhecimentos e

as competências se repercutem sobre as oportunidades na vida dos cidadãos. Assiste-se, assim, a uma valorização da aprendizagem, pois considera-se que esta é fundamental para a criação de um sentido de cidadania europeia, sendo essencial a validação da aprendizagem empírica adquirida nos mais variados contextos.

Em relação à matriz ideológica de referência do documento em estudo, podemos referir que se trata de um documento de inspiração neo-liberal que sustenta a necessidade de cada Estado-Membro reorganizar as suas políticas educativas nacionais, garantindo a coesão nacional e a qualificação do capital humano numa sociedade em constante mutação técnica e económica, mediante a formação ao longo da vida.

Em síntese, podemos referir que é notória a preocupação do investimento na educação para responder a exigências de carácter económico, sustentando-se que a educação assume os objectivos gerais de promoção da aprendizagem ao longo da vida e aumento da empregabilidade, da mobilidade e da coesão e integração social de trabalhadores e aprendentes.

Relativamente ao objectivo que se refere à identificação do quadro legal nacional (1º ciclo) decorrente da aplicação do *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, podemos referir que, após pesquisa exhaustiva, se optou por partir da análise do Decreto-Lei nº 6/2001 (Reorganização de Ensino Básico), uma vez que se constatou ter sido a partir desse documento que as preocupações em “favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida” se tornaram presentes.

Assim, após a análise do quadro legal nacional identificado (1º ciclo) foi-nos possível concluir que também as políticas educativas nacionais colocam como grande aposta a integração do país na sociedade e economia do conhecimento, pretendendo fazer da sociedade da informação e do conhecimento uma alavanca para a coesão social e a modernização económica e tecnológica. Defende-se, também, que, para que isto seja possível, será imprescindível que os cidadãos adquiram um conjunto de qualificações profissionais e competências básicas em tecnologias de informação que lhes permitam, em última análise, um exercício pleno dos seus direitos de cidadania (Programa do XVII Governo Constitucional).

A reorganização curricular do ensino básico (Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro) estabelece o perfil de competências a privilegiar neste nível de ensino, passando o desenvolvimento do currículo nacional a ser entendido como o conjunto de aprendizagens e competências que integram conhecimentos, capacidades, atitudes e valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico.

Assistimos, também, à introdução de áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projecto), à consagração da Educação para a Cidadania, das TIC e da competência em Língua Materna como áreas transversais do currículo e à generalização do Inglês no 1º Ciclo (saberes considerados fundamentais na sociedade do conhecimento). Nesta reorganização, assume, também, particular relevo a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática.

A reorganização curricular do ensino básico (Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro) é, também, expressão máxima da concepção do professor como um gestor e decisor com capacidade de encontrar “respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos”. Daqui parece decorrer a importância da “valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem... (que visem) favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida”. Neste normativo são ainda expressas frases como, por exemplo, “alunos e professores intervirem na avaliação das aprendizagens”; “os alunos participarem na construção e na regulação das suas aprendizagens”; “os alunos co-participarem na definição dos critérios de avaliação e nos instrumentos de avaliação das suas aprendizagens”. Pelo exposto, podemos concluir que os alunos (aprendentes) assumem a centralidade do processo de ensino-aprendizagem devendo adquirir métodos de estudo e de trabalho de forma a alcançarem uma crescente autonomia na realização das aprendizagens e aquisição de competências ao longo da vida.

Assistiu-se, então, a uma recontextualização nacional dos princípios da aprendizagem ao longo da vida, que se prende com o contexto político, económico e social de Portugal e com a tradição centralizadora e burocrática de organização do sistema educativo. Em consequência valorizaram-se uns aspectos (por exemplo: certificação de competências, qualificação profissional) em detrimento de outros (por exemplo: ‘aprender a aprender’; valorização da aprendizagem não formal e informal).

A segunda parte da nossa problemática consistia em verificar “de que forma os indicadores de qualidade (definidos pela União Europeia no âmbito da Aprendizagem ao Longo da Vida) do Ensino Básico e secundário influenciam a organização curricular do 1º ciclo?”

Para tal, estabelecemos como objectivo norteador desta questão: “fundamentar as concepções educativas e curriculares subjacentes ao *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*.”

As concepções educativas e curriculares subjacentes ao documento em estudo estão particularmente referenciadas numa concepção técnica do currículo, percebido como um produto acabado que deve ser ensinado na escola, de modo a formar cidadãos qualificados e capazes de dar resposta à economia do conhecimento. As preocupações centram-se, assim, sobre a forma como os conteúdos são transmitidos através da utilização de pedagogias inovadoras e não sobre os conteúdos, pois o currículo continuará a ser prescrito pelo Estado, a ser ensinado pelos professores e a ser apreendido pelos alunos. Neste contexto, sustenta-se a reavaliação das práticas docentes defendendo-se o recurso às tecnologias de Informação e Comunicação, uma vez que se considera a sua utilização facilitadora do desenvolvimento de ambientes de aprendizagem abertos, flexíveis e disponíveis a todos. A funcionalidade das aprendizagens é, também, defendida através do recurso a práticas centradas na investigação, no questionamento crítico, no diálogo, na experimentação, no estabelecimento de relações, na interdisciplinaridade, na articulação.

Os professores desempenham, então, uma função fundamental no desenvolvimento do currículo, pois são eles os responsáveis pela gestão local do currículo em função do contexto e dos actores envolvidos. No entanto, as áreas do saber a ensinar estão, como anteriormente se referiu, prescritas e estabelecidas pelos Estados com regulação supranacional prévia.

Em consequência do exposto, Pacheco e Vieira (2006:113) advogam estarmos perante a “europeização do currículo”, cuja construção começou com o documento “Objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação”, “na medida em que a nova arquitectura de construção das políticas educativas produz orientações e metas que os Estados-Membros aceitam voluntariamente e que são posteriormente medidos pelos resultados de cada país, utilizando para tal os indicadores criados” (Estrela e Teodoro, 2008:8).

É nessa lógica que o documento “Indicadores da qualidade do ensino básico e secundário” (considerado um dos textos fundacionais do currículo europeu), aprovado em 2000, e que pode ser considerado “o texto das orientações curriculares em termos de conteúdos programáticos” (Pacheco e Vieira, 2006:115), foi criado. Assim, foram apresentados dezasseis indicadores de qualidade em matéria de normas escolares a fim de apoiar a avaliação dos sistemas a nível nacional e que têm por objectivo conferir uma dimensão europeia ao património comum de

conhecimentos disponíveis para a definição de políticas educativas. Desses indicadores destacamos oito que passamos a elencar: matemática, leitura, ciências, tecnologias da informação e da comunicação, línguas estrangeiras, capacidade de aprender a aprender, educação cívica, taxas de abandono escolar.

No preâmbulo, o documento acima referido estabelece, ainda, que cada Estado-Membro deve assumir a responsabilidade pela organização dos seus sistemas educativos e pelos conteúdos dos respectivos programas, tendo por base os indicadores encontrados (Pacheco e Vieira, 2006).

Neste sentido, no que diz respeito à organização curricular do 1º ciclo, é notória a influência da europeização da educação e os seus efeitos puderam ser observáveis na análise dos documentos nacionais, a saber: a introdução das TIC como disciplina curricular, o reforço da segunda língua estrangeira, a introdução de áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado e Formação Cívica), a Educação para a Cidadania, as TIC e a competência em Língua Materna como áreas transversais do currículo e a generalização do Inglês no 1º Ciclo.

Mais uma vez, a dialéctica entre a educação e o sistema económico está estabelecida pois, segundo Estrela e Teodoro (2008:16- 17), “os indicadores são unidades de medida que analisam a performance do sistema económico”.

Como indicadores de medida a nível nacional os resultados da avaliação interna (que ocorre nas escolas) e externa (provas de aferição) assumem-se como instrumentos reguladores da qualidade das aprendizagens, assistindo-se à instauração de uma “cultura curricular de prestação de contas” (Pacheco, 2008). De acordo com Pacheco (2007), estamos perante uma concepção de educação como um valor acrescentado, passível de uma gestão científica, legitimada pela ideologia de mercado.

A terceira questão da nossa problemática consistia em verificar se “...a intenção “desenfreada” de promover um ensino básico de elevada qualidade, nomeadamente no primeiro ciclo, proporcionando aos alunos um conjunto de actividades – curriculares e extra-curriculares – e de reduzir o insucesso escolar no ensino obrigatório, não terá que ver com esta questão da aprendizagem ao longo da vida e dos indicadores de qualidade estabelecidos pela União Europeia?”

Para tal, estabelecemos como objectivo norteador “identificar o impacto das directrizes da Aprendizagem ao Longo da Vida na organização curricular do 1º ciclo”.

A Reorganização Curricular do Ensino Básico, regulada pelo Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, introduz no Sistema Educativo Português uma nova lógica de currículo escolar ao nível do Ensino Básico e possui como propósito essencial criar condições para se concretizar um objectivo há muito definido: uma formação de base para todos, com qualidade das aprendizagens. Partindo deste objectivo este normativo procura introduzir uma nova lógica de currículo para o Ensino Básico: um currículo aberto e flexível (Freitas, *et al.* 2001) que implemente a articulação entre os três ciclos do Ensino Básico.

De acordo com os documentos analisados, a transversalidade da Educação para a Cidadania e das TIC, assim como a introdução de novas áreas, vêm reforçar o papel do aluno como construtor activo e crítico de conhecimento, numa sociedade da informação e da aprendizagem ao longo da vida.

Defende-se, também, no sentido de promover a educação integral e integrada dos alunos, a necessidade das escolas se confrontarem com as questões educativas fundamentais que o currículo propõe, tais como: porquê, para quê, o quê, como e quando ensinar/aprender, questões que, segundo esta perspectiva, exigem respostas bem fundamentadas, articuladas e adequadas às características diferenciadas dos contextos.

Os documentos analisados têm também subjacente o princípio da escola como local de decisão e dos professores como participantes activos nos processos de gestão do currículo (Roldão, 1999b); assim, ao professor passa a ser solicitado que ajuste o currículo em função dos seus alunos, promovendo sentido e significado para as aprendizagens, isto é, fomentando o desenvolvimento de competências para deste modo contribuir para a diminuição dos níveis de exclusão social e das taxas de insucesso e abandono escolar. Exemplo disto, é a introdução no vocabulário educativo de expressões como: “projecto educativo”, “projecto curricular de escola” e “projecto curricular de turma” que se constituem como processos de ensino e de aprendizagem mais significativos para as populações escolares. Todavia, a este respeito Pereira (2008, *in* Pacheco, 2008) sustenta que o projecto educativo constitui, na maioria das escolas, uma formalidade (vazia de conteúdo aplicativo) e uma normatividade (Roldão, 2005), constituindo, neste caso, uma obrigação que nada altera as práticas.

Um dos objectivos defendidos nos documentos analisados, cujo enquadramento se situa na lógica da aprendizagem ao longo da vida é, justamente, a intenção de promover um ensino básico de elevada qualidade, nomeadamente no primeiro ciclo, proporcionando aos alunos um conjunto de actividades – curriculares e extra-curriculares – que dêem resposta, segundo a

administração central, à sua natural curiosidade, criatividade e gosto pela experimentação, reduzindo drasticamente o insucesso escolar no ensino obrigatório, através do lançamento de bases sólidas, desde os primeiros anos de escolaridade.

No 1º ciclo assistiu-se, também, à definição de tempos mínimos para a leccionação dos programas das áreas curriculares, tendo em vista, segundo o Despacho n.º 19 575/2006, “o reforço dos saberes básicos e o desenvolvimento de competências consideradas essenciais” e, alegadamente, a promoção da qualidade das aprendizagens. A gestão do currículo é agora regulada por normativo, impondo-se, assim, tempos iguais para todos os alunos aprenderem os conteúdos das quatro áreas curriculares disciplinares, a saber: Matemática, Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Expressões. A este respeito, partilhamos a opinião de Estrela e Teodoro (2008:14) quando referem que as medidas adoptadas pelo actual governo despontam um “controlo curricular administrativo, que se acentua em todos os níveis de ensino, principalmente ao nível do 1º ciclo, no qual os docentes gozavam de liberdade para gerir o currículo de acordo com os alunos”.

Verificámos, também, que as medidas implementadas têm como principal objectivo o combate ao insucesso e abandono escolar, sendo que, para tal, se defende a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

Segundo Estrela e Teodoro (2008:14), “verifica-se um emergir de uma cultura de valorização da avaliação externa e da avaliação aferida, bem como de avaliação das escolas e da acção dos professores, nomeadamente em função do insucesso e abandono escolares”.

Na Reorganização Curricular do Ensino Básico, no âmbito da política de prestação de contas e de controlo de resultados, o currículo é invadido, como já referimos, pela terminologia de competências (essenciais, específicas, metodológicas, transversais), sendo o conhecimento reduzido a uma perspectiva mais pragmática, com a valorização de determinados saberes disciplinares e o recurso a orientações tecnicistas, o que corresponde a uma visão utilitária da escola (Pacheco, 2007).

Assim, após a análise da documentação, podemos concluir que o Estado continua a reclamar para si os aspectos mais substantivos do sistema de educação: conteúdos, competências, normas e avaliação e, por via da descentralização, desresponsabiliza-se dos resultados que são atribuídos às escolas e aos professores.

Em síntese, podemos referir que a descentralização é uma forma de transferir o debate político sobre a qualidade para os níveis inferiores do sistema educativo.

Neste sentido, subscrevemos na íntegra a posição de Estrela e Teodoro (2008:15) quando referem que:

“O novo mandato para a educação assenta quer na teoria do capital humano, quer nos ideais neo-liberais (competitividade económica, educação ao longo da vida e investimento em produtores de conhecimento). As ideias principais que modelam a governação são a escolha, diversidade e o mercado, envolvendo actualmente novos actores, público e privado.”

