

DA IGUALDADE À EQUIDADE: TENSÕES E DESAFIOS DE UM PROCESSO DE MUDANÇA

FROM EQUALITY TO EQUITY: TENSIONS AND CHALLENGES OF A CHANGE PROCESS

*Joaquim Machado*¹

Resumo Este artigo centra-se no processo evolutivo da escola a partir da institucionalização do ensino básico. Foca-se nas alterações curriculares produzidas a nível legislativo para os 2.º e 3.º ciclos e reconhece elementos de continuidade e de rutura; é assinalada uma face mais liberal, assente na igualdade formal, e outra mais socializante, de igualdade material, que acrescenta à pedagogia de tratamento uniforme a promoção do acesso universal. Identifica alterações com vista à promoção do sucesso de todos os alunos ao introduzir na educação escolar o conceito de equidade, respeitando a diversidade e diferença de tratamento em nome de mais justiça social. Realça também pontos críticos, inerentes à hibridiz que caracteriza os processos de receção e institucionalização das alterações legislativas na escola, frequentemente debatidos em termos dicotómicos, como a relação entre teoria e prática, a mecanização e significação no modo de aprender, a organização do ensino por disciplinas e por temas, a adaptação a uma cultura identitária e a construção de uma identidade valorizadora das diferenças, a liberdade de decidir e o dever de agir em conformidade.

Palavras-chave Escola democrática. Currículo. Autonomia. Políticas educacionais.

Abstract This article focuses on the process of school development from the institutionalization of basic education. It is focused on the curricular changes

1 Autor de correspondência. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia. Porto, Portugal.

 <http://orcid.org/0000-0003-1875-9640> ; jmaraujo@ucp.pt

produced at the legislative level for the 2nd and 3rd cycles and reorganizes elements of continuity and rupture, where it is highlighted a more liberal perspective based on formal equality and another socializing of material equality, which adds to the pedagogy of uniform treatment the promotion of universal access. It identifies changes aimed at promoting the success of all students through the introduction of the concept of equity into school education, respecting diversity and different treatment in the name of more social justice. It also highlights critical points inherent to the hybridity that characterizes the processes of reception and institutionalization of legislative changes in schools, often discussed in dichotomous terms, such as the relationship between theory and practice, mechanization and meaning in the way of learning, organization of teaching by subjects and themes, adaptation to the identity culture and the construction of the identity that values differences, freedom to decide and the duty of act accordingly.

Keywords Democratic school. Curriculum. Autonomy. Educational policies.

1. Introdução

Canta Camões (1984) que “todo o mundo é composto de mudança, tomando sempre novas qualidades” (p. 24). Esta verdade aplica-se também à escola. Seria, no entanto, aqui descabida uma explanação detalhada da evolução da configuração da escola desde a Antiguidade até aos nossos dias. Por isso, cingimos este estudo aos desafios hoje colocados a esta instituição que, sob influência iluminista, nasce da transformação do ensino dos colégios dos séculos XVI, XVII e XVIII para estabelecimentos de ensino secundário em todo o território do emergente Estado-nação, em resposta às transformações políticas, económicas, sociais e culturais que rompem com o “Antigo Regime” e conduzem à civilização “burguesa”, baseada na racionalização das relações entre as pessoas (Saraiva, 2005).

Estudando a institucionalização da versão portuguesa da escola liberal de nível secundário, Fernandes (1992) destaca um processo que é favorecido pelos ares do iluminismo que a inspira e pela importância que o movimento liberal lhe atribui, em resultado de uma ação de carácter centralista e burocrática que conduz um longo processo de “normatização”. O princípio da igualdade (burguesa) dos cidadãos

é canalizado para a homogeneização de duas vias paralelas das formações escolares de nível secundário (a liceal e a profissional) e, paralelamente, vai sendo alicerçada a igualdade de ensino na uniformidade do currículo, da pedagogia e da avaliação das aprendizagens naquelas vias, mas sendo forte a influência do modelo de ensino liceal nos conteúdos e na organização do ensino técnico. Assim se alimenta a ideia de que a “democratização” do ensino “passou a ter o sentido de uniformização das prestações educativas com vista à ‘homogeneização’ das formações escolares e não o sentido da participação dos intervenientes na definição e seleção dos processos educativos que seria logicamente congruente com a teoria liberal da democratização do poder” (Fernandes, 1992, p. 209). Por outro lado, esta ideia de “escola única” foi enriquecida por uma perspetiva mais socializante que pugnou pela universalização do acesso dos alunos a níveis de ensino pós-primário. Em Portugal, este processo de unificação das duas vias de ensino e da sua frequência universal inicia-se na segunda metade do século XX, com a criação do ciclo preparatório do ensino secundário (Decreto-Lei n.º 47 480, de 2 de janeiro de 1967) e o alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos (Decreto-Lei n.º 45 810, de 9 de julho de 1964), sendo continuado já no Portugal democrático com a unificação do curso geral unificado (em 1975 e 1976) e do ensino complementar do ensino secundário (em 1978). Contudo, a compulsividade de frequência destes dois níveis só terá lugar depois da publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Esta Lei estabelece a distinção entre ensino básico e ensino secundário e inclui, no primeiro, três ciclos, parecendo dar continuidade ao ensino primário, ao ciclo preparatório e ao anterior ensino secundário, mas imprimindo-lhes uma articulação entre si de forma a constituir um todo único.

Este artigo pretende identificar as principais mudanças operadas nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, herdeiros dos primeiros níveis da escola secundária liberal, e distinguir elementos de continuidade e de rutura, sobretudo na abrangência da Escola para Todos, na organização do currículo, no entendimento da pedagogia e no sistema de avaliação interna das aprendizagens, e, conseqüentemente, na autonomia relativa que é reconhecida à escola. Mas também dá conta da mudança educativa como processo social, político, ideológico e cultural e, por isso, tributária do momento histórico em que surge e no qual adquire toda a sua significação e potencialidade explicativa, ao

mesmo tempo que dele é igualmente servidora (Formosinho & Machado, 2000). Por isso, não confundindo a dimensão normativa da mudança com a sua receção nas escolas e o processo da sua construção institucional num sistema centralizado, assinala ainda alguns pontos críticos, frequentemente debatidos em termos dicotómicos, como se a mudança de paradigma fosse instantânea e os processos permitissem distinguir clara e distintamente a(s) racionalidade(s) presente(s) a nível da *praxis* educativa.

2. Significação e potencialidade explicativa à mudança educativa

As alterações introduzidas na escola são balizadas por dois documentos separados por três decénios: a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), homologado em 2017 (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho). Entre eles sucederam-se medidas curriculares, pedagógicas e avaliativas que fizeram evoluir o conceito de igualdade para o de inclusão de todas as crianças e jovens nos mesmos contextos educativos e o de equidade na concretização do potencial de aprendizagem e desenvolvimento de cada um/a. É a garantia de efetividade de uma escola mais atual e mais justa que, hoje, requer um planeamento educativo personalizado e uma “gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de junho, art. 3.º), como preconiza o *desenho universal para a aprendizagem curricular* e a *abordagem multinível no acesso ao currículo* com diferentes modalidades e recursos específicos de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018 e Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de junho).

2.1. A formação escolar entre a identidade nacional e o mundo globalizado

LBSE retoma a ideia avançada em 1916 por João de Barros de que se assistia a um tempo de “elaboração de uma nova fórmula de disciplina social”, em que a Democracia seria “a encarnação política”, mas precisando ainda, como no início da República, de ser “aperfeiçoada, intensificada, completada nas suas outras modalidades e realizações, entre as quais, sem dúvida avulta a efetivação dum plano educativo geral” (p. 12). Nela encontramos um conjunto de princípios organizativos que pressupõem uma hierarquia de modelos históricos da sociedade (Portugal, a Europa e o Mundo) e a definição da

sociedade portuguesa em termos da “identidade nacional” a defender e da “fidelidade à matriz histórica de Portugal” a reforçar, “através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo” [LBSE, art. 3.º, al. a)]. Coerentes com o novo quadro constitucional, seguem-se dois “princípios gerais”, cuja formulação “procura definir um modelo de cidadão a ser educado”:

O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários valorizando a dimensão humana do trabalho. (art. 2.º, n.º 4)

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (art. 2.º, n.º 5)

A LBSE surge já num contexto de incertezas, mas ainda incorpora as “promessas” de democratização do ensino, timidamente iniciadas na “primavera marcelista” e aceleradas após a instauração do regime democrático e exponenciadas depois com a ideia de integração no concerto das nações da Europa com políticas económicas e sociais mais avançadas. Mas, a partir das últimas décadas do século XX, a velocidade das mudanças (nomeadamente no campo das ciências e da tecnologia) intensifica-se, o futuro apresenta-se mais incerto que outrora, os problemas crescem em dimensão e complexidade, as grandes narrativas evaporam-se enquanto fatores prescritivos da realidade, o mundo da automação e da inteligência artificial avança e o *network* aumenta. Além disso, “a fusão da tecnologia da informação e da biotecnologia” ameaça “deixar milhares de milhões de seres humanos fora do mercado de trabalho e sabotar tanto a liberdade como a equidade” (Harari, 2018, p. 16), uma vez que as políticas de “erradicação da pobreza” têm sido incapazes de abalar a profunda divisão entre “ricos e

pobres” (Bauman, 2017) e a noção de pós-verdade ameaça a capacidade humana para compreender os desenvolvimentos globais e distinguir entre transgressão e justiça e entre realidade e ficção (Harari, 2018, pp. 17-18).

Por outro lado, assiste-se ao ressurgimento da “emocionalidade”, à afirmação do indivíduo e à deslocação da esperança para os universos individuais, bem como à tendência para colocar o “homem psicológico” sobre o “homem económico” e ao esvaziamento da relevância ética do sonho de uma “vida melhor”, prometido pela modernidade (Bauman, 2017). Estas são razões plausíveis para problematizar a escola como espaço social e cultural e, conseqüentemente, firmar a própria ideia de que existe uma Escola (efetivamente) Para Todos (Pacheco, 2008).

Contudo, persiste a conceção de que o desenvolvimento da educação é também ele fator de desenvolvimento da sociedade, e não apenas sua consequência (Grilo, 2020). Alimentado por esta conceção, o PASEO assume a crença de que é possível criar um mundo melhor, de que as características deste resultam também da formação dos indivíduos e de que esta formação requer transformações no currículo, na pedagogia e na avaliação das aprendizagens. Constatando que “nem todos os alunos veem [ainda] garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo” e tendo como certa a ideia de que é preciso que a escola prepare os alunos para um futuro incerto de “empregos ainda não criados”, mas preche de “novas oportunidades para o desenvolvimento humano”, a política educativa dirige-se ao foco da missão da escola – o currículo e as aprendizagens – e propõe-se garantir “uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos” e desenvolver competências que permitam a todos os alunos “questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas”, de modo a operacionalizar o “perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Preâmbulo).

Colocando-se na linha da LBSE, o PASEO assume um registo mais performativo com vista a concretizar o “desígnio de proporcionar aos alunos um desenvolvimento integral”, de responder melhor “às necessidades resultantes da realidade social”, de se tornar “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas” e de contribuir para “a convergência e a articulação das

decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho).

2.2. Uma perspetiva socializante e humanista de natureza abrangente e transversal

A LBSE impulsiona um processo de aprofundamento da adequação da educação escolar ao novo quadro constitucional, no pressuposto de que não há sociedade democrática sem escola democrática. Igualmente, enfatiza a necessidade de não fixação da educação escolar na sua dimensão mais societária (a instrução) caracterizada pela sistematicidade e sequencialidade, e a valorização da sua dimensão mais comunitária (a estimulação e a socialização), sendo que esta dimensão requer “a participação das populações [...] na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana” (Pires, 1987, p. 27).

A LBSE retoma a ideia da modernidade que faz da escola “uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social, na perspetiva durkheimiana de prevenir a anomia e preparar a inserção na divisão social do trabalho” (Canário, 2005, p. 62). Com esta ideia, a escola tornou-se um “instrumento fundamental da construção dos modernos estados-nação” pelo seu importante contributo para a sua unificação cultural, linguística e política (Canário, 2005, p. 63). Por outro lado, a definição do modelo de cidadão a ser educado para que aponta a LBSE pressupõe que ele venha a dar origem à “definição de correspondente modelo educativo” (Pires, 1987, p. 25). Nesse aspeto, são definidos princípios organizativos, como: o pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania; a formação moral e cívica; o direito à diferença e a valorização dos diferentes saberes e culturas; a capacidade para o trabalho com base numa sólida formação geral e formação específica para o sistema de ocupações socialmente justas; a realização pessoal e comunitária dos indivíduos também através da prática e aprendizagem para a utilização criativa dos tempos livres; a descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas e ações educativas; a correção de assimetrias de desenvolvimento regional e local de modo a incrementar a igualdade no acesso aos bens educativos, culturais e científicos; a igualdade de oportunidades, independentemente do sexo; e o desenvolvimento do espírito e da prática democráticos (LBSE, art. 3.º).