Em jeito de conclusão, podemos, então, referir que o discurso educativo está hoje envolto pelos conceitos da eficiência e da eficácia, assistindo-se à sobrevalorização de conhecimentos economicamente úteis (competências), a fim de formar cidadãos capazes de responder na economia do conhecimento. Segundo Pacheco (2007:30-31),

“Discutir o currículo no contexto de políticas educativas globalizadas é reconhecer, ao nível da formulação das políticas, a discursividade centrada em lógicas de mercado e no reforço do currículo nacional, transferindo-se o controlo dos objectivos para os resultados e, no plano de implementação de políticas, estratégias organizacionais baseadas em padrões de prestação de contas, na definição clara de resultados e na adopção de mecanismos de controlo”.

Devido ao exposto, podemos referir que os princípios da aprendizagem ao longo da vida, defendidos no memorando em estudo, encontram-se ligeiramente desvirtuados (ao nível do ensino básico não existe qualquer referência a ‘aprender a aprender’), resumindo-se a um conjunto de competências básicas entendidas como necessárias para a sobrevivência numa economia baseada no conhecimento, reguladas por um sistema de prestação de contas preconizado pela Administração Central. Destacamos, ainda, o carácter economicista das políticas educativas do presente Governo, cujas principais inquietações se prendem com o défice de certificação escolar, a qualificação profissional e as políticas de emprego (Antunes, 2007). Assistimos, assim, à emergência de um currículo europeu que se concretiza através da formulação de competências base e da indicação de conteúdos estruturantes para a efectivação da sociedade do conhecimento.

Nesta legislatura, no âmbito das exigências da sociedade do conhecimento e, conseqüentemente, da necessidade de fomentar a aprendizagem ao longo da vida, muitas foram as funções atribuídas aos professores e às escolas e as exigências em termos de formação e da

reformulação das práticas. Em consequência, seria talvez interessante, num futuro próximo, avaliar os resultados desse investimento nas práticas docentes. Será que a formação de carácter intensivo em áreas impostas pela Administração Central melhoraram as práticas? O facto de se fazer incidir a formação na didáctica das áreas prioritárias da sociedade do conhecimento³¹ (domínio da matemática, ciências e tecnologias) produziu efeitos ao nível das práticas dos professores? Ou terá sido mais uma medida que, por ter sido imposta, terá ficado no plano das intenções?

Nesta parte final da dissertação, parece-nos oportuno referir, a dificuldade que sentimos em conseguir estabelecer o *corpus* documental para a análise de conteúdo devido à panóplia de normativos que constantemente são aprovados e que introduzem constantes mudanças.

Não podemos deixar, também, de mencionar as limitações que sentimos em termos de tempo, pois consideramos que o período que tivemos para a elaboração da dissertação foi escasso, não nos permitindo usufruir, como gostaríamos, das descobertas e conclusões que fomos realizando.

Todavia, o impacto positivo da realização deste trabalho a nível pessoal, nomeadamente na recontextualização e compreensão dos documentos analisados (através da sistematização da informação) e o seu sentido e impacto a nível das práticas educativas, especificamente no 1º ciclo do Ensino Básico, suplantou as dificuldades anteriormente apontadas contribuindo para um enriquecimento pessoal e profissional indiscutível.

³¹ Comissão das Comunidades Europeias. Programa de trabalho sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa. Bruxelas, 07.09.2001

BIBLIOGRAFIA GERAL

Livros, Capítulos de Livros e Artigos citados

ALONSO, Luísa (2006). *Formação ao longo da vida e aprender a aprender. Debate Nacional sobre Educação (contributos pessoais)*. Braga IEP – Universidade do Minho. Disponível em http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=25.

Consultado em 28 de Abril de 2009.

ALVES, Palmira (2002). Autonomia Curricular: a face oculta da (re)centralização? *In* J. A. Pacheco; A. Moreira; E. Macedo; J. C. Morgado e M. Casimiro (orgs.). *Currículo e produção de identidades. Actas do V Colóquio sobre Questões Curriculares (I Colóquio Luso-Brasileiro)*. Braga: Centro de Investigação em Educação, pp. 161-166.

ANGULO, José Félix (1994). A qué llamamos curriculum? *In* J. F. Angulo e N. Blanco (coords.). *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga: Ediciones Aljibe, pp. 17-29.

ANTUNES, Fátima (1996). Uma leitura do Livro Branco (sobre crescimento, competitividade e emprego) do ponto de vista da educação. *In Educação, Sociedade e Culturas*. Porto: Afrontamento, nº 6, pp. 93-113.

ANTUNES, Fátima (2005). Globalização e europeização das políticas educativas. Percursos, processos e metamorfoses. *In Sociologia, problemas e práticas*, nº 47, pp. 125-143. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n47/n47a07.pdf>. Consultado em 20 de Dezembro de 2008.

ANTUNES, Fátima (2007). Aprendizagem ao longo da vida em Portugal e na Europa: apropriações. *Jornal a Página da Educação*, nº 173, pp. 34. Disponível em <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=6142>. Consultado em 12 de Junho de 2009.

ANTUNES, Fátima (2008). *A nova ordem educacional. Espaço Europeu e Aprendizagem ao Longo da Vida*. Coimbra: Edições Almedina.

- APPLE, Michael (1979). *Ideology and Curriculum*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- APPLE, Michael (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.
- BARDIN, Laurence. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BISQUERRA, Rafael (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guia Practica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRAVO, Maria e EISMAN, Leonor (1998). *Investigación Educativa*. Sevilha: Ediciones Alfar.
- CANÁRIO, Rui (1993). O professor e a produção de inovações. *In Revista Colóquio Educação e Sociedade*, nº 4, pp. 97-122.
- CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (2007). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. *In AAVV, A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 195-254.
- CARRILHO, António (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- CHARLOT, Bernard (2008). Educação e Globalização. Uma tentativa de colocar ordem no debate. *In Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº 4, pp. 129-136. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Consultado em 28 de Junho de 2008.

COMISSÃO EUROPEIA (1996). *Livro Branco: Ensinar e aprender. Rumo à sociedade cognitiva*. Luxemburgo. Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:PT:PDF>. Consultado em 10 Fevereiro. 2008.

COUCEIRO, Maria Loreto (1995). Autoformação e contexto profissional. *Formar, Instituto do Emprego e Formação Profissional*, nº 14, 6-15.

COUTINHO, Clara (2007). *Métodos de Investigação em Educação*. (Policopiado). Braga IEP – Universidade do Minho.

DAY, Christopher (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto editora.

DELORS, Jacques (org.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1998). *Educação, integração, cidadania*. Documento orientador das políticas para o ensino básico. Disponível em www.deb.min-edu.pt. Consultado em 1 de Maio de 2009.

DUBAR, Claude (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF.

ESTÊVÃO, Carlos (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional. Dilemas e desafios*. Porto: Edições Asa.

ESTEVES, Manuela (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima e J. A. Pacheco (orgs.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 105-126.

ESTEVEES, Manuela (2007). Globalização: transformações previsíveis do currículo e da profissionalidade docente. *In* J. A. Pacheco, J. C. Morgado, A. F. Moreira (orgs.). *Globalização e (Des)igualdades: desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora, pp. 279-285.

ESTRELA, Elsa e TEODORO, António (2008). As Políticas Curriculares em Portugal (1995-2007). *Agendas Globais e Reconfigurações Regionais e Nacionais*. *Espaço e Currículo*, v. 1, n° 1, pp.130-165. Disponível em http://www.aepppc.org.br/revista/01/_artigo05.pdf. Consultado em 19 de Junho de 2009.

FERNANDES, Domingos (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em Educação. *In Revista Noesis*, n° 18, pp. 64-66. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>. Consultado em 20 de Março de 2008.

FERNANDES, Preciosa (2005). Da reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos anos 90. Uma análise focalizada nos discursos. *In* C. Leite (org.). *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o séc. XXI*. Porto: Porto Editora, pp. 51-73.

FERREIRA, Márcia e GUGLIANO, Alfredo (2000). *Fragmentos da globalização na educação, uma perspectiva comparada*. Porto Alegre: Artmed Editora.

FIELD, Jonh (1998). *European Dimensions: Education, Training and the European Unio*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

FLICK, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

FLORES, Gil (s.d.). *Paradigmas de la investigación educativa*. Disponível em <http://pdf.ricondelvago.com/paradigmas-de-la-investigacion.html>. Consultado em 22 de Dezembro de 2007.

FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy (2001). *Por que é que vale a pena lutar – O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora. Porto.

FULLAN, Michael (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

FULLAN, Michael (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Porto Editora.

GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (1992). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta.

GIMENO, José (1998 a). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

GIMENO, José (1998 b). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GIMENO, José (2002). *Educação obrigatória. Seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.

GIROUX, Henry (1983). *Theory and Resistance in Education: a pedagogy for the opposition*. South Hadley, Ma: Bergin & Garvey.

GOMEZ, Ángel (1992). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. In J. Gimeno e A. Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

GOODSON, Igor (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.

GOUGH, Noel (2003). Globalization and school curriculum change. In S. David (ed.). *Curriculum studies*. London: Routledge, n° 4, pp. 148-162.

HARGREAVES, Andy (1994). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores no Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

HARGREAVES, Andy (2004). *O ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

HIERNAUX, Jean-Pierre (1997). Análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: aplicação a materiais volumosos. *In* L. Albarello, F. Digneffe, J. P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-Georges. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp.156-202.

KALLEN, Denis (1996). A Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. *Revista Europeia de Formação Profissional*, nº 8/9, pp. 16-22.

KRESS, Gunther (2003) O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração. *In* R. Garcia, A. Moreira (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, pp. 114-138.

KRIPPENDORF, Klaus (1980). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. Londres: Sage.

KUHN, Thomas (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago. University of Chicago Press.

KUHN, Thomas (1990). *A revolução Copernicana*. Lisboa: Edições 70.

LADWIG, James (2003). Primeiras aproximações a uma pedagogia mundial. *In* R. Garcia, A. Moreira, (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, pp. 265-292.

LANDSHERE, Gilbert (1986). *A Investigação Experimental em Pedagogia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

LA TORRE, António; Del RINCON, Délio e ARNAL, Justo (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

LEE, Raymond (2002). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.

LEITE, Carlinda (2000a). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território Educativo*, n.º 7, Maio, DREN, pp. 20-26.

LEITE, Carlinda (2000b). A figura do amigo crítico no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. *Actas do 5º Congresso da SPCE*. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/invs/carlinda.htm>. Consultado em 12 de Janeiro de 2009.

LEITE, Carlinda (2001). *Reorganização curricular do ensino básico – problemas, oportunidades e desafios*. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/asa.doc>. Consultado em 23 de Maio de 2009.

LEITE, Carlinda (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In C. Leite (org.). *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o séc. XXI*. Porto: Porto Editora, pp. 51-73.

LIMA, Jorge e PACHECO, José (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

LIMA, Licínio (2003). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In *AAVV, Cruzamento de saberes. Aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 129-148.

LLAVADOR, F. (1994). Las determinaciones y el cambio del currículo. In J. F. Angulo e N. Blanco (coords.). *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga: Ediciones Aljibe, pp. 369-383.

MAGALHÃES, António e STOER, Stephen (2006). *Reconfigurações: Educação, Estado e Cultura numa época de Globalização*. Porto: Profedições.

MARTINAND, Jean-Louis (2001) Matrices disciplinaires et matrices curriculaires: les cas de l'éducation technologique en France. In C. Carpentier (ed.). *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation*. Paris: LHarmattan, pp. 249-269.

- MORGADO, José (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Asa Editores.
- MORGADO, José (2001). A reorganização curricular do Ensino Básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas. *In* C. V. Freitas, C. Leite, J. Morgado, M. Valente. *A reorganização curricular do Ensino Básico*. Porto: Asa.
- MORGADO, José (2004). *Manuais Escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, José (2005). Mudança das práticas curriculares: realidades e perspectivas. *In* J. C. Morgado e M. P. Alves (orgs.). *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores? Actas de Colóquio sobre Formação de professores*. Braga: IEP – Universidade do Minho, pp. 265-280.
- MORGADO, José e FERREIRA, José (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. *In* A. F. Moreira e J. A. Pacheco (orgs.). *Globalização e Educação: Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, pp. 61-86.
- MORIN, Edgar. (1983). *O Paradigma Perdido. A Natureza Humana*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- MUNGIOLI, Maria (s.d). *Modernidade, Educação e Globalização: algumas reflexões*. Disponível em <http://www.ceftsp.br/edu/sinergia/9p3c.html>. Consultado em 28 de Outubro de 2007.
- NÓVOA, António (1991). As ciências da educação e os processos de mudança. *In* A. Nóvoa, B. Campos, J. Ponte e M. Santos (orgs.). *Ciências da educação e mudança*. Porto: SPCE, pp. 17-67.
- NÓVOA, António (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa: Educa.
- OZGA, Jenny (2000). *Investigação sobre políticas educacionais. Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José (1995). *O Pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José e MORGADO, José (2003). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José (2005a). Descentralizar o discurso das competências. *Revista de Estudos Curriculares*, v. 3, n. 1, pp. 65-91.

PACHECO, José (2005b). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José e VIEIRA, Ana (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das Políticas educativas e curriculares. In A. F. Moreira e J. A. Pacheco (orgs.). *Globalização e Educação: Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, pp. 87-126.

PACHECO, José (s.d). *Políticas Educativas e Curriculares. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização*. (Policopiado). Braga: IEP – Universidade do Minho.

PACHECO, José e PEREIRA, Nancy (2007). Globalização e Identidade no Contexto da Escola e do Currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37. Braga: IEP – Universidade do Minho.

PACHECO, José (2007). Estudos Curriculares: políticas, teorias e práticas. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, A.F. Moreira (orgs.). *Globalização e (Des)igualdades: desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora, pp. 29-40.

PACHECO, José (2008). A resignificação do currículo em contextos de globalização. *Conferência Educando o cidadão global – Globalização, educação e novos modos de governação*. Lisboa. Disponível em

<http://www.grupolusofona.pt/pls/porta1/url/ITEM/51B056663A6E05A4E040A8C01E086F5D>.

Consultado em 23 de Julho de 2009.

PELLETIER, Guy (2001). Décentralisation, régulation et gouvernance des systèmes éducatifs. Un cadre de référence. *In* G. Pelletier (dir.). *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*. Montréal: Éditions de l'AFIDES.

PERRENOUD, Philippe (2001a). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: ASA Editores.

PERRENOUD, Philippe (2001b). L'établissement scolaire entre mandate et Project: vers un autonomie relative. *In* G. Pelletier (dir.). *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*. Montréal : Éditions de l'AFIDES.

PINTO, José (2003). Síntese. *In*. *AAVV., Cruzamento de saberes. Aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 207-220.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.

RIBEIRO, António (1993). *Desenvolvimento Curricular* (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

ROLDÃO, Maria do Céu (1999a). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME-DEB

ROLDÃO, Maria do Céu (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, Maria do Céu (1999c). *Currículo e Gestão das Aprendizagens – as Palavras e as Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ROLDÃO, Maria do Céu (2000). O currículo escolar: da uniformidade à recontextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, v. 9, nº1, pp. 81-89.

ROLDÃO, Maria do Céu (2001). Currículo e políticas educativas: tendências e sentidos de mudança. In C. Varela de Freitas (org.). *Gestão flexível do currículo – contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora, pp. 60-68.

ROLDÃO, Maria do Céu (2005). *Formação e práticas de gestão curricular. Crenças e equívocos*. Porto: Edições Asa.

SACRISTÁN, José Gimeno (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.). *Profissão professor* (2ª ed.). Lisboa: Porto Editora, pp. 64-91.

SAINT-GEORGES, Pierre (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In L. Albarello, F. Digneffe, J. P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-Georges. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 156-202.

SALGUEIRO, João (2005). O projecto de gestão flexível do currículo e as possibilidades de construção de práticas emancipatórias na escola. In C. Leite (org.). *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o séc. XXI*. Porto: Porto Editora, pp. 177-204.

SANTOS, Boaventura Sousa (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento

SANTOS, Boaventura Sousa (2001). Os processos de Globalização. In B. S. Santos (org.). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento, pp. 31-106.

SANTOS, Robinson e ANDRIOLI, Antônio (s.d). *Educação Globalização e Neoliberalismo: o debate precisa continuar*. Disponível em <http://www.rieoi.org/deloslectores/905santos.pdf> e consultado em 28-10-2007. Consultado em 23 de Outubro de 2007.

SHULMAN, Lee (1989). Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza: una Perspectiva Contemporánea. In M. Wittrock, (ed.). *La Investigación de la Enseñanza, I - Enfoques, Teorías y Métodos*. Barcelona: Ediciones Paidós, pp. 9-91.

SILVA, Ana Maria (2008). Mediação Formadora e Sujeito Aprendente ao longo da vida. *Actas do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares, Currículo, Teorias e Métodos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centros de Ciências da Educação.

TEODORO, António (2003). *Globalização e educação*. Porto: Edições Afrontamento.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1994). *Globalización e Interdisciplinariedad. El Currículum Integrado*. Madrid: Ediciones Morata

TOURAINE, Alain (1984). *Le Retour de l'acteur: essai sur sociologie*. Paris: Fayard.

USHER, Robin (1996). A critique to the neglected epistemological assumptions of educational research. In D. Scott e R. Usher (eds.). *Understanding educational research*. London: Routledge, pp. 9-32.

VALA, Jorge (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Lisboa: Afrontamento, pp. 101-128.

VIEIRA, Ana (2005). *O Mandato Europeu para a Educação e a sua Recontextualização Nacional*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

WOODS, Peter (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.

ZABALZA, Miguel (1987). *Projecto Docente e Investigador de Didáctica General*. Dep. Didáctica y Organización escolar. Universidade de Santiago de Compostela (policopiado).

ZABALZA, Miguel (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

ZABALZA, Miguel (1992a). Do currículo ao projecto. *In* R. Canário (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp 17-55.

ZEICHNER, Kenneth (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 34, n° 3, pp. 3-9. Disponível em http://jte.sagepub.com/cgi/pdf_extract/34/3/3?ssource=mfc&rss=1. Consultado em 20 de Maio de 2009.

Legislação Consultada e Referenciada

Lei n° 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, com alterações pela Lei n. 115/97, de 19 de Setembro e pela Lei n. 49/2005, de 30 de Agosto.

Decreto-Lei n° 6/2001, de 18 de Janeiro – Revisão curricular; com alterações pelo Decreto-lei n. 209/2002, de 17 de Outubro).

Despacho normativo n° 30/2001, de 19 de Julho – Avaliação das aprendizagens do ensino básico.

Despacho normativo n° 1/2005, de 3 de Janeiro; Despacho normativo n. 50/2005, de 9 de Novembro; Despacho normativo n. 18/2006, de 14 de Março – Avaliação de alunos.

Despacho n° 4848/97 – Gestão Flexível do Currículo.

Despacho n° 9590/99 – Gestão Flexível do Currículo.

Despacho normativo n° 18/2006, de 14 de Março – Estabelece os princípios a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos dos três ciclos do ensino básico.

Despacho n° 14753/2005, de 5 de Julho – Ensino de inglês no 1° ciclo.

Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de Setembro – Estabelece os tempos mínimos a dedicar às áreas fundamentais do currículo do 1.º.

Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de Junho – Estabelece os princípios da escola a tempo inteiro no 1.º ciclo.

Despacho n.º 19308/2008 de 21 de Julho – Estabelece princípios a observar na organização das áreas curriculares não disciplinares.

Despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio – Estabelece os princípios a observar na organização das actividades de enriquecimento curricular.

Parecer n.º 3/2001 de 14 de Julho de 2001, Conselho Nacional de Educação – Parecer sobre a aprendizagem ao longo da vida.

Resolução n.º 67/2007 de 9 de Maio de 2007, Conselho de Ministros – Estabelece o programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida, 2007-2013, designado por Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Outros documentos consultados e referenciados

COMISSÃO EUROPEIA (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas. Disponível em: www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf. Consultado em 10 Fevereiro. 2008.

COMISSÃO EUROPEIA (2001). *Comunicação tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas. Disponível em http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/communication/com_pt.pdf. Consultado em 10 Fevereiro. 2008.

COMISSÃO EUROPEIA (2004). *Princípios comuns europeus de identificação e de validação da aprendizagem não-formal e informal*. Bruxelas. Disponível em

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_pt.pdf. Consultado em 10 Fevereiro. 2008.

PROGRAMA do XVII GOVERNO CONSTITUCIONAL

<http://www.mctes.pt/archive/doc/ProgramaGovernoXVIICompleto.doc>

APÊNDICE I: FICHAS SÍNTESE (CORPUS DOCUMENTAL)

FICHAS SÍNTESE (GRELHAS)

Documentos Supranacionais

FICHA 1: “Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida”

Código de identificação	Origem	Data	Âmbito de aplicação	Objectivos
Doc. S1	Comissão das Comunidades Europeias	3 de Outubro de 2000	Estados Membros da União Europeia	Lançar um debate à escala europeia sobre uma estratégia global de aprendizagem ao longo da vida aos níveis individual e institucional, em todas as esferas da vida pública e privada.
Contexto	<p>As conclusões do Conselho Europeu de Lisboa realizado em Março de 2000 assinalam um momento decisivo na orientação das políticas e acções a adoptar na União Europeia, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a Europa entrou na Era do Conhecimento, com todas as implicações inerentes para a vida cultural, económica e social; • os modelos de aprendizagem, vida e trabalho estão a alterar-se em concordância; • uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento deve ser acompanhada de uma aposta na aprendizagem ao longo da vida; • o mandato emanado dos Conselhos Europeus de Lisboa e da Feira, no sentido de conferir dimensão prática à aprendizagem ao longo da vida, tem resposta no presente Memorando; • a aprendizagem ao longo da vida deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação, devendo tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto. 			
Ideias-chave	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem ao longo da vida; • Era do conhecimento; • Sociedades do conhecimento; • Estratégia global; • Economia Europeia; • Competitividade e prosperidade Europeias; • Educação e formação; • Promoção de uma cidadania activa; • Promoção da coesão social • Fomento da empregabilidade; • Acesso contínuo e universal à aprendizagem; • Igualdade de oportunidades; • Investimento nos recursos humanos; • Aquisição e renovação de competências; • Validação e certificação dos resultados da aprendizagem formal, não formal e informal; • Ensino básico de qualidade; • “Aprender a aprender”; • Literacia digital; TIC; línguas estrangeiras; • Métodos de ensino e aprendizagens eficazes (TIC); • Professores e formadores como guias e mentores da aprendizagem; • Valorização da aprendizagem; • A aprendizagem ao longo da vida como motor de regeneração regional e local; • Programas de acção comunitários: SÓCRATES II, LEONARDO DA VINCI e JUVENTUDE 			

FICHA 2: “Relatório europeu sobre a qualidade do ensino básico e secundário – Dezasseis indicadores de Qualidade”

Código de identificação	Origem	Data	Âmbito de aplicação	Objectivos
Doc. S2	Comissão Europeia	Maior de 2000	Estados Membros da União Europeia	<ul style="list-style-type: none"> Estabelecer uma série de indicadores em matéria de qualidade do ensino básico e secundário, destinados a facilitar a avaliação dos sistemas a nível nacional. Os indicadores podem Identificar as questões a aprofundar permitindo aos países da União aprender uns com os outros, comparando os resultados obtidos.
Contexto	<p>A qualidade da educação tem constituído um tema de análise prioritário, tendo sido lançados diversos estudos e projectos de investigação com vista a reforçar a cooperação a nível europeu neste domínio. A necessidade de cooperação no domínio da avaliação da qualidade foi destacada na conferência realizada em Praga, em Junho de 1998, que reuniu os Ministros da Educação da União Europeia e dos onze países candidatos à adesão, bem como os Ministros da Educação dos três países não associados da Europa Central e Oriental, que participaram na qualidade de observadores. Os Ministros da Educação dos 26 países participantes convidaram a Comissão a instituir um grupo de trabalho constituído por peritos nacionais designados pelos ministros, com vista a definir um número limitado de indicadores ou padrões de referência em matéria de normas escolares a fim de apoiar a avaliação dos sistemas a nível nacional. Em Fevereiro de 1999 foi instituído um grupo de trabalho constituído por peritos de 26 países³² europeus.</p> <p>O presente Relatório Europeu sobre a Qualidade do Ensino baseia-se nos 16 indicadores seleccionados pelo grupo de trabalho em colaboração com a Comissão. Estes indicadores abrangem quatro domínios principais: níveis de rendimento, sucesso escolar e transição, acompanhamento do ensino e recursos e estruturas.</p> <p>O Relatório Europeu sobre a Qualidade do Ensino constitui a primeira resposta da Comissão às conclusões do Conselho Europeu especial reunido em Lisboa em 23 e 24 de Março de 2000.</p> <p>Nessa reunião, a União atribuiu-se o objectivo estratégico de se tornar na economia mais competitiva no mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e maior coesão social. A realização deste objectivo pressupõe uma estratégia global que vise preparar o desenvolvimento da economia baseada no conhecimento e uma estratégia de modernização do modelo social europeu através do investimento nas pessoas e na luta contra a exclusão social.</p>			
Ideias-chave	<ul style="list-style-type: none"> Indicadores em matéria de qualidade do ensino básico e secundário; Indicadores e padrões de referência identificaram 5 desafios: desafio do conhecimento, desafio da descentralização, desafio dos recursos, desafio da inserção social, desafio dos dados e da comparabilidade; Dezasseis indicadores que abrangem 4 domínios: <ol style="list-style-type: none"> Rendimento nas áreas da matemática, da leitura, das ciências, das tecnologias da informação e comunicação (TIC), das línguas estrangeiras, da capacidade de "aprender a aprender" e da educação cívica; Sucesso e transição: este indicador identifica a capacidade de os alunos concluírem os seus estudos, verificando a taxa de abandono, a conclusão do ensino secundário superior bem como a taxa de frequência do ensino superior; Acompanhamento do ensino básico e secundário: este indicador permite verificar a participação dos intervenientes nos sistemas de educação através de uma avaliação e orientação do ensino básico e secundário, bem como de uma avaliação da participação dos pais 			

³² O grupo de trabalho é constituído por peritos seleccionados pelos Ministros da Educação dos seguintes países: Bélgica, Dinamarca, Alemanha, Grécia, Espanha, França, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Áustria, Portugal, Finlândia, Suécia, Reino Unido, Chipre, Hungria, Polónia, Roménia, Eslováquia, Letónia, Estónia, Lituânia, Bulgária, República Checa, Eslovénia.