Já o PASEO visa constituir-se como “matriz comum” e, assim, “contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Martins *et al.*, 2017, p. 8). Reivindica-se de uma natureza abrangente, por considerar que, “independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social” (Martins *et al.*, 2017, p. 8). Reivindica-se também de uma natureza transversal, porquanto pressupõe que “cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências” nele consideradas, afastando a ideia de “indexação estrita de cada uma delas a componentes e áreas curriculares específicas” (Martins *et al.*, 2017, pp. 8-9).

A velocidade com que se operam as mudanças sugere que uma determinada ocupação profissional de hoje pode não existir ou adquirir características diferentes dentro de poucas décadas, pelo que a forma mais adequada de preparar o futuro é o aluno investir no gosto que tem pelas coisas que faz, adquirir conhecimentos (saber) e habilidades técnicas (saber fazer) e, para além destas *hard skills*, “colocar a ênfase nas aptidões de vida polivalentes” (Harari, 2018, p. 302), desenvolvendo competências sociais e emocionais (*soft skills*), nomeadamente: o diálogo (comunicação) e o poder de negociação, a liderança e a motivação de equipas, a cooperação com os colegas e a proatividade na resolução dos problemas, a empatia (pôr-se no lugar do outro) e a compaixão, o pensamento crítico (orientado para melhores soluções) e a atitude positiva (foco nas possibilidades reais e mais nos acertos que nos erros), a ética (respeito pelo outro e pelas regras) e a inspiração de confiança. O objetivo é abrir espaço para literacias diversas e para a criatividade, isto é, desenvolver a capacidade de dar ao mundo não apenas novas ideias e novos produtos, mas sobretudo a continuada (uma e outra vez) reinvenção individual e coletiva. E tal desígnio requer muita flexibilidade mental e grandes reservas de equilíbrio emocional, até porque, “à medida que a biotecnologia e a aprendizagem automática se desenvolverem, passará a ser mais fácil manipular as emoções e os desejos mais profundos dos seres humanos, e será mais perigoso do que nunca seguirmos o que nos diz o coração” (Harari, 2018, p. 308).

2.3. Reconhecimento do valor da diversidade e efetividade da inclusão educativa

O PASEO retoma os quatro pilares da Educação que fazem dela “um tesouro [ainda] a descobrir” (Delors, 2003), assume uma perspetiva holística de desenvolvimento, que concilia o humano e o social e não se revê na concretização de apenas uma ou parte de algumas das suas características. A ideia de que o PASEO é para ser atingido por todos comporta a necessidade de tal acontecer “através de percursos diferenciados”, num quadro de base comum, e a consideração de que eles “permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Preâmbulo).

Esta ambição da modernidade estabelecida como missão da escola atual, no sentido de a tornar mais justa, faz-se eco das múltiplas diferenças que distinguem os seus discentes e está na base de uma ideia central da orientação da política educativa atual; a da necessidade de cada escola reconhecer a diversidade dos alunos, não como constrangimento, mas como mais-valia, e encontrar formas de lidar com essa diferença, adequar os processos de ensino às características individuais de cada um e mobilizar os meios disponíveis para que cada aluno, independentemente da sua situação pessoal e social, possa adquirir “um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Preâmbulo). Esta orientação requer uma organização destinada a responder às potencialidades, expectativas e necessidades de cada um, conduzindo “todos e cada um ao limite das suas potencialidades” através de um desenho universal para a aprendizagem e uma “abordagem multinível no acesso ao currículo” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Preâmbulo).

É esta inflexão, em nome de mais justiça, que está na base da identificação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, integrando três níveis de intervenção: (i) as medidas universais, isto é, mobilizáveis para todos os alunos, visam promover a participação e a melhoria das aprendizagens e podem incluir respostas educativas, como a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pró-social, a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 8.º); (ii) as medidas seletivas visam colmatar as necessidades não supridas pela aplicação de medidas universais e abrangem os percursos curriculares diferenciados, as adaptações curriculares não significativas, o apoio psicopedagógico, a antecipação e o reforço das

aprendizagens, o apoio tutorial (art. 9.º); e (iii) as medidas adicionais visam “colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” e compreendem a frequência do ano de escolaridade por disciplinas, as adaptações curriculares significativas, o plano individual de transição, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (art. 11.º).

Por outras palavras, no plano das intenções expressas, a educação inclusiva requer que a escola tome por foco o centro da sua atividade, isto é, o currículo e a aprendizagem, sem perder de vista a igualdade e a não discriminação. Nesse sentido, a escola inclusiva deve valorizar a diversidade dos aprendentes (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2013), assegurar tratamento diferente e percursos também diferentes (Rodrigues, 2020), flexibilizar o funcionamento das estruturas para promover a criação de sinergias, usar a criatividade na intervenção e suporte à aprendizagem e personalizar a ação pedagógica.

2.4. A centralidade do currículo e das aprendizagens

Na sequência do quadro constitucional democrático, a LBSE comporta princípios que requerem, em primeiro lugar, a redefinição do papel do Estado na educação escolar e transformações na escola com vista a torná-la mais democrática e justa, para que a sociedade também o seja. A redefinição do papel do Estado está na base de processos de participação dos cidadãos e das comunidades em processos de decisão, um processo da administração educativa, na progressiva transferência de competências para a administração regional local e no alargamento das margens de autonomia da escola, reconhecendo que a proximidade aos contextos e situações contribui para a adequação das respostas aos problemas identificados. O processo de reforço e alargamento da autonomia das escolas incide em várias áreas de ação, sendo aqui de destacar: a reorganização do currículo escolar, a sua gestão local flexível e a reestruturação do sistema de avaliação das aprendizagens (Machado, 2021).

Deste modo, na sequência da LBSE, o sistema educativo foi objeto de uma reforma curricular (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto), sendo submetido, em 2001, a uma “reorganização” (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro) e, em 2012, a uma revisão reformuladora dos seus “princípios orientadores” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de

julho), a que se juntam a reestruturação do sistema de avaliação (Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho) e a reformulação dos apoios educativos (Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de outubro), bem como a regulamentação para a integração das crianças com deficiência no ensino regular (Decreto-Lei n.º 319/91, de 29 de agosto) que evoluiu para uma conceção de inclusão social (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro). É nesta sequência que se insere a reestruturação do currículo em 2018 (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de junho) com vista a uma educação (mais) inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de junho).