	<p>4. Recursos e estruturas: este indicador concentra-se, nomeadamente, nas despesas autorizadas em matéria de educação por estudante, na educação e formação dos professores, na taxa de frequência de um estabelecimento pré-primário mas também no número de estudantes por computador.</p>
--	---

FICHA 3: “Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (2006/962/CE)”

Código de identificação	Origem	Data	Âmbito de aplicação	Objectivos
Doc. S3	Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia	18 de Dezembro de 2006	Estados Membros da União Europeia	<ul style="list-style-type: none"> Definir as novas competências de base a adquirir através da aprendizagem ao longo da vida enquanto medida fundamental da resposta europeia à globalização e à transição para economias baseadas no conhecimento. Apoiar e complementar a acção dos Estados-Membros estabelecendo um ponto de referência comum que incentive e facilite as reformas nacionais e uma maior cooperação entre os Estados-Membros.
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> O Conselho Europeu de Lisboa (23 e 24 de Março de 2000) concluiu que deveria ser criado um quadro europeu para definir as novas competências de base a adquirir através da aprendizagem ao longo da vida enquanto medida fundamental da resposta europeia à globalização e à transição para economias baseadas no conhecimento, e salientou que o maior trunfo da Europa são as pessoas. Desde então, estas conclusões têm sido reiteradas periodicamente, nomeadamente nos Conselhos Europeus de Bruxelas (20 e 21 de Março de 2003 e 22 e 23 de Março de 2005), e na Estratégia de Lisboa relançada, aprovada em 2005. Os Conselhos Europeus de Estocolmo (23 e 24 de Março de 2001) e de Barcelona (15 e 16 de Março de 2002) aprovaram os futuros objectivos concretos dos sistemas de educação e formação e um programa de trabalho (o programa de trabalho Educação e Formação 2010) a realizar até 2010. Entre estes objectivos contam-se o desenvolvimento de competências para a Sociedade do Conhecimento, bem como objectivos específicos destinado a promover a aprendizagem de línguas, a desenvolver o espírito empresarial e, de uma forma mais geral, a reforçar a dimensão europeia na educação. 			
Ideias-chave	<ul style="list-style-type: none"> Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida; Quadro de referência europeu estabelece 8 competências essenciais: <ol style="list-style-type: none"> comunicação na língua materna; comunicação em línguas estrangeiras; competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; espírito de iniciativa e espírito empresarial; sensibilidade e expressão culturais. 			

FICHA 4: “Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 15 de Novembro de 2006 que estabelece um programa de acção no domínio da Aprendizagem ao Longo da Vida”

Código de identificação	Origem	Data	Âmbito de aplicação	Objectivos
Doc. S4	Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia	15 de Novembro de 2006	<ul style="list-style-type: none"> • Comissão; • Estados Membros; • Países da EFTA que são membros do EEE³³, nas condições definidas no Acordo sobre o EEE; • Países candidatos que beneficiam de uma estratégia de pré-adesão; • Confederação Suíça, com base num acordo bilateral a celebrar com este país; • Países dos Balcãs Ocidentais, em conformidade com as disposições a acordar com estes países após a celebração de acordos-quadro que prevêm a sua participação em programas comunitários 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para o desenvolvimento da Comunidade enquanto sociedade avançada baseada no conhecimento, caracterizada por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social, assegurando ao mesmo tempo a protecção adequada do ambiente para as gerações futuras. • Promover, os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade entre os sistemas de ensino e formação na Comunidade, a fim de que estes passem a constituir uma referência mundial de qualidade.
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • O Conselho Europeu de Lisboa de 23 e 24 de Março de 2000 estabeleceu um objectivo estratégico para a União Europeia: tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social, e convidou o Conselho (Educação) a proceder a uma reflexão geral sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos, centrada nas preocupações e prioridades comuns mas respeitando simultaneamente a diversidade nacional. • O Conselho Europeu de Barcelona de 15 e 16 de Março de 2002 estabeleceu o objectivo de tornar os sistemas de educação e formação europeus numa referência mundial de qualidade até 2010 e apelou à prossecução da acção com vista a melhorar o domínio das competências de base, nomeadamente através do ensino de pelo menos duas línguas estrangeiras desde uma idade muito precoce. • Os relatórios de avaliação intercalar dos actuais programas Sócrates e Leonardo da Vinci e a consulta pública sobre a acção futura da Comunidade no domínio da educação e da formação mostraram que o prosseguimento das actividades de cooperação e mobilidade nestes domínios a nível europeu constitui uma necessidade importante e, em certos aspectos, crescente. Os relatórios puseram também em destaque a importância de assegurar uma melhor ligação dos programas comunitários à evolução das políticas de educação e formação, formularam o desejo de que a acção comunitária fosse estruturada de modo a responder melhor ao paradigma da aprendizagem ao longo da vida e apelaram a uma abordagem mais simples, mais convívil e mais flexível com vista à execução desta acção. Para tal, a presente decisão determina a criação de um Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida que contribua para o desenvolvimento da União Europeia enquanto sociedade de conhecimento avançada, caracterizada por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social. 			

³³ O Acordo sobre o Espaço Económico Europeu – o Acordo do EEE – entrou em vigor a 1 de Janeiro de 1994. Depois do alargamento, a 1 de Maio de 2004, é aplicável aos 25 países da UE e aos países da EFTA – a Islândia, o Liechtenstein e a Noruega. A Suíça, que também é um país pertencente à EFTA, não faz parte do EEE.

Ideias-chave	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Aprendizagem ao longo da vida; • Intercâmbios, cooperação e mobilidade entre os sistemas de ensino e formação na Comunidade; • Desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida; • Espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida; • Contributo da aprendizagem ao longo da vida para a coesão social, a cidadania activa, o diálogo intercultural, a igualdade entre homens e mulheres e a realização pessoal; • Promoção da criatividade, da competitividade e da empregabilidade, bem como para o desenvolvimento do espírito empresarial; • Desenvolvimento de conteúdos, de serviços, de pedagogias e práticas para a aprendizagem ao longo da vida, inovadoras e baseadas nas TIC. • Subprogramas sectoriais: programa Comenius , programa Erasmus; programa Leonardo da Vinci;; programa Grundtvig; • Programa transversal (actividades principais): <ol style="list-style-type: none"> 1. cooperação em matéria de políticas e a inovação no domínio da aprendizagem ao longo da vida; 2. promoção da aprendizagem de línguas; 3. desenvolvimento de conteúdos, serviços, pedagogias e práticas inovadores, baseados nas TIC, no domínio da aprendizagem ao longo da vida; 4. divulgação e exploração dos resultados das acções apoiadas no quadro do programa e de programas anteriores com ele relacionados e o intercâmbio de boas práticas. • Programa Jean Monnet (actividades de ensino, investigação e reflexão no domínio dos estudos sobre a integração europeia).
---------------------	---

FICHA 5: “Quadro Europeu de Qualificação para a Aprendizagem ao Longo da Vida”

Código de identificação	Origem	Data	Âmbito de aplicação	Objectivos
Doc. S5	Comissão Europeia	23 de Abril de 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Estados-Membros; • Comissão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a mobilidade dos cidadãos entre países; • Facilitar a sua aprendizagem ao longo da vida; • Relacionar os quadros e sistemas de qualificações nacionais dos vários países em torno de uma referência europeia comum; • Criar uma rede de sistemas de qualificações independentes, mas relacionados e mutuamente compreensíveis; • Contribuir para a modernização dos sistemas de educação e formação; • Correlacionar a educação, a formação e o emprego; • Estabelecer pontes entre a aprendizagem formal, não formal e informal, conduzindo também à validação dos resultados da aprendizagem adquiridos através da experiência.
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • O desenvolvimento do Quadro Europeu de Qualificações teve início em 2004 como resposta aos pedidos dos Estados-Membros, dos parceiros sociais e de outros intervenientes relativamente a uma referência comum que permitisse aumentar a transparência das qualificações. • A Comissão, com o apoio de um Grupo de Peritos do QEQ, elaborou um documento de trabalho que propunha um quadro de 8 níveis, baseado nos resultados da aprendizagem e destinado a facilitar a transparência e portabilidade das qualificações e a apoiar a aprendizagem ao longo da vida. A Comissão publicou este documento para consulta em toda a Europa durante a segunda metade de 2005. • As respostas à consulta revelaram um apoio predominante entre os intervenientes europeus face à proposta da Comissão, embora solicitassem igualmente maior simplificação e algumas clarificações. Em resposta, a Comissão rectificou a proposta, aproveitando os contributos de especialistas dos 32 países envolvidos, bem como dos parceiros sociais europeus. O texto revisto foi então adoptado pela Comissão enquanto proposta a 6 de Setembro de 2006. O Conselho e o Parlamento Europeu negociaram com sucesso a proposta durante 2007, o que conduziu à adopção formal do QEQ em Fevereiro de 2008. • A presente recomendação tem em conta a Decisão n.º 2241/2004/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 15 de Dezembro de 2004, que institui um quadro comunitário único para a transparência das qualificações e competências (Europass) e a Recomendação 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. 			
Ideias-chave	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento e o reconhecimento dos conhecimentos das aptidões e das competências dos cidadãos; • Desenvolvimento individual; • Promoção da competitividade, emprego e coesão social; • Aprendizagem ao longo da vida para todos, incluindo as pessoas desfavorecidas, e a utilização de qualificações a nível nacional e comunitário; • Modernização dos sistemas de educação; • Aprendizagem formal, não formal e informal (certificação); • Validação dos resultados da aprendizagem adquiridos através da experiência; • Dada a sua natureza não vinculativa, a presente recomendação obedece ao princípio da subsidiariedade; 			

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• Aplicada de acordo com a legislação e a prática nacionais;• O Quadro Europeu de Qualificações deverá ser utilizado pelos Estados-Membros como instrumento de referência para comparar os níveis de qualificações dos diferentes sistemas de qualificações;• Promoção da integração no mercado de trabalho europeu, respeitando ao mesmo tempo a riqueza e a diversidade dos sistemas nacionais de educação;• Incentivo da promoção de princípios de garantia de qualidade. |
|--|---|

FICHAS SÍNTESE (GRELHAS)

Documentos Nacionais

FICHA 1: “Decreto-lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro de 2001 – Novos currículos do ensino básico”

(Revisão curricular; com alterações pelo Decreto-lei n. 209/2002, de 17 de Outubro)

Código de identificação	Fonte	Data	Domínios de intervenção	Objectivos
Doc. N1	XIV Governo Constitucional. Ministério da Educação: titular da Pasta da Educação: Augusto Ernesto Santos Silva.	18 de Janeiro de 2001	Ensino Básico	Estabelecer os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • O Programa do XIV Governo Constitucional assume como objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam. • De entre as medidas identificadas para a concretização do objectivo referido assume especial relevância a que se refere à necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respectivas identidades e objectivos, uma maior qualidade das aprendizagens. Nesta reorganização assume particular relevo a consagração no currículo de três novas áreas curriculares não disciplinares, bem como a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática. • A preparação desta intervenção legislativa de política educativa foi objecto de um longo trabalho com as escolas e com as comunidades educativas, de que se destaca o lançamento, no ano lectivo de 1996-1997, do projecto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico. • De todo este processo foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular. Neste sentido, ensaiando as potencialidades de um novo desenho curricular, as escolas foram convidadas a apresentar projectos de gestão flexível do currículo. • O Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, publicado pelo Ministério da Educação em 1998, sintetizou os aspectos a considerar na reorganização curricular do ensino básico, sublinhando que a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo. • O presente decreto-lei estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino. 			
Ideias-chave	<ul style="list-style-type: none"> • Garantia de uma educação de base para todos, • Educação entendida como um processo de educação e formação ao longo da vida; • Atenção às situações de exclusão; • Necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico; • Articulação entre os três ciclos que compõem o Ensino Básico; • Maior qualidade das aprendizagens; • Consagração no currículo de três novas áreas curriculares não disciplinares: estudo acompanhado, área de projecto, formação cívica; • Obrigatoriedade do ensino experimental das ciências; • Desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania; • Reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática; 			

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas;• Desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular;• Potencialidades de um novo desenho curricular;• Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional;• Currículo entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico;• As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, no quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola., concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão;• O projecto curricular de escola deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos;• Realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos;• Articulação e contextualização dos saberes;• Formações transdisciplinares: educação para a cidadania, domínio da língua portuguesa, valorização da dimensão humana do trabalho, utilização das tecnologias de informação e comunicação;• Desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo;• Avaliação das aprendizagens: processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico;• Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida. |
|---|

FICHA 2: “Parecer nº3/2001 – Aprendizagem ao longo da vida de 14 de Julho de 2001”

Código de identificação	Fonte	Data	Domínios de intervenção	Objectivos
Doc. N2	Conselho Nacional de Educação	14 de Julho de 2001	Plano de acção do Ministério de Educação.	Proceder à análise do memorando sobre «Aprendizagem ao longo da vida», promovendo a preparação de um parecer solicitado pelo Ministério da Educação.
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • O memorando sobre «Aprendizagem ao longo da vida» foi elaborado pela Comissão Europeia como resultado das conclusões dos Conselhos Europeus de Lisboa (Março de 2000) e da Feira (Junho do mesmo ano), com o objectivo de lançar um debate à escala europeia sobre uma estratégia global de aprendizagem ao longo da vida em termos individuais e institucionais e em todos os domínios da vida, seja pública ou privada. • O Conselho Nacional de Educação, pelas responsabilidades que, estatutariamente, lhe estão cometidas, tomou a iniciativa de proceder à análise do documento em questão, promovendo a preparação de um parecer que, entretanto, foi solicitado pelo Ministério da Educação. 			
Ideias-chave	<ul style="list-style-type: none"> • A educação num contexto de mudança, • Educação entendida como um importante factor para o desenvolvimento económico e social; • Educação de boa qualidade; • A economia que está hoje profundamente baseada na inovação e no conhecimento; • Com o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, verifica-se uma aceleração exponencial da produção, acumulação e difusão do conhecimento; • A globalização é um elemento que caracteriza de forma profunda a sociedade dos nossos dias e que representa desafios e oportunidades em termos de tecnologias, das trocas comerciais, das finanças e da mobilidade das pessoas; • A Sociedade do Conhecimento em que vivemos só pode desenvolver-se através do forte reforço da capacidade humana promovendo a excelência na educação, do básico ao terciário, e apostando na aprendizagem ao longo da vida como novo paradigma educativo; • Há a crença generalizada de que a educação tem um papel fundamental a desempenhar na promoção da cidadania e da coesão social estimulando o combate à pobreza dos países e das pessoas; • O mundo está em rápida mudança e nos principais factores dessa mudança a educação assume um papel importante; • Os objectivos educativos de longo prazo terão de ser o de assegurar que cada um complete uma educação básica de qualidade adequada, adquirindo competências básicas como o domínio lido, escrito e falado da língua materna, o cálculo, a capacidade de raciocínio, o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira, aptidão para usar as novas tecnologias de informação e conhecimento, competências sociais como o trabalho de grupo e capacidade de aprender a aprender; e tenha mais oportunidades para adquirir novas competências através da vida num quadro de opções educativas pós-básicas; • A aprendizagem ao longo da vida é essencial para cada um e tem de se tornar acessível para todos como um direito, mas também como um dever individual perante a comunidade; • A aprendizagem ao longo da vida é uma expressão de maior rigor conceptual, no quadro dos objectivos que o memorando se propõe atingir, do que a de educação ao longo da vida, cujo entendimento pode não incluir todas as modalidades de aprendizagem; • O termo aprendizagem coloca a pessoa como sujeito do processo de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e valores; • O memorando enriquece o conceito de aprendizagem ao longo da vida com a expressão aprendizagem em todos os domínios da vida que vem sublinhar a complementaridade entre os diversos tipos e formas de aprendizagem (formal, não formal, informal, inicial e de adultos) que surge em todas as fases da nossa vida e em qualquer das suas dimensões; • Aprendizagem formal: a que decorre em instituições de ensino e de formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidas. • Aprendizagem não formal: a que decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. • Aprendizagem informal: a que corresponde a um acompanhamento natural da vida quotidiana, não sendo necessariamente intencional e podendo, por isso, não ser reconhecida como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões, mesmo pelos próprios indivíduos beneficiários; • Necessidade da territorialização das políticas educativas; • Centralidade do sujeito aprendiz: o processo de reconhecimento e validação das aprendizagens e competências; 			

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• O Conselho Nacional de Educação considera que o memorando é um documento de grande qualidade;• O memorando coloca na agenda política o caminho para a construção de uma sociedade de aprendizagem que promova a cidadania activa e fomente a empregabilidade;• O memorando reconhece os indivíduos como os principais actores da Sociedade do Conhecimento;• A questão dos cidadãos com necessidades educativas especiais tem de ser alvo de tratamento próprio dada a especificidade da situação;• A assunção de um paradigma de aprendizagem significa ser capaz de operacionalizar a transição de um sistema educativo e formativo centrado na oferta para um sistema centrado nas aprendizagens em todos os contextos;• O sistema formal de ensino tem de evoluir para um sistema mais aberto de diálogo, inserido na comunidade e integrador da multiculturalidade, facilitador do auto-conhecimento, da empregabilidade, da adaptabilidade das formações, da flexibilidade e polivalência;• A formação e auto-formação de professores e demais formadores deve proporcionar o desenvolvimento de competências e capacidades condizentes com um perfil de facilitador da aprendizagem e de agente de mudança na Sociedade do Conhecimento;• As orientações sobre organização e gestão curricular do ensino básico (decreto lei 6/2001) não vão tão longe como o memorando sobre ALV recomenda no que respeita a competências básicas que deverão ser adquiridas por todos os cidadãos para uma participação activa na sociedade e na economia do conhecimento. |
|--|--|

FICHA 3: “Despacho nº 1/2005 de 5 de Janeiro de 2005”

Código de identificação	Fonte	Data	Domínios de intervenção	Objectivos
Doc. N3	XVI Governo Constitucional. Ministério da Educação: titular da Pasta da Educação: Maria do Carmo Félix da Costa Seabra.	5 de Janeiro de 2005	Ensino Básico.	Estabelecer os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico.
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Segundo o governo a grande diversidade de alunos do ponto de vista etário, cultural e social que frequenta actualmente a escola básica deve ser encarada como um contributo para a construção de uma sociedade plural e tolerante, na qual todos os intervenientes têm um papel importante a desempenhar. • No contexto desta diversidade, a avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico. • As principais orientações e disposições relativas à avaliação da aprendizagem no ensino básico estão consagradas no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, remetendo o primeiro para despacho do Ministro da Educação a aprovação de medidas de desenvolvimento das referidas disposições. O presente despacho concretiza essa determinação e substitui o Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho, alterado pelo despacho n.º 5020/2002, de 6 de Março. 			
Ideias-chave	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase no carácter formativo da avaliação; • Valorização de uma lógica de ciclo; • A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa; • A avaliação visa apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos; • A avaliação permite o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma; • A avaliação permite a selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos; • A avaliação visa certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa; • A avaliação visa contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo; • A avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo; • As aprendizagens de carácter transversal e de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania, da compreensão e expressão em língua portuguesa e da utilização das tecnologias de informação e comunicação, constituem objecto de avaliação em todas as disciplinas e áreas curriculares; • Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados; • Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa; • Valorização da evolução do aluno; • Explicitação dos critérios de avaliação adoptados; • Intervêm no processo de avaliação: o professor; o aluno; o conselho de docentes, no 1.º ciclo, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos; os órgãos de gestão da escola ou do agrupamento de escolas; o encarregado de educação; os serviços especializados de apoio educativo; a administração educativa. • A avaliação diagnóstica conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma; • A avaliação diagnóstica pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa • A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem; • A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular; • A decisão de progressão do aluno ao ano de escolaridade seguinte é uma decisão pedagógica e deverá ser tomada sempre que o professor titular de turma, ouvido o competente conselho de docentes, no 1.º ciclo, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos; 			

FICHA 4: “Despacho nº 19575/2006 de 25 de Setembro de 2006”

Código de identificação	Fonte	Data	Domínios de intervenção	Objectivos
Doc. N4	XVII Governo Constitucional. Ministério da Educação: titular da Pasta da Educação: Maria de Lurdes Rodrigues. Secretário de Estado da Educação Valter Victorino Lemos.	25 de Setembro de 2006	1º ciclo do Ensino Básico.	Estabelecer os tempos mínimos de leccionação do programa do 1º ciclo.
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • A qualidade das aprendizagens no 1º ciclo do ensino básico é uma das prioridades da política educativa do XVII Governo. Esta prioridade procurou ser concretizada através de inúmeras medidas, entre as quais se destacam o Programa de Generalização do Ensino do Inglês, o Programa de Formação Contínua em Matemática para professores do 1º ciclo e a implementação da escola a tempo inteiro. • Com estas medidas, o governo procura criar as condições para que, nos primeiros anos de escolaridade, as vinte e cinco horas lectivas de trabalho semanal sejam orientadas para o reforço dos saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. 			
Ideias-chave	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa: oito horas lectivas de trabalho semanal, incluindo uma hora diária para a leitura; • Matemática: sete horas lectivas de trabalho semanal; • Estudo do Meio: cinco horas lectivas de trabalho semanal, metade das quais em ensino experimental das Ciências; • Área das expressões e restantes áreas curriculares: cinco horas lectivas de trabalho semana; • A distribuição destes tempos lectivos deve ser equilibrada ao longo da semana; • O professor titular de turma deve elaborar um sumário diário das actividades desenvolvidas; 			

FICHA 5: “Despacho nº 14460/2008 de 26 de Maio de 2008”

Código de identificação	Fonte	Data	Domínios de intervenção	Objectivos
Doc. N5	XVII Governo Constitucional. Ministério da Educação: titular da Pasta da Educação: Maria de Lurdes Rodrigues.	26 de Maio de 2008	1º ciclo do Ensino Básico e pré-escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Definir as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino. • Estabelecer os princípios a observar na organização das actividades de enriquecimento curricular, de animação e de apoio à família.
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Segundo o governo o desenvolvimento de actividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico para o desenvolvimento das crianças e conseqüentemente para o sucesso escolar futuro previstas, em 1997, no regime geral da educação pré-escolar, criado pela Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, e, em 2001, no Decreto -Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, é de extrema importância. • O presente governo considera, também, prioritário a adaptação dos tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias e, simultaneamente, garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas. • As autarquias, as associações de pais e as instituições particulares de solidariedade social desempenham um papel fundamental, ao nível da promoção de respostas diversificadas em função das realidades locais, de apoio às escolas, às famílias e aos alunos. 			
Ideias-chave	<ul style="list-style-type: none"> • As actividades curriculares no 1.º ciclo do ensino básico, são obrigatoriamente organizadas em regime normal; • Os estabelecimentos manter -se -ão obrigatoriamente abertos, pelo menos, até às 17 horas e 30 minutos e por um período mínimo de oito horas diárias; • As actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico são seleccionadas de acordo com os objectivos definidos no projecto educativo do agrupamento de escolas e devem constar do respectivo plano anual de actividades; • Consideram -se actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente: <ol style="list-style-type: none"> 1. Actividades de apoio ao estudo (obrigatória); 2. Ensino do Inglês (obrigatória); 3. Ensino de outras línguas estrangeiras; 4. Actividade física e desportiva; 5. Ensino da música; 6. Outras expressões artísticas; 7. Outras actividades que incidam nos domínios identificados. • Podem ser promotoras das actividades de enriquecimento curricular as seguintes entidades: autarquias locais; associações de pais e de encarregados de educação; instituições particulares de solidariedade social (IPSS); agrupamentos de escolas; • É da competência dos educadores titulares de grupo e dos professores titulares de turma assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, tendo em vista garantir a qualidade das actividades, bem como a articulação com as actividades curriculares; 			

APÊNDICE II: GRELHAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

DOCUMENTOS SUPRANACIONAIS

Documentos Supranacionais	Código de identificação
<i>"Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida"</i>	S1
<i>"Relatório europeu sobre a qualidade do ensino básico e secundário"</i>	S2
<i>"Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida"</i>	S3
<i>"Decisão do Parlamento Europeu e do Conselho (2006/1720/CE) que estabelece um programa de acção no domínio da Aprendizagem ao Longo da Vida"</i>	S4
<i>"Quadro Europeu de Qualificação para a Aprendizagem ao Longo da Vida"</i>	S5

C1. - A educação num contexto de mudança

Subcategorias	Unidades de Registo	Código de identificação
<p>Sub.1 Sociedades do conhecimento</p>	<p><i>"...a Europa entrou na Era do Conhecimento, com todas as implicações inerentes para a vida cultural, económica e social."</i></p> <p><i>"... aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento."</i></p> <p><i>"...os sistemas de educação e formação na Europa estão na cerne das alterações futuras e também eles devem adaptar-se."</i></p> <p><i>"A Europa está hoje confrontada com mudanças a uma escala comparável com as decorrentes da Revolução Industrial".</i></p> <p><i>"Os próprios indivíduos são os actores principais das sociedades do conhecimento."</i></p> <p><i>"...o que conta é a capacidade humana de criar conhecimento e de o usar eficaz e inteligentemente, em contextos de mutação contínua."</i></p> <p><i>"A melhor forma de dar resposta ao desafio da mudança reside na educação e na formação ao longo da vida."</i></p> <p><i>"À medida que caminhamos para a Era do Conhecimento, altera-se a nossa percepção do que é a aprendizagem, de onde e como decorre, e com que objectivos. Cada vez mais, esperamos que os métodos e os contextos de ensino e aprendizagem reconheçam e se adaptem a uma grande diversidade de interesses, necessidades e exigências, não apenas de indivíduos, mas também de grupos de interesse específicos em sociedades europeias multiculturais."</i></p>	S1

	<p><i>"A explosão da informação exige que as noções tradicionais de conhecimento, da sua "transmissão", da "apresentação" pelos professores e da aquisição pelos alunos sejam objecto de uma revisão aprofundada."</i></p> <p><i>"A actual Sociedade fundamentada na Aprendizagem e no Conhecimento está cada vez mais dividida entre os que dispõem de competências e qualificações adequadas, e os que não as têm."</i></p>	S2
	<p><i>"...desenvolvimento de competências para a Sociedade do Conhecimento..."</i></p> <p><i>"...Numa altura em que a globalização continua a lançar novos desafios à União Europeia, cada cidadão terá de dispor de um amplo leque de competências essenciais para se adaptar com flexibilidade a um mundo em rápida mutação e altamente interligado."</i></p>	S3
	<p><i>"Uma Sociedade do Conhecimento avançada é a chave do aumento das taxas de crescimento e de emprego."</i></p>	S4
<p>Sub.2 A educação ao serviço da economia</p>	<p><i>"Todos os europeus deverão, sem excepção, beneficiar de oportunidades idênticas para se adaptarem às exigências das mutações sociais e económicas e participarem activamente na construção do futuro da Europa."</i></p> <p><i>"...a dimensão das actuais mudanças económicas e sociais na Europa exigem uma abordagem fundamentalmente nova da educação e da formação."</i></p> <p><i>"...os sistemas de educação e formação terão de adaptar-se às novas realidades do século XXI e que a aprendizagem ao longo da vida é uma política essencial para o desenvolvimento da cidadania, da coesão social e do emprego."</i></p> <p><i>"...dois objectivos igualmente importantes para a aprendizagem ao longo da vida: promover a cidadania activa e fomentar a empregabilidade."</i></p> <p><i>"A empregabilidade – a capacidade de assegurar um emprego e de o manter – é não apenas uma dimensão central da cidadania activa, mas também uma condição decisiva do pleno emprego e da melhoria da competitividade e prosperidade europeias na "nova economia".</i></p> <p><i>"Empregabilidade e cidadania activa estão dependentes da existência de competências e conhecimentos adequados e actualizados indispensáveis à participação na vida económica e social."</i></p> <p><i>"A Europa pode – e deve -demonstrar que é possível alcançar um crescimento económico dinâmico, reforçando simultaneamente a coesão social."</i></p> <p><i>"...sistemas de educação e formação que prestam um serviço aos indivíduos, empregadores e à sociedade civil."</i></p>	S1
	<p><i>"A aquisição de um elevado nível de conhecimentos, competências e aptidões é considerada uma condição básica para a cidadania activa, o emprego e a coesão social."</i></p>	S2