A análise da reforma curricular e das reestruturações seguintes dá conta de um processo evolutivo no que concerne às componentes do currículo e às medidas de diversificação, orientadas para públicos distintos, bem como à diferenciação da pedagogia, à melhoria do processo educativo e à avaliação das aprendizagens.

2.4.1. Componentes e medidas de diversificação do currículo

Nas quatro reestruturações curriculares encontram-se planos de estudos (e respetivas matrizes), considerando componentes curriculares (como disciplinas, áreas disciplinares de formação e áreas curriculares não disciplinares) e respetiva carga horária semanal, organizando-as em torno das suas dimensões (humanística, artística, científica, tecnológica, física e desportiva) com vista à formação geral do aluno e à sua capacitação, tanto para a vida ativa como para o prosseguimento de estudos; é adotada uma organização por áreas interdisciplinares no 2.º ciclo do ensino básico e por disciplinas no 3.º ciclo do ensino básico. Os planos curriculares de 2018 incluem, nas “componentes do currículo ou de formação”, também “unidades de formação de curta duração” e agregam as disciplinas do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico em áreas disciplinares, privilegiando, em ambos os ciclos, abordagens interdisciplinares.

Os vários planos curriculares contemplam ainda áreas curriculares não disciplinares nos seus desenhos curriculares. As matrizes curriculares-base de 2018 integram as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação, integradas em áreas curriculares, bem como as de Apoio ao Estudo e de Complemento à Educação Artística, com carga horária própria e objeto de decisão da escola, que também decide a sua organização, o tempo que lhes é destinado e as regras de frequência.

Os quatro desenhos curriculares integram igualmente formações transdisciplinares (isto é, formações para as quais devem contribuir todas as componentes curriculares). Nos planos curriculares de 2018 é apresentada a componente de Cidadania e Desenvolvimento como “área de trabalho transversal, de articulação disciplinar, com abordagem de natureza interdisciplinar”, com vista a cruzar os conteúdos de diferentes componentes de currículo ou de formação “com os temas da estratégia de educação para a cidadania da escola, através do desenvolvimento e concretização de projetos pelos alunos de cada turma” (Decreto-Lei n.º 55/2018, art. 15.º, n.º 3).

As reestruturações curriculares preveem ainda apoios educativos e atividades de enriquecimento do currículo, sendo que, na de 2018, as escolas podem apresentar uma componente de Oferta Complementar “destinada à criação de novas disciplinas, com identidade e documentos curriculares próprios” (Decreto-Lei n.º 55/2018, art. 13.º, n.º 9), bem como “Atividades de Enriquecimento Curricular [...], com natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural” [art. 6.º, al. 1)].

No que respeita à diversificação da oferta curricular, constata-se que ela resulta da atenção prestada pelo sistema a públicos específicos, que a escola anteriormente segregava e/ou excluía e aos quais passa a abrir-se, em consonância com a orientação assumida pelos Estados por razões sociais, políticas, económicas e culturais, na sequência da Declaração de Salamanca, proclamada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1994. Na reestruturação curricular de 2018, declara-se que as ofertas formativas do ensino básico “visam assegurar aos alunos uma formação geral comum, proporcionando-lhes o desenvolvimento das aprendizagens necessárias ao prosseguimento de estudos de nível secundário” (Decreto-Lei n.º 55/2018, art. 7.º, n.º 1); acrescenta-se que o conjunto de componentes inscritos nas matrizes curriculares-base serve de “suporte ao desenvolvimento do currículo” e destina-se a “garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa” (o ensino básico geral ou os cursos artísticos especializados) que frequentam, alcançam as competências definidas no PASEO (art. 6.º, n.º 1). São previstos ainda “cursos de dupla certificação, designadamente cursos de educação e formação de jovens, visando o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inserção na vida ativa” (art. 7.º, n.º 5) e admite-se que possa ser adotado “um programa integrado de educação e formação, a funcionar no âmbito de ofertas formativas diversas”. Contudo, esta opção está condicionada a:

(i) ter em vista “o cumprimento da escolaridade obrigatória e a promoção da inclusão social”; (ii) terem sido “esgotadas outras medidas de promoção da integração escolar; e (iii) ser “de caráter temporário e excecional” (art., 9.º, n.º 1).

Acrescenta-se também um conjunto de medidas de gestão curricular destinadas à concretização da inclusão na escola: (i) as acomodações curriculares, com vista a permitir o “acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, art. 2.º); (ii) as adaptações curriculares, em que se distinguem dois níveis – as “não significativas” e “as significativas” – conforme não comprometam ou tenham impacto nas “aprendizagens previstas nos documentos curriculares”, visando, as primeiras, “atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais, de modo a desenvolver as competências previstas” no PASEO e, as segundas, “potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal” (art. 2.º); e (iii) as áreas curriculares específicas, isto é, as medidas que “contemplam o treino de visão, o sistema braille, a orientação e a mobilidade, as tecnologias específicas de informação e comunicação e as atividades da vida diária” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, art. 2.º).

2.4.2. Pedagogia diferenciada e sucesso educativo

A reforma curricular de 1989 está na base da elaboração, em 1991, de novos programas para as várias disciplinas, organizados por ciclo, visando o desenvolvimento de aptidões e capacidades, sobretudo as que condicionam a aquisição de conhecimentos, e a apropriação de atitudes e valores. É nestes programas que se encontram orientações metodológicas destinadas a melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, propondo a diversificação dos materiais de apoio e o recurso a métodos ativos de trabalho.

Esta orientação mantém-se nas reestruturações seguintes, que também referem apoios educativos e acrescentam princípios orientadores da organização e gestão do currículo; na reestruturação de 2018, são de destacar a sua centração nas áreas de competências consignadas no PASEO, as orientações que contém e os procedimentos que determina em relação ao planeamento e desenvolvimento curricular, ao “desenvolvimento de aprendizagens de qualidade” e ao envolvimento dos alunos:

- No planeamento e desenvolvimento curricular, as opções da escola devem contemplar: a aquisição e desenvolvimento de competências (pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma da informação) “com vista à resolução de problemas e ao reforço da autoestima dos alunos”; a promoção de experiências de comunicação e expressão (em língua portuguesa e em línguas estrangeiras) em diversas modalidades (oral, escrita, visual e multimodal); o exercício da cidadania ativa, de participação social (em contextos de partilha, de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade); e “a implementação do trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens significativas” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 19.º, n.º 1);
- Para o “desenvolvimento de aprendizagens de qualidade”, as opções da escola devem orientar-se para: a atuação preventiva como melhor forma de “antecipar e prevenir o insucesso e o abandono escolares”; a implementação de medidas universais, seletivas e adicionais que sejam “ajustadas à aprendizagem e inclusão dos alunos”; “a adequação, diversidade e complementaridade das estratégias de ensino e aprendizagem, bem como a produção de informação descritiva sobre os desempenhos dos alunos”; e ainda “a regularidade da monitorização, avaliando a intencionalidade e o impacto das estratégias e medidas adotadas” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 21.º, n.º 3);
- O envolvimento dos alunos deve ser assegurado: (i) nas opções curriculares da escola, “definindo procedimentos regulares de auscultação e participação dos alunos no desenho de opções curriculares e na avaliação da sua eficácia na aprendizagem” (art. 19.º, n.º 6); (ii) no planeamento curricular ao nível da escola e da turma (art. 20º, n.º 2); (iii) no processo de autorregulação das aprendizagens (art. 24.º, n.º 5); e (iv) na ação educativa, “com enfoque na intervenção cívica, privilegiando a livre iniciativa, a autonomia, a responsabilidade e o respeito pela diversidade humana e cultural” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 21.º, n.º 4).

Por outro lado, na evolução da organização curricular, nota-se uma tendência que parte de atividades (de recuperação, de reforço, de enriquecimento) de frequência facultativa

para planos de ação, numa perspetiva de integração do currículo e da avaliação, entendida como o elemento regulador do ensino e da aprendizagem. Assim, em 2005, as escolas deviam ter implementado planos de recuperação, planos de acompanhamento e planos de enriquecimento (Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de outubro), mobilizando diferentes modalidades de apoio, como a pedagogia diferenciada, programas de tutoria, atividades de compensação, aulas de recuperação, atividades de ensino da língua portuguesa, estudo acompanhado, estudo dirigido, adaptações programáticas, atividades de enriquecimento, grupos de nível e aprendizagem cooperativa. Como referimos acima, a reestruturação de 2018 sistematiza esta tendência em torno de três níveis de medidas.

2.4.3. A avaliação ao serviço das aprendizagens

De forma muito sucinta, a reforma de 1989 estabeleceu que a organização do regime de avaliação dos alunos devia “garantir o controlo da qualidade do ensino”, tendo como objetivos “estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão” (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, art. 10.º). Na sequência desta orientação de o processo de ensino-aprendizagem se centrar, sobretudo, no desenvolvimento de capacidades e atitudes do aluno, foi reestruturado, em 1992, o sistema de avaliação com o objetivo de “orientar o percurso da aprendizagem, tendo em vista a obtenção do sucesso” (Ministério da Educação [ME], 1992, p. 17). Por seu lado, a reestruturação curricular de 2018 resulta da visão integrada e contínua da abordagem educativa que ela assume e tem implicações no processo de avaliação de apoio à aprendizagem, nomeadamente a consideração de “aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, mas também fatores ambientais” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Preâmbulo). A partir do “novo” sistema (Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho) vinca-se a distinção entre as modalidades formativa e sumativa da avaliação das aprendizagens, acentuando, na primeira, a sua vinculação à melhoria da aprendizagem e, na segunda, o carácter excecional da decisão de retenção de um aluno. Esta perspetiva mantém-se nas reestruturações seguintes e é reafirmada em 2018: sustentada pela dimensão formativa, ela “é parte integrante” do processo ensino-aprendizagem, “tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que

se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação”; e, enquanto processo regulador, ela “orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 22.º, n.º 1 e n.º 2). Nesta perspetiva, a avaliação tem “caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens” (art. 24.º, n.º 1), e assume os princípios de diversificação dos procedimentos, técnicas e instrumentos a utilizar e de adequação dos mesmos “às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher, que variam em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver com os alunos” (art. 22.º, n.º 3). Por outras palavras, a avaliação das aprendizagens concretizará o princípio da personalização da ação educativa, segundo o qual, “o planeamento educativo [deve ser] centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, art. 3.º).

No que se refere à avaliação sumativa, afirma-se a “lógica de ciclo” como regra. Contudo, “caso o aluno não desenvolva as aprendizagens definidas para um ano não terminal de ciclo que, fundamentadamente, comprometam o desenvolvimento das aprendizagens definidas para o ano de escolaridade subsequente [...], o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, pode, a título excecional, determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade” (art. 29.º, n.º 2). Nos casos em que se verifica a retenção, “o instrumento de planeamento curricular relativo à turma em que o aluno venha a ser integrado no ano escolar subsequente deve prever as medidas multinível de acesso ao currículo, definindo as estratégias de ensino e aprendizagem e os recursos educativos adequados ao desenvolvimento pleno das aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 29.º, n.º 4).

3. Autonomia da escola e flexibilidade da gestão curricular

O currículo do ensino básico estabelecido em 2018 (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) insere-se numa perspetiva de aprofundamento da autonomia da escola a desenvolver numa lógica de matriz e não através de soluções uniformes, bem como

na tendência crescente de focar essa autonomia no centro da sua atividade, na qual se situam o currículo e as aprendizagens dos alunos. Esta “novidade” está presente (pelo menos) na retórica das políticas públicas de educação a partir da consagração normativa da autonomia da escola (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro) e tem orientado as alterações com vista à diferenciação/diversificação curricular e, conseqüentemente, à gestão flexível do currículo. Deste modo, encontramos esta orientação nas “matrizes curriculares-base”, definidas como

o conjunto de componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas, que integram os planos curriculares de âmbito nacional, por ciclo e ano de escolaridade ou por ciclo de formação, bem como a carga horária prevista para cada um deles, que serve de suporte ao desenvolvimento do currículo concretizado nos instrumentos de planeamento curricular, ao nível da escola e da turma ou grupo de alunos. (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, n.º 3)

Por outro lado, as “matrizes curriculares-base” são expressão de uma outra novidade legislativa, constituída pela abrangência da aplicação do desenho curricular prescrito, com vista a garantir uma escola mais inclusiva através de um desenho universal para a aprendizagem e da abordagem multinível no acesso ao currículo, isto é, uma abordagem baseada “em modelos curriculares flexíveis e no acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo das intervenções implementadas” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Preâmbulo). Este desenho curricular universal “aplica-se às diversas ofertas educativas e formativas [...], no âmbito da escolaridade obrigatória”, ministradas em todos os estabelecimentos de ensino, nomeadamente as escolas profissionais, sejam eles de gestão pública ou de gestão privada (n.º 54/2018, de 6 de julho art. 2.º).