	<i>"À educação na sua dupla função – social e económica – cabe um papel essencial para assegurar que os cidadãos europeus adquiram as competências essenciais necessárias que lhes permitam adaptar-se com flexibilidade a estas alterações."</i>	S3
	<i>"... os objectivos gerais de promoção da aprendizagem ao longo da vida e aumento da empregabilidade, da mobilidade e da integração social de trabalhadores e aprendentes."</i>	S5
Sub.3 Estratégias globais	<i>"A mudança apenas pode decorrer de um impulso dado pelos Estados-Membros, com apoio e assistência à escala comunitária, quando necessário."</i> <i>"Incumbe ainda aos Estados-Membros a responsabilidade de elaborar estratégias globais de aprendizagem ao longo da vida, que permitam a concepção e a aplicação coerente de uma panóplia de medidas coordenadas e façam da aprendizagem ao longo da vida uma realidade para todos os cidadãos."</i>	S1
	<i>"...uma estratégia global que vise preparar o desenvolvimento da economia baseada no conhecimento e uma estratégia de modernização do modelo social europeu através do investimento nas pessoas e na luta contra a exclusão social."</i>	S2
	<i>"A necessidade de dotar os jovens das competências essenciais pertinentes e de melhorar os seus níveis de desempenho escolar faz parte das Orientações Integradas para o Crescimento e o Emprego 2005-2008, aprovadas pelo Conselho Europeu de Junho de 2005."</i> <i>"...definir as novas competências de base a adquirir através da aprendizagem ao longo da vida enquanto medida fundamental da resposta europeia à globalização e à transição para economias baseadas no conhecimento..."</i>	S3
	<i>"A educação e a formação são prioridades essenciais para a União Europeia com vista à consecução dos objectivos de Lisboa."</i> <i>"Os subprogramas sectoriais são os seguintes [...] Programa Comenius; Programa Erasmus; Programa Leonardo da Vinci; Programa Grundtvig"</i>	S4
	<i>"O QEQ irá relacionar os quadros e sistemas de qualificações nacionais dos vários países em torno de uma referência europeia comum."</i> <i>"...resultados da aprendizagem como ponto de referência comum, o quadro facilitará a comparação e transferência de qualificações entre países, sistemas e instituições..."</i>	S5

	<p><i>"A presente recomendação não substitui nem define os sistemas nacionais de qualificações e/ou as qualificações nacionais..."</i></p> <p><i>"...o seu objectivo é apoiar e complementar a acção dos Estados-Membros ao facilitar uma maior cooperação entre eles, de forma a aumentar a transparência e promover a mobilidade e a aprendizagem ao longo da vida."</i></p> <p><i>"...ser aplicada de acordo com a legislação e a prática nacionais."</i></p>	
<p>Sub.4 Conceitos importados do contexto económico</p>	<p><i>"fomento da empregabilidade"; "recursos humanos"; "consultoria"; "aquisição e renovação de competências"; "competitividade"; "força de trabalho"; "mundo empresarial"; "parceiros sociais"; "pleno emprego"; "crescimento económico"; "regimes fiscais"; "normas de contabilidade"; "investimento de capital"; "empregadores".</i></p>	S1
	<p><i>"competências"; "empregabilidade"; "competitividade"; "mercado de trabalho"</i></p>	S2
	<p><i>"competências"; "emprego"; "competitividade"</i></p>	S3
	<p><i>"crescimento económico"; "reforma económica"; "empregabilidade"; "espírito empresarial"</i></p>	S4

C2. - Um contínuo da aprendizagem ao longo da vida

Subcategorias	Unidades de Registo	Código de identificação
<p>Sub.1 Valorização da aprendizagem</p>	<p><i>"...significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem..."</i></p> <p><i>"Garantir a visibilidade e o adequado reconhecimento da aprendizagem constitui um importante elemento da qualidade do serviço prestado."</i></p> <p><i>"...absolutamente essencial desenvolver sistemas de qualidade para a "validação da anterior aprendizagem empírica" e promover a respectiva aplicação numa ampla gama de contextos."</i></p>	<p>S1</p>
	<p><i>"Reforçar o papel da aprendizagem ao longo da vida na criação de um sentido de cidadania europeia..."</i></p>	<p>S4</p>
	<p><i>"Enquanto instrumento para promoção da aprendizagem ao longo da vida, o QEQ abrange todos os níveis de qualificação adquiridos através de educação e formação geral, profissional e académica."</i></p>	<p>S5</p>
<p>Sub.2 A complementaridade entre a aprendizagem formal, a aprendizagem informal e a aprendizagem não formal/</p>	<p><i>"Até ao momento, a aprendizagem formal tem dominado o pensamento político, modelando as formas como são ministradas a educação e a formação e influenciando as percepções dos indivíduos do que é importante em termos de aprendizagem."</i></p> <p><i>"A aprendizagem não-formal, por definição, ocorre fora das escolas, dos liceus, dos centros de formação e das universidades."</i></p> <p><i>"A recém-cunhada expressão "aprendizagem em todos os domínios da vida" (lifewide) vem enriquecer a questão, chamando a atenção para a disseminação da aprendizagem, que pode decorrer em todas as dimensões das nossas vidas em qualquer fase das mesmas."</i></p>	<p>S1</p>
	<p><i>"...qualquer forma de ensino geral, de educação e formação profissionais, de educação não formal e de aprendizagem informal seguida ao longo da vida, que permita melhorar os conhecimentos, aptidões e competências numa perspectiva pessoal, cívica, social e/ou profissional."</i></p>	<p>S4</p>
	<p><i>"O QEQ pode apoiar indivíduos com uma vasta experiência profissional ou de outros campos de actividade ao facilitar a validação da aprendizagem não formal e informal. A ênfase nos resultados da aprendizagem permitirá avaliar mais facilmente se os resultados da aprendizagem adquiridos nestes contextos são equivalentes às qualificações formais a nível de conteúdo e relevância."</i></p> <p><i>"A validação dos resultados da aprendizagem não formal e informal deverá ser promovida, em conformidade com as conclusões do Conselho, de 28 de</i></p>	<p>S5</p>

	<p><i>Maio de 2004, sobre os princípios europeus comuns de identificação e de validação da aprendizagem não formal e informal.</i></p> <p><i>"...estabelecer pontes entre a aprendizagem formal, não formal e informal, conduzindo também à validação dos resultados da aprendizagem adquiridos através da experiência..."</i></p>	
<p>Sub.3 Foco nos aprendentes</p>	<p><i>"Permitir aos indivíduos que se tornem aprendentes activos significa melhorar as práticas existentes, ao mesmo tempo que se desenvolvem novas e variadas abordagens para se tirar partido das oportunidades oferecidas pelas TIC e pela vasta gama de contextos de aprendizagem."</i></p>	S1
	<p><i>"A educação e a formação iniciais ofereçam a todos os jovens os meios para desenvolverem as suas competências essenciais a um nível que os prepare para a vida adulta e que constitua uma base para a aprendizagem futura e para a vida profissional..."</i></p> <p><i>"Sejam previstas medidas adequadas destinadas aos jovens que, devido a situações de desfavorecimento educativo resultantes de circunstâncias pessoais, sociais, culturais ou económicas, necessitam de apoio especial para realizar o seu potencial educativo."</i></p> <p><i>"...as diferentes necessidades dos aprendentes deverão ser satisfeitas através da garantia da equidade e do acesso de todos os grupos..."</i></p>	S3
	<p><i>"...promover -se e melhorar -se o acesso e a participação na aprendizagem ao longo da vida para todos, incluindo as pessoas desfavorecidas, e a utilização de qualificações a nível nacional e comunitário."</i></p>	S5

C3. Necessidades emergentes

Subcategorias	Unidades de Registo	Código de identificação
<p style="text-align: center;">Sub.1 Competências de base para todos</p>	<p><i>“Um sólido domínio destas competências básicas é crucial para todos, mas é apenas o início de um contínuo de aprendizagem ao longo da vida.”</i></p> <p><i>“Algumas destas competências – como a literacia digital – são genuinamente novas, enquanto outras – como as línguas estrangeiras – assumem agora relevância acrescida para muitas pessoas.”</i></p> <p><i>“...competências sociais, tais como autoconfiança, a auto-orientação e a assunção de riscos assumem também progressiva importância, na medida em que se espera das pessoas que sejam capazes de comportamentos mais autónomos do que no passado.”</i></p> <p><i>“Aprender a aprender, a adaptar-se à mudança e a compreender vastos fluxos de informação são competências mais genéricas que todos deveriam adquirir.”</i></p> <p><i>“As insuficiências e inadequações de competências, em especial no domínio das TIC, são amplamente reconhecidas como factor significativo de níveis de desemprego persistentemente elevados em certas regiões, sectores industriais e grupos sociais desfavorecidos.”</i></p>	S1
	<p><i>“...competências no domínio da educação cívica, das línguas estrangeiras e das TIC, menos fáceis de medir, não serão menos importantes no futuro.”</i></p>	S2
	<p><i>“As competências essenciais são aquelas que são necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania activa, para a inclusão social e para o emprego.”</i></p> <p><i>“...oito competências essenciais: comunicação na língua materna; comunicação em línguas estrangeiras; competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; espírito de iniciativa e espírito empresarial; e sensibilidade e expressão culturais.”</i></p> <p><i>“Muitas destas competências sobrepõem-se e estão interligadas: aspectos que são essenciais num determinado domínio favorecem a competência noutra domínio.”</i></p>	S3
<p style="text-align: center;">Sub.2 Promoção da qualidade</p>	<p><i>“A qualidade da experiência e dos resultados da aprendizagem são os elementos fundamentais, nomeadamente aos olhos dos próprios aprendentes.”</i></p> <p><i>“...atingir níveis globalmente mais elevados de participação mais activa em todos os sectores, por forma a garantir uma oferta de educação e formação de qualidade...”</i></p> <p><i>“Um ensino básico de elevada qualidade para todos, a partir dos primórdios da vida de uma criança, constitui o alicerce fundamental.”</i></p>	S1

	<p><i>“A qualidade do ensino e da formação constitui em todos os Estados-Membros uma questão da máxima prioridade política.”</i></p> <p><i>“A qualidade da educação tem, assim, constituído um tema de análise prioritário, tendo sido lançados diversos estudos e projectos de investigação com vista a reforçar a cooperação a nível europeu neste domínio.”</i></p> <p><i>“...compete ao Estado proporcionar uma educação de qualidade para todos, devem existir garantias de que o sistema cumpre, na realidade, esse objectivo.”</i></p>	S2
	<p><i>“Contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida e promover elevados níveis de desempenho, bem como a inovação e uma dimensão europeia nos sistemas e práticas existentes neste domínio...”</i></p>	S4
<p>Sub.3 Investimento nos recursos humanos</p>	<p><i>“...as pessoas são o principal trunfo da Europa e deverão constituir o ponto de referência das políticas da União...”</i></p> <p><i>“Na economia do conhecimento, desenvolver e utilizar plenamente os recursos humanos constituem factores decisivos para manter a competitividade.”</i></p>	S1
<p>Sub.4 Pedagogias inovadoras</p>	<p><i>“A capacidade e a confiança para desenvolver e pôr em prática métodos de ensino e de aprendizagem abertos e participativos deverão, pois, passar a ser aptidões profissionais fundamentais para educadores e formadores, em contextos formais e não-formais.”</i></p> <p><i>“A aprendizagem activa pressupõe a motivação para aprender, a capacidade de exercer um juízo crítico e as aptidões de saber como aprender. O papel insubstituível do professor consiste, precisamente, em alimentar estas capacidades humanas de criar e utilizar conhecimento.”</i></p> <p><i>“...poucas mudanças e inovações efectivas poderão ocorrer sem o envolvimento activo dos profissionais da área, que estão mais próximos do cidadão enquanto aprendente e mais familiarizados com a diversidade de necessidades e processos de aprendizagem.”</i></p>	S1
	<p><i>“Apoiar o desenvolvimento de conteúdos, de serviços, de pedagogias e práticas para a aprendizagem ao longo da vida, inovadoras e baseadas nas TIC:”</i></p> <p><i>“Incentivar a melhor utilização possível dos resultados e dos produtos e processos inovadores e assegurar o intercâmbio de boas práticas nos domínios abrangidos pelo Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida.”</i></p>	S4