A lógica de matriz, imprimida ao desenho curricular, pressupõe, pois, o reconhecimento da necessidade de flexibilidade, seja na conceção de modelos curriculares, seja na sua gestão. A conceção de “modelos curriculares flexíveis” insere-se no “novo” modo de regulação do sistema educativo, segundo o qual centralmente se definem os objetivos e as finalidades a atingir com as políticas educativas, passando o controlo da ação

educativa desenvolvida pelas escolas a basear-se na conformidade com esses objetivos e finalidades. Se a ideia de inclusão educativa exige da escola a incorporação da “opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Preâmbulo), a ideia de flexibilização da gestão curricular implica o poder da escola de decidir sobre a adequação dos meios existentes para responder aos problemas com que se depara.

Relativamente à gestão curricular, a autonomia de gestão da escola é aprofundada em 2018 no que respeita à gestão da carga horária das áreas disciplinares e das disciplinas e à criação de novas disciplinas na dinamização da Oferta Complementar. A autonomia de gestão da carga horária pode concretizar-se através da redistribuição parcial ou da gestão global de uma parte substantiva do seu total: (i) a carga horária prevista para cada área disciplinar e disciplina inscritas na matriz curricular-base é inalterável na componente de formação artística nos cursos artísticos especializados do ensino básico, mas, nas restantes, ela é “um valor de referência”, e cada escola pode redistribuir os tempos aí fixados, fundamentando essa redistribuição “na necessidade de encontrar as respostas pedagogicamente adequadas ao contexto da sua comunidade educativa” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 11.º, n.º 2), embora fique obrigada ao cumprimento do tempo anual correspondente, calculado pela “multiplicação do total da carga horária semanal com o número de semanas letivas do calendário escolar (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 11.º, n.º 4); (ii) a gestão por iniciativa da escola de um intervalo de 0% a 25% da carga horária por ano de escolaridade, podendo ser autorizada a exceder esse intervalo para o “desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios, como sejam percursos curriculares alternativos, cursos de dupla certificação” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 12.º). Já a criação de novas disciplinas pode ter lugar no âmbito da, também, possível Oferta Complementar (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 6.º), desde que lhes confira “identidade e documentos curriculares próprios” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 13.º, n.º 9).

A escola dispõe ainda de margens de autonomia relativa, nomeadamente quando estabelece prioridades no desenvolvimento do planeamento curricular, centrando-se

nas áreas de competências consignadas no PASEO. Estas opções podem concretizar-se em cinco possibilidades:

- a) Combinação parcial ou total de componentes de currículo ou de formação [...] com recurso a domínios de autonomia curricular, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas;
- b) Alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo;
- c) Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização;
- d) Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada;
- e) Organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização. (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 19.º, n.º 2)

A autonomia da escola contempla ainda a aprovação da “sua estratégia de educação para a cidadania”, a ser realizada no âmbito da “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania”. Essa aprovação implica que a escola defina:

- a) Os domínios, os temas e as aprendizagens a desenvolver em cada ciclo e ano de escolaridade;
- b) O modo de organização do trabalho;
- c) Os projetos a desenvolver pelos alunos que concretizam na comunidade as aprendizagens a desenvolver;
- d) As parcerias a estabelecer com entidades da comunidade numa perspetiva de trabalho em rede, com vista à concretização dos projetos;
- e) A avaliação das aprendizagens dos alunos;
- f) A avaliação da estratégia de educação para a cidadania da escola. (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 15.º, n.º 2)

4. Continuidade e novidade da escola inclusiva de gestão curricular flexível

Se o PASEO reafirma a continuidade relativamente à LBSE, também as alterações curriculares, pedagógicas e avaliativas que, em 2018, lhe dão expressão legislativa se inserem num quadro geral de continuidade de políticas educativas desenhadas, primeiro, em nome da reforma educativa e, depois, em nome da modernização e da qualidade da educação. A primeira evidência advém, assim, da significação da mudança educativa que assenta na sua potencialidade explicativa, de início, na identidade nacional e na abertura para o mundo e, ultimamente, no mundo globalizado e na esperança e nos temores com que se encara um futuro incerto, num quadro de fundo que preconiza a democracia e a igualdade de oportunidades, a traduzir no acesso à educação escolar, no sucesso educativo e no uso dos bens educativos. Aliás, é o aprofundamento da materialização da ideia de igualdade, agora associada à de justiça, que explica a evolução curricular de uma escola formatada para a seleção dos melhores para uma escola que deve, não só acolher todas as crianças e adolescentes, mas também estar apta a tomar decisões adequadas às necessidades e capacidades de cada aluno e concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento.

Esta ideia de uma escola mais atual e mais justa, inspiradora de movimentos de renovação pedagógica no século XX, está presente no atual *desenho universal para a aprendizagem curricular e na abordagem multinível no acesso ao currículo* com diferentes modalidades e recursos específicos de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018 e Decreto-Lei n.º 55/2018, ambos de 6 de junho). A maior novidade deste desenho é mesmo a sua ambição de universalidade para a aprendizagem curricular (esperança alimentada pela modernidade), reatualizando e conjugando dois fluxos de política educativa: o da gestão flexível do currículo e o da escola inclusiva para todos. O fluxo da escola inclusiva para todos evoluiu de uma perspetiva centrada nos problemas dos alunos para uma perspetiva centrada na situação global de ensino e aprendizagem, e o fluxo da flexibilização de gestão resulta da redefinição do papel do Estado e da necessidade de cada escola encontrar as soluções mais ajustadas ao contexto e aos seus alunos. A conjugação destes dois fluxos torna a instituição escolar responsável (e responsabilizada) pelas medidas concretas que visam as diversas barreiras que se opõem à participação de cada um no processo educativo, nomeadamente, e sobretudo, as de funcionamento da escola e as das estratégias educativas utilizadas em contexto de aula.

Na reestruturação curricular de 2018, encontramos outros elementos de novidade que derivam do facto de, apesar de já inscritos na legislação vigente e/ou no discurso pedagógico dominante, o legislador os considerar ausentes das práticas educativas. Assim, às medidas e orientações nela transpostas subjaz um diagnóstico de persistência da distância entre, por uma lado, a inclusão educativa e a diferenciação pedagógica e curricular preconizadas e, por outro, o serviço público que ela efetivamente garante e aprevalência da educação escolar de aprendizagens descontextualizadas. Subjaz também a perceção da pouca adequação da pedagogia transmissiva de “tudo a todos”, da uniformização e da necessidade de insistir em metodologias ativas.

4.1. Da integração à educação inclusiva das crianças

É, pois, num enquadramento geral de continuidade de políticas educativas que se inserem as recentes alterações curriculares, pedagógicas e avaliativas se as compararmos com as realizadas em 2001, na sequência do Projeto de Gestão Flexível do Currículo iniciado em 1997, depois de uma “reflexão participada sobre os currículos do ensino básico” (Ministério da Educação, 1997). Contudo, tal não constitui a mera reposição da reorganização de 2001, cuja “revisão” em 2012 acompanhou a contração nas despesas públicas e assumiu uma perspetiva mais orientada para a valorização do conhecimento organizado em disciplinas e da pedagogia como válida na transmissão desse conhecimento.

Os elementos de novidade da reestruturação de 2018 advêm da evolução de concepções, como a de educação especial: primeiramente, incide-se na integração das crianças com deficiência no ensino regular, enfatiza-se o modelo pedagógico, o conceito de necessidades educativas especiais e a responsabilidade da escola regular (Decreto-Lei n.º 319/91, de 29 de agosto); depois, contrapõe-se a noção de incapacidade à de deficiência e substitui-se o termo *integração* por *inclusão*, e passa-se de uma concepção de paciente passivo, num processo de adaptação à vida em sociedade, para a da valorização da inclusão social que deriva do reconhecimento de que a incapacidade não é inerente à pessoa e de que a sociedade tem a responsabilidade de eliminar barreiras e facilitar a inclusão plena de todos os cidadãos (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro). É esta evolução conceptual, cultural e social que faz evoluir o currículo para uma lógica

de matriz, para a diversificação das respostas educativas, para a promoção de uma pedagogia diferenciada e para critérios de avaliação específicos.

4.2. Promoção de aprendizagens significativas e desenvolvimento de competências

A escola tradicional é acusada de incentivar a aprendizagem mecânica, puramente memorística, de conteúdos a reter até às provas e a esquecer depois. Ora, se a aprendizagem de certo conteúdo for mecânica (isto é, não significativa), é bem possível que ele venha a ser remetido ao esquecimento. Para ter um significado para o aprendente, a aprendizagem de um novo conteúdo precisa de se relacionar com o que ele já sabe. O conhecimento prévio torna-se, pois, âncora de um processo mental de desenvolvimento de significado do conhecimento novo, facilitando assim a incorporação deste no reportório do aluno.

Almeida (2012) assinala que há uma zona intermediária em que ocorre, na prática, grande parte da aprendizagem, na qual a caminhada dos alunos pode ser facilitada por um ensino potencialmente significativo. Assim, importa: valorizar o papel dos alunos na aprendizagem; proporcionar-lhes situações de aprendizagens significativas; relevar o trabalho experimental; promover o desenvolvimento de competências (como as de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação); propiciar experiências de comunicação e expressão (em língua portuguesa e em línguas estrangeiras) em modalidades diversas (oral, escrita, visual e multimodal); criar “contextos de partilha, de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade”; e implementar “o trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens significativas” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 19.º, n.º 1).

4.3. Valorização dos saberes, mas também do trabalho interdisciplinar

As “aprendizagens essenciais” a promover pela escola incluem um conjunto comum de conhecimentos e de capacidades “a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 3.º). Assim, as disciplinas ou áreas disciplinares que integram a matriz curricular-base por cada ciclo e ano de escolaridade (com a carga horária prevista para cada um deles) continuam a ter

um papel central no desenvolvimento curricular, por nelas se encontrar o conhecimento disciplinar estruturado, articulado conceptualmente, embora o processo de ensino não possa resumir-se apenas à aquisição dos conteúdos disciplinares. A “formação geral comum” é assegurada no ensino básico através das ofertas educativas de “ensino básico geral” e de “cursos artísticos especializados” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 7.º).

Os professores são desafiados a ousar “atravessar [as] fronteiras” do “seu” campo disciplinar e, a partir dele, estabelecer conexões com os demais, embora nem este desafio, nem a criação de uma ou várias áreas curriculares não disciplinares (ACND), nem ainda as inscrições de formações transdisciplinares sejam inéditas no currículo do ensino básico, se considerarmos que já estão presentes nos planos curriculares de 1989 e de 2001. Em 2018, a promoção das “aprendizagens essenciais” é incentivada quando o currículo: valoriza a “gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo” e propõe “o desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 4.º); assume como sua parte integrante “projetos e atividades desenvolvidos na comunidade escolar” e se enriquece com “a dinamização da componente de Oferta Complementar, através da criação de novas disciplinas” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 6.º); relembra que a agregação de disciplinas em áreas disciplinares no 2.º ciclo do ensino básico potencia, pela organização bidisciplinar dos respetivos grupos de recrutamento, abordagens interdisciplinares ou agrega as disciplinas do 3.º ciclo “em áreas disciplinares, privilegiando abordagens interdisciplinares” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 13.º); e, como vimos atrás, dispõe várias possibilidades para as opções curriculares a serem tomadas pela escola.

5. Tensões e desafios da “escola inclusiva”

A construção da escola inclusiva procura dar resposta à diversidade da sua população e às diferentes condições que nela coexistem. As problemáticas que nela se cruzam e os novos desafios tecnológicos que se lhe colocam estão na base da intervenção dos vários governos, sucedendo-se as medidas a um ritmo mais acelerado “do que soía” (Camões, 1984); para os agentes educativos estas medidas traduzem sobretudo a ânsia de trazer algo “novo”, que renove esperança na redenção social através de uma “nova” escola,

numa retórica legitimadora que celeremente contribui para o desgaste das “novidades” que aquelas medidas pretendem transportar, com vista a uma configuração da escola mais adequada aos ares do novo tempo: “esta catadupa normativa e retórica tem, muitas vezes, um efeito contraproducente de paralisia, podendo conduzir a um deserto de aprendizagem experiencial reflexiva de modos inovadores de construir a escola para todos” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 7).

Já Nóvoa (1999) alerta para “o excesso de discursos” e a “pobreza das práticas” (p. 1), mostrando como a indução recíproca destes dois mundos, que se interpenetram, nem sempre constrói uma ideia de profissão docente correspondente à intencionalidade declarada e coloca, do lado do excesso, a retórica política, as linguagens dos especialistas internacionais, o discurso científico-educacional e as vozes dos professores, e, do lado da pobreza, as políticas educativas, os programas de formação de professores, as práticas pedagógicas e as práticas associativas docentes. O autor (1999) acentua, pois, a distância entre a retórica legitimadora das propostas teóricas e legislativas e a realidade pedagógica construída e experienciada por alunos e professores. Esta distância induz, muitas vezes, as escolas a traduzirem a inovação legislativa na manipulação dos conceitos legitimadores das medidas, reduzindo-a a puros termos sem o correspondente conteúdo praxiológico, substituindo a inovação pela sua condição discursiva e, com esta, (en)cobrando a realidade que a inovação legislativa anuncia.

Deste modo, as novas medidas promotoras de uma educação mais inclusiva através da “autonomia e flexibilidade curricular” comportam um conjunto de tensões e desafios que aqui expomos em termos de um contínuo entre polos opostos, muitas vezes colocados em termos dicotómicos: a teoria e a prática, a mecanização e a significação das aprendizagens, os temas e as disciplinas na organização do ensino, a adaptação e a valorização das diferenças, a liberdade de decidir e o dever de agir em conformidade.

5.1. A referência normativa e as práticas

A “abordagem multinível no acesso ao currículo” e o “desenho universal para a aprendizagem” de 2018 incorporam um conjunto de princípios teóricos (educabilidade universal, equidade, inclusão, flexibilidade, autodeterminação, etc.) que se prolongam noutros princípios em termos de orientação para a ação educativa das escolas (promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assente numa abordagem

multinível, concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular, garantia de uma escola inclusiva promotora da igualdade e da não discriminação, reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo...). Estes princípios acolhem conclusões deduzidas de estudos científicos produzidos, de orientações emanadas de organismos nacionais e internacionais e/ou de reivindicações de associações e movimentos sociais e pedagógicos, conjugando-as numa “visão integrada e contínua da abordagem educativa” e, assumindo, assim, características de referência normativa, de âmbito nacional, da escola pública: uma escola com currículo de base comum e (algo) diversificado e metodologias adequadas às diferenças que nela se encontram.

A coerência e a articulação que o desenho curricular pretende imprimir às medidas nele contidas visam definir condições de possibilidade de uma escola mais atual e mais justa, a realizar através da sua ação educativa. Deste modo, se o legislador é o arquiteto da ponte entre a diligência teórica e a ação da escola, em torno de um projeto de âmbito nacional, a escola e os seus professores são os seus artífices no âmbito do projeto educativo de escola e dos projetos pedagógico-didáticos da aula. Deste modo, no legislado, importa realçar as medidas que ele comporta, mas igualmente as escolhas éticas e políticas, implícitas e explícitas, em que ele assenta, porquanto aquelas sem estas tendem a esvaziar-se da potencialidade que elas lhes imprimem, permitindo que os projetos práticos sejam guiados mais em função dos procedimentos do que dos seus fundamentos.

Assim, a escola inclusiva e o desenho curricular universal, embora espelhando a realidade da educação escolar, não pretendem ser a sua imagem refletida. Mas também não pretendem ser um modelo inalcançável. Pretendem, sobretudo, guiar a ação educativa que a escola desenha através dos seus projetos. Neste aspeto, os projetos da escola são concebidos como uma “memória descritiva”, assumindo o caráter de documento escrito e mais pormenorizado desse projeto de âmbito nacional, no qual a escola regista e justifica o que vai realizar e as opções que toma. Por isso, o legislador reconhece que os professores, enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, têm “um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar”; mas, ao mesmo tempo, tal requer “o envolvimento dos alunos e encarregados de

educação na identificação das opções curriculares da escola” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 4.º, n.º 1).

5.2. A mecanização e a significação das aprendizagens curriculares

A promoção de um ensino, com vista a aprendizagens significativas, é frequentemente ancorada na dicotomia entre as operações de “recepção” e de “descoberta”; contudo, no processo mental inerente à aprendizagem significativa, podemos encontrar um contínuo entre esta e aquela, desde que não se confunda a “aprendizagem recetiva”, aquela em que o aprendiz recebe o conhecimento a ser aprendido, com a “aprendizagem mecânica”, de natureza passiva, meramente memorística. Como refere Almeida (2012), a aprendizagem recetiva “requer muita atividade cognitiva para relacionar, interactivamente, os novos conhecimentos com aqueles já existentes na estrutura cognitiva, envolvendo processos de captação de significados, ancoragem, diferenciação progressiva e reconciliação integrativa” (p. 13). Lembra o mesmo autor que a “recepção” do novo conhecimento pode ser conseguida através de vários auxiliares didáticos e que, nestes casos, “o aprendiz não precisa de descobrir para aprender” (Almeida, 2012, p. 13).

De acordo com esta perspetiva, estão interligadas a “aprendizagem por recepção” e a “aprendizagem por descoberta”. Sublinha ainda Almeida (2012) que, em crianças pequenas, para aprender significativamente, é essencial que cada uma descubra o que vai aprender; mas adverte que também nestas, “uma vez descoberto o novo conhecimento, as condições para a aprendizagem significativa são as mesmas: conhecimento prévio adequado e predisposição para aprender” (p. 13). E acrescenta:

Adultos, e mesmo crianças já não tão pequenas, aprendem basicamente por recepção e pela interação cognitiva entre os conhecimentos recebidos, i.e., os novos conhecimentos e aqueles já existentes na estrutura cognitiva. Seria inviável para seres humanos aprender significativamente a imensa quantidade de informações e conhecimentos disponíveis no mundo atual se tivessem que descobri-los. (Almeida, 2012, p. 13)

Contudo, ressalva o mesmo autor:

dizer que a aprendizagem humana é essencialmente recetiva ou dizer que não é preciso descobrir para aprender não significa ser contra a aprendizagem por descoberta, a qual do ponto de vista didático pode, por exemplo, ser importante como motivadora ou mais adequada para facilitar certas aprendizagens, tais como procedimentos científicos. (Almeida, 2012, p. 14)

Nesta perspetiva, determinados processos de ensino-aprendizagem, como a aprendizagem por descoberta dirigida, “situar-se-ão em distintas posições nesse contínuo dependendo, por exemplo, do nível de escolaridade em que se está trabalhando” (Almeida, 2012, p. 14).

Segundo o mesmo autor, são precisas duas condições essenciais para haver aprendizagem significativa: (i) o material de aprendizagem (livros, aulas, aplicativos...) deve ser potencialmente significativo, isto é, o material deve ser relacionável a uma estrutura cognitiva apropriada e relevante e o aprendiz deve ter o conhecimento prévio necessário para fazer esse relacionamento; e (ii) o aprendiz deve ter predisposição para aprender, quer dizer, para relacionar os novos conhecimentos com os conhecimentos prévios. Assim, têm sentido as orientações de carácter pedagógico da reestruturação curricular de 2018 relativas às metodologias a adotar decorrentes das disposições curriculares mais recentes, incentivando o uso de metodologias ativas, a