C4. - Configuração de uma política de aprendizagem ao longo da vida

Subcategorias	Unidades de Registo	Código de identificação
<p>Sub.1 Objectivos</p>	<p><i>“...desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida...”</i></p> <p><i>“...melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não-formal e informal...”</i></p> <p><i>“...garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na Sociedade do Conhecimento...”</i></p>	<p>S1</p>
	<p><i>“...a União atribuiu-se o objectivo estratégico de se tornar na economia mais competitiva no mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e maior coesão social.”</i></p>	<p>S2</p>
	<p><i>“...apoiar e complementar a acção dos Estados-Membros estabelecendo um ponto de referência comum que incentive e facilite as reformas nacionais e uma maior cooperação entre os Estados-Membros...”</i></p> <p><i>“Identificar e definir as competências essenciais necessárias à realização pessoal, à cidadania activa, à coesão social e à empregabilidade na Sociedade do Conhecimento...”</i></p>	<p>S3</p>
	<p><i>“...desenvolver acções a nível europeu para melhorar o reconhecimento das qualificações em matéria de educação e formação profissional.”</i></p> <p><i>“O Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida tem como objectivo geral contribuir, através da aprendizagem ao longo da vida, para o desenvolvimento da Comunidade enquanto sociedade avançada baseada no conhecimento, caracterizada por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social, assegurando ao mesmo tempo a protecção adequada do ambiente para as gerações futuras.”</i></p>	<p>S4</p>
	<p><i>“...contribuir assim para a redução de barreiras entre as instituições de educação e formação...”</i></p> <p><i>“...promover a evolução de forma a que os aprendentes não tenham, por exemplo, de repetir a aprendizagem.”</i></p> <p><i>“...contribuir para a modernização dos sistemas de educação e formação, para correlacionar a educação, a formação e o emprego...”</i></p>	<p>S5</p>

<p style="text-align: center;">Sub.2 Indicadores de qualidade</p>	<p><i>“...indicadores abrangem quatro domínios principais: níveis de rendimento, sucesso escolar e transição, acompanhamento do ensino e recursos e estruturas.”</i></p> <p><i>“O Conselho Europeu identificou claramente a necessidade de definir metas quantificáveis, indicadores e padrões de referência como meios de comparação das melhores práticas e instrumentos de acompanhamento e análise dos progressos conseguidos.”</i></p> <p>[Rendimento]</p> <p><i>“... abrange sete indicadores de rendimento...”</i></p> <p><i>“matemática, a leitura e as ciências”; “aprender a aprender”; “educação cívica”; “línguas estrangeiras”; “Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)”</i></p> <p><i>“Sucesso e transição. Este domínio abrange três indicadores que se revestem da máxima importância no plano político e estão estreitamente interligados - taxa de abandono, conclusão do ensino secundário e participação no ensino pós-secundário.”</i></p> <p><i>“Acompanhamento do ensino. Este domínio abrange actualmente dois indicadores, a avaliação e orientação do ensino básico e secundário e a participação dos pais.”</i></p> <p><i>“Recursos e estruturas. Esta categoria inclui quatro indicadores relativos a aspectos de infra-estrutura fundamentais para o desempenho escolar e o êxito dos alunos. Trata-se de: custos do ensino por estudante, educação e formação de professores, taxas de participação no ensino pré-escolar e número de estudantes por computador.”</i></p>	<p>S2</p>
	<p><i>“...destina-se a promover, em particular, os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade entre os sistemas de ensino e formação na Comunidade, a fim de que estes passem a constituir uma referência mundial de qualidade.”</i></p>	<p>S4</p>

C5. - Do conceito à (re)organização do sistema de aprendizagem (ensino básico)

Subcategorias	Unidades de Registo	Código de identificação
<p>Sub 1 Organização e gestão curricular</p>	<p>Esta subcategoria só será analisada nos documentos nacionais.</p>	
<p>Sub.2 Combate ao insucesso e abandono escolar</p>	<p><i>“O desenvolvimento das nossas economias e as exigências de uma sociedade cada vez mais competitiva continuam a deixar alguns membros da sociedade à margem.”</i></p> <p><i>“...é necessária uma base de conhecimentos mínimos para que tal se verifique, e que os que concluem a escolaridade obrigatória sem qualificações são, conseqüentemente, menos susceptíveis de conseguir participar efectivamente na aprendizagem ao longo da vida.”</i></p> <p><i>“Os jovens que têm uma atitude negativa face à aprendizagem, e / ou que abandonam a escola sem qualificações ficam, conseqüentemente, susceptíveis de se deparar com problemas significativos mais tarde na vida em resultado disso.”</i></p> <p><i>“Os que abandonam a escola prematuramente poderão, conseqüentemente, correr o risco de marginalização e exclusão social.”</i></p>	<p>S2</p>
<p>Sub.3 Referências à descentralização</p>	<p><i>“A governação regional e local tem vindo a adquirir, nos últimos anos, cada vez maior influência, na sequência da procura intensificada de decisões e serviços “mais próximos” dos cidadãos.”</i></p> <p><i>“A oferta de educação e formação é uma área política que não deixará de ser afectada por esta tendência – para a maioria das pessoas, da infância à terceira idade – a aprendizagem acontece a nível local.”</i></p> <p><i>“...é ao nível local que as organizações e associações da sociedade civil estão mais fortemente implantadas, acumulando, geralmente, vastas reservas de conhecimentos e experiências sobre as comunidades das quais fazem parte.”</i></p> <p><i>“Oportunidades diversificadas de aprendizagem ao longo da vida acessíveis a nível local contribuem para que as pessoas não se sintam obrigadas a abandonar a sua região de origem para fins de educação e formação...”</i></p> <p><i>“...aprendizagem ao longo da vida enquanto motor de regeneração regional e local.”</i></p> <p><i>“A tendência de delegação do poder de decisão nas escolas é uma estratégia política importante, que resulta em parte de uma falta de confiança na capacidade do Estado de responder adequadamente a todas as necessidades de uma população cada vez mais exigente.”</i></p>	<p>S1</p> <p>S2</p>

C6. - Actores designados e funções atribuídas

Subcategorias	Unidades de Registo	Código de identificação
<p>Sub.1 Intervenientes referidos</p>	<p><i>"professores e formadores"</i></p> <p><i>"sistemas de educação e formação"</i></p> <p><i>"aprendentes"</i></p>	<p>S1</p>
	<p><i>"decisores políticos"; "formadores"; "parceiros sociais"; "aprendentes"</i></p>	<p>S3</p>
	<p><i>"Estados-Membros"; "professores"; "formadores"; "aprendentes"</i></p>	<p>S4</p>
<p>Sub.2 Funções atribuídas</p>	<p>[professores e formadores]</p> <p><i>"...tornam-se guias, mentores e mediadores. O seu papel – que assume uma importância crucial – consiste em ajudar e apoiar os aprendentes que, na medida do possível, gerem a sua própria aprendizagem."</i></p> <p>[sistemas de educação e formação]</p> <p><i>"...são responsáveis por garantir, na medida do possível, que todos os indivíduos adquirem, actualizam e sustentam um mínimo de competências previamente acordado."</i></p> <p>[indivíduos]</p> <p><i>"...a quem, em última instância, incumbe o dever de continuar a respectiva formação."</i></p>	<p>S1</p>
	<p>[aprendentes]</p> <p><i>"... capazes de desenvolver e actualizar as suas competências essenciais..."</i></p> <p>[decisores políticos; professores; formadores; parceiros sociais; aprendentes]</p> <p><i>"...atingir os objectivos acordados em comum..."</i></p>	<p>S3</p>
	<p>[Estados Membros]</p> <p><i>"Tomar as medidas necessárias para garantir a gestão eficaz do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida a nível nacional, associando todos os intervenientes nos diversos aspectos da aprendizagem ao longo da vida, de acordo com as práticas ou a legislação nacionais..."</i></p> <p>[professores]</p> <p><i>"...participam directamente no processo educativo nos Estados-Membros..."</i></p> <p>[formadores]</p> <p><i>"...participam directamente no processo de educação e de formação profissional nos Estados-Membros..."</i></p> <p>[aprendentes]</p> <p><i>"...participação na aprendizagem ao longo da vida..."</i></p>	<p>S4</p>

DOCUMENTOS NACIONAIS

Documentos Nacionais	Código de identificação
<i>Decreto-lei n° 6/2001, de 18 de Janeiro</i>	N1
<i>Parecer n° 3/2001 de 14 de Julho de 2001</i>	N2
<i>Despacho n° 1/2005 de 5 de Janeiro de 2005</i>	N3
<i>Despacho n° 19575/2006 de 25 de Setembro de 2006</i>	N4
<i>Despacho n° 14460/2008 de 26 de Maio</i>	N5

C1. - A educação num contexto de mudança

Subcategorias	Unidades de Registo	Código de identificação
Sub.1 Sociedades do conhecimento	<p><i>“...para dar resposta aos desafios da Sociedade do Conhecimento a educação não se pode circunscrever ao período de formação inicial obtido na infância e na juventude, nem faz sentido considerar educação de adultos em oposição à educação dos jovens (aquela e esta são segmentos da aprendizagem ao longo da vida) ou ainda entender a formação profissional como uma finalidade demasiado restrita e distinta da educação geral.”</i></p> <p><i>“...em virtude do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, verifica-se uma aceleração exponencial da produção, acumulação e difusão do conhecimento.”</i></p> <p><i>“Sendo a inovação e o conhecimento cada vez mais as principais fontes de riqueza elas tornam-se também na principal fonte de desigualdade entre os países, as empresas e as pessoas.”</i></p> <p><i>“A Sociedade do Conhecimento em que vivemos só pode desenvolver-se através do forte reforço da capacidade humana promovendo a excelência na educação, do básico ao terciário, e apostando na aprendizagem ao longo da vida como novo paradigma educativo...”</i></p>	N2
Sub.2 A educação ao serviço da economia	<p><i>“O investimento nas pessoas foi apresentado como sendo fundamental para situar a Europa na economia do conhecimento e preconizou-se a necessidade de estruturar a educação e a formação para a vida de modo a dar resposta a estes desafios.”</i></p> <p><i>“A educação é, desde há longa data, reconhecida como um importante factor para o desenvolvimento económico e social...”</i></p>	N2

	<p><i>“Enfrentando uma globalização crescente, uma rápida inovação tecnológica, uma maior abertura política no mundo, com a emergência de novas economias de mercado os países necessitam de uma população com maior nível educativo e melhores competências e as pessoas precisam de mais competências e informação para enfrentar a competição e para terem sucesso.”</i></p> <p><i>“... um consenso de que o investimento em educação e formação de alta qualidade é a chave determinante numa economia mundial crescentemente globalizada.”</i></p> <p><i>“Promover uma boa educação básica ao maior número possível de jovens de forma a prepará-los para a vida como cidadãos responsáveis e como agentes económicos...”</i></p>	
<p>Sub.3 Estratégias globais</p>	<p><i>“A preparação desta intervenção legislativa de política educativa foi objecto de um longo e continuado trabalho com as escolas e com as comunidades educativas, de que se destaca o lançamento, no ano lectivo de 1996-1997, do projecto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico.”</i></p> <p><i>“O Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, publicado pelo Ministério da Educação em 1998, sintetizou os aspectos a considerar na reorganização curricular do ensino básico...”</i></p>	N1
	<p><i>“...o debate em torno da ideia central deste memorando e dos conceitos que lhe são inerentes destinam-se a promover uma adaptação e transformação, ainda que gradual e a um ritmo moderado, dos nossos sistemas de aprendizagem...”</i></p> <p><i>“Há perspectivas a modificar, há resistências a ultrapassar e há mentalidades a mudar.”</i></p> <p><i>“Os promotores da aprendizagem ao longo da vida poderão ser os próprios destinatários num contexto informal, cabendo às instituições de educação e formação, públicas e privadas, importantes responsabilidades no que respeita à aprendizagem formal e não formal e ainda a algumas actividades de aprendizagem informal”</i></p> <p><i>“Se proceda à aprovação de políticas e de medidas positivas de indole legislativa para promover o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida...”</i></p>	N2
<p>Sub.4 Conceitos importados do contexto económico</p>	<p><i>“competências”; “certificado de qualificação profissional”, “qualidade”, “gestão”</i></p>	N1
	<p><i>“competências”; “economias de mercado”; “parceiros sociais”</i></p>	N2
	<p><i>“qualidade”; “competências”; “gestão”.</i></p>	N3

	<i>"competências"; "parceiros sociais"</i>	N4
--	--	-----------

C2. - Um contínuo da aprendizagem ao longo da vida

Subcategorias	Unidades de Registo	Código de identificação
<p>Sub.1 Valorização da aprendizagem</p>	<p><i>“...currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico...”</i></p> <p><i>“Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática...”</i></p> <p><i>“...visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos...”</i></p> <p><i>“...objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam”.</i></p>	<p>N1</p>
	<p><i>“Desenvolver uma ampla capacidade para aprender ao longo da vida e gerar as respostas flexíveis e adaptadas que são necessárias para enfrentar as constantes mudanças.”</i></p> <p><i>“...integra assim todas as formas e modalidades de aprendizagem desde que sejam concretizadas com um determinado objectivo, estabelece que tem que ser realizada num processo contínuo e confere-lhe o objectivo de transmitir valores, melhorar a capacidade dos seus destinatários em conhecimentos, aptidões e competências.”</i></p> <p><i>“A implementação de uma política e de uma prática de aprendizagem ao longo da vida incita a uma maior colaboração e coordenação entre as administrações da educação e da formação profissional ao nível central, mas igualmente ao nível regional.”</i></p> <p><i>“O entendimento de que todas as aprendizagens devem ser explicitadas e valorizadas, pelo que devem ser reconhecidas e validadas...”</i></p>	<p>N2</p>
	<p><i>“...garantir que os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas.”</i></p>	<p>N5</p>
<p>Sub.2 A complementaridade entre a aprendizagem formal, a aprendizagem informal e a aprendizagem não forma/</p>	<p><i>...a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes.”</i></p> <p><i>“...com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade...”</i></p>	<p>N1</p>

	<p><i>“A aprendizagem formal tem dominado o pensamento político e é dominante na modelação das formas de educação e formação.”</i></p> <p><i>“...as administrações da educação e da formação encontram-se ainda completamente segmentadas, dificultando enormemente a operacionalização de um conceito de aprendizagem ao longo da vida, assente na ideia de continuidade e de progressão.”</i></p> <p><i>“...assume a necessidade de reconhecer, validar e certificar não só as aprendizagens ocorridas em contextos formais de educação/formação mas também as aprendizagens e competências desenvolvidas em contextos não formais e informais, como por exemplo no contexto profissional ou no simples dia a dia das nossas vidas.”</i></p>	N2
<p>Sub.3 Foco nos aprendentes</p>	<p><i>“...tomando em consideração as necessidades dos alunos...”</i></p> <p><i>“...desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens.”</i></p>	N1
	<p><i>“A promoção da ALV «obriga» os indivíduos, enquanto cidadãos activos, a entenderem-na como um dever.”</i></p> <p><i>“...«centralidade do sujeito» enquanto «actor», «autor» e não «objecto de aprendizagem»...”</i></p> <p><i>“O memorando reconhece os indivíduos como os principais actores da Sociedade do Conhecimento e sublinha que «a aprendizagem abre as portas à construção de uma vida produtiva e satisfatória, muito para além das perspectivas e situação do emprego de um indivíduo»”</i></p>	N2
	<p><i>“A grande diversidade de alunos do ponto de vista etário, cultural e social que frequenta actualmente a escola básica pode ser encarada como um contributo para a construção de uma sociedade plural e tolerante, na qual todos os intervenientes têm um papel importante a desempenhar.”</i></p>	N3

C3. - Necessidades emergentes

Subcategorias	Unidades de Registo	Código de identificação
<p>Sub.1 Competências de base para todos</p>	<p><i>“...obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática.”</i></p> <p><i>“...consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares...”</i></p> <p><i>“... estabelece perfil de competências terminais deste nível de ensino...”</i></p> <p><i>“Constitui ainda formação transdisciplinar de carácter instrumental a utilização das tecnologias de informação e comunicação, a qual deverá conduzir, no âmbito da escolaridade obrigatória, a uma certificação da aquisição das competências básicas neste domínio.”</i></p> <p><i>“A educação para a cidadania bem como a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho constituem formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico.”</i></p> <p><i>“As escolas do 1º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral...”</i></p>	<p>N1</p>
	<p><i>“...adquirindo competências básicas como o domínio lido, escrito e falado da língua materna, o cálculo, a capacidade de raciocínio, o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira, aptidão para usar as novas tecnologias de informação e conhecimento, competências sociais como o trabalho de grupo e capacidade de aprender a aprender; e tenha mais oportunidades para adquirir novas competências através da vida num quadro de opções educativas pós-básicas.”</i></p>	<p>N2</p>
<p>Sub.2 Promoção da qualidade</p>	<p><i>“...sem perda das respectivas identidades e objectivos, uma maior qualidade das aprendizagens.”</i></p>	<p>N1</p>
	<p><i>“...os objectivos educativos de longo prazo terão de ser o de assegurar que cada um complete uma educação básica de qualidade...”</i></p>	<p>N2</p>
	<p><i>“Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.”</i></p>	<p>N3</p>

	<i>"A qualidade das aprendizagens no 1º ciclo do ensino básico é uma das prioridades da política educativa do Governo."</i>	N4
Sub.3 Investimento nos recursos humanos	<i>"A organização de acções de formação contínua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais, e dar uma particular atenção às áreas curriculares não disciplinares."</i>	N1
Sub.4 Pedagogias inovadoras	<i>"a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo."</i> <i>"Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida."</i> <i>"...necessidade de se promoverem respostas práticas e estratégias personalizadas, não impostas e motivadoras da consolidação de uma atitude de aprendizagem contínua ao longo e em todos os domínios da vida..."</i>	N1
	<i>"...desenvolvendo métodos e processos inovadores que alarguem o tradicional alcance da educação e da formação como o ensino a distância..."</i> <i>"o espaço escolar não está, em muitas escolas, concebido da melhor forma e as carências a nível das infra-estruturas condicionam totalmente a actividade dessas escolas..."</i>	N2
	<i>"...selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos."</i>	N3
	<i>"Na planificação das actividades de enriquecimento curricular devem ser tidos em conta os recursos existentes na comunidade, nomeadamente escolas de música, de teatro, de dança, clubes recreativos, associações culturais e IPSS."</i>	N5

C4. - Configuração de uma política de aprendizagem ao longo da vida

Subcategorias	Unidades de Registo	Código de identificação
<p>Sub.1 Objectivos</p>	<p><i>“...objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida...”</i></p> <p><i>“...objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam...”</i></p>	<p>N1</p>
	<p><i>“...a segmentação entre educação e formação deixa de fazer qualquer sentido.”</i></p>	<p>N2</p>
<p>Sub.2 Indicadores de qualidade</p>	<p><i>“Especial relevância assumem as disposições relativas à avaliação das aprendizagens, entendida como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico, bem como à avaliação do desenvolvimento do currículo nacional.”</i></p> <p><i>“O desenvolvimento do currículo nacional, bem como a aquisição pelos alunos das competências essenciais e estruturantes nos diversos ciclos do ensino básico, é objecto de avaliação, recorrendo a uma diversidade de técnicas e de instrumentos.”</i></p> <p><i>“...provas de aferição [...] destinam-se a fornecer informação relevante aos professores, às escolas e à administração educativa...”</i></p>	<p>N1</p>
	<p><i>“...a avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.”</i></p> <p><i>“...carácter formativo da avaliação e a valorização de uma lógica de ciclo, potenciando-se os seus aspectos mais positivos...”</i></p> <p><i>“...avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.”</i></p> <p><i>“...avaliação sumativa interna e externa...”; “...provas de aferição...”</i></p>	<p>N3</p>

C5. - Do conceito à (re)organização do sistema de aprendizagem (ensino básico)

Subcategorias	Unidades de Registo	Código de identificação
<p>Sub 1 Organização e gestão curricular</p>	<p><i>“...necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem ...”</i></p> <p><i>“... assume particular relevo a consagração no currículo de três novas áreas curriculares não disciplinares...”</i></p> <p><i>“...a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular.”</i></p> <p><i>“...as escolas foram convidadas a apresentar projectos de gestão flexível do currículo.”</i></p> <p><i>“...encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham diariamente.”</i></p> <p><i>“...estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional...”</i></p> <p><i>“No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.”</i></p> <p><i>“... organização curricular do ensino básico, para além das áreas curriculares disciplinares, o diploma determina a criação de três áreas curriculares não disciplinares - área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica.”</i></p> <p>[área curriculares não disciplinares]</p> <p><i>“Área de projecto, visando a concepção, realização e avaliação de projectos...”</i> <i>“Estudo acompanhado, visando a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho...”</i> <i>“Formação cívica [...] visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes...”</i></p> <p><i>“...no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.”</i></p>	<p>N1</p>

	<p><i>“As orientações sobre organização e gestão curricular do ensino básico, como se verifica, não vão tão longe como o memorando sobre ALV recomenda no que respeita a competências básicas que deverão ser adquiridas por todos os cidadãos para uma participação activa na sociedade e na economia do conhecimento.”</i></p> <p><i>“Estas orientações também não estão enformadas pelo espírito subjacente ao conceito de aprendizagem ao longo da vida e não salientam a necessidade de, nesta fase formativa, se alicerçarem os processos de aquisição contínua de conhecimentos durante toda a vida, sublinhando, por exemplo, a capacidade de aprender a aprender.”</i></p> <p><i>“...mesmo naqueles domínios inovadores que são considerados é duvidoso que haja condições para os concretizar nos termos preconizados quer por dificuldades quanto a recursos humanos qualificados e adequados quer quanto a recursos materiais e organizacionais.”</i></p>	N2
	<p><i>“A avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo, expressas no projecto curricular de escola e no projecto curricular de turma, por ano de escolaridade.”</i></p> <p><i>“As aprendizagens de carácter transversal e de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania, da compreensão e expressão em língua portuguesa e da utilização das tecnologias de informação e comunicação, constituem objecto de avaliação em todas as disciplinas e áreas curriculares.”</i></p>	N3
	<p><i>“Considerando o sucesso alcançado com o lançamento em 2005 do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º Anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, primeira medida efectiva de concretização de projectos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro e o sucesso alcançado com o lançamento em 2006 do programa de generalização do ensino do inglês e de outras actividades de enriquecimento curricular...”</i></p> <p><i>“Sem prejuízo da normal duração semanal e diária das actividades educativas na educação pré -escolar e curriculares no 1.º ciclo do ensino básico, os respectivos estabelecimentos manter -se -ão obrigatoriamente abertos, pelo menos, até às 17 horas e 30 minutos e por um período mínimo de oito horas diárias.”</i></p> <p><i>“As actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico são seleccionadas de acordo com os objectivos definidos no projecto educativo do agrupamento de escolas e devem constar do respectivo plano anual de actividades.”</i></p> <p><i>“Consideram -se actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente: actividades de apoio ao estudo; ensino do inglês; ensino de outras línguas estrangeiras; actividade física e desportiva; ensino da música; outras expressões artísticas; outras actividades que incidam nos domínios identificados.”</i></p> <p><i>“Os planos de actividades dos agrupamentos de escolas incluem obrigatoriamente para</i></p>	N5

	<i>todo o 1.º ciclo como actividades de enriquecimento curricular as seguintes: apoio ao estudo; ensino do Inglês.”</i>	
Sub.2 Combate ao insucesso e abandono escolar	<p><i>“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 e concluir a escolaridade obrigatória.”</i></p> <p><i>“Visando assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, as escolas dispõem de dispositivos de organização e gestão do currículo, destinados especialmente a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, os quais, para além da formação escolar, podem conferir um certificado de qualificação profissional.”</i></p>	N1
Sub.3 Referências à descentralizaçã o	<p><i>“...o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, o qual, de forma inovatória, assumiu como condição estrutural a plena inclusão do 1º ciclo.”</i></p> <p><i>“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...”</i></p> <p><i>“...compete à escola, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto curricular, definir as cargas horárias a atribuir às diversas componentes do currículo.”</i></p> <p><i>“Compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular.”</i></p>	N1
	<p><i>“O caminho para construir este novo modelo de aprendizagem não é viável através de um processo de imposição centralizado, desde logo porque se exige uma vastíssima descentralização institucional para o concretizar e uma enorme interiorização de responsabilidades por parte de cada indivíduo.”</i></p> <p><i>“Esta mesma intenção perpassa hoje o novo regime de autonomia, administração e gestão escolar das escolas portuguesas, consagrado no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, cuja virtude se centra quer na promoção de uma política de reforço da «autonomia escolar» quer no tornar extensivo a todas as escolas, incluindo as do 1º ciclo, as quais sempre estiveram afastadas dos diferentes «modelos» de gestão escolar.”</i></p> <p><i>“As políticas educativas sigam uma lógica crescente de territorialização, de pertinência da acção em função dos fins e do local, respondendo à diversidade, especializando os problemas, construindo experiências e dando novo sentido ao valor de uso, em vez do valor de troca dos saberes.”</i></p>	N2

C6. - Actores designados e funções atribuídas

Subcategorias	Unidades de Registo	Código de identificação
<p>Sub.1 Intervenientes referidos</p>	<p><i>“escolas”; “órgão de gestão”; “professores”; “alunos”; “Ministério da Educação”</i></p>	<p>N1</p>
	<p><i>“Ministério de Educação”; “escolas”; “autarquias”; “professores”; “associações de pais”; “instituições particulares de solidariedade social”</i></p>	<p>N5</p>
<p>Sub.2 Funções atribuídas</p>	<p>[escolas] <i>“...uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e a uma maior articulação entre elas, bem como um acréscimo de responsabilidade na organização das ofertas educativas.”</i></p> <p>[órgão de gestão] <i>“...definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo.”</i></p> <p>[professores] <i>“...desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares assume especificidades próprias, de acordo com as características de cada ciclo, sendo da responsabilidade do professor titular de turma, no caso do 1.º ciclo.”</i></p> <p><i>“...um projecto curricular de turma...”</i></p> <p>[alunos] <i>“...métodos de estudo e de trabalho...”; “...autonomia na realização das aprendizagens.”; “...desenvolvimento da consciência cívica...”; “...participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”.</i></p> <p>[Ministério da Educação] <i>“As orientações para as diversas áreas curriculares dos três ciclos do ensino básico, incluindo os conteúdos programáticos das áreas disciplinares, são homologadas por despacho do Ministro da Educação”</i></p>	<p>N1</p>
	<p>[Ministério da Educação] <i>“...partilha com as autarquias locais a responsabilidade pelos estabelecimentos de ensino pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico...”</i></p> <p>[escolas] <i>“...devem planificar as actividades de enriquecimento curricular em parceria com uma das entidades...”</i></p>	<p>N5</p>

	<p><i>“...a não viabilidade de celebração do acordo de colaboração referido no n.º 15 devem os agrupamentos de escolas planificar, promover e realizar as actividades de enriquecimento curricular autonomamente.”</i></p> <p>[professores]</p> <p><i>“A planificação das actividades [...] de enriquecimento curricular deve envolver obrigatoriamente [...] os professores do 1.º ciclo titulares de turma”</i></p> <p><i>“É da competência dos educadores titulares de grupo e dos professores titulares de turma assegurar a supervisão pedagógica.”</i></p> <p>[autarquias, associações de pais, instituições particulares de solidariedade social]</p> <p><i>“...promoção de respostas diversificadas em função das realidades locais, de apoio às escolas, às famílias e aos alunos...”</i></p> <p><i>“...promotoras das actividades de enriquecimento curricular...”</i></p>	
--	--	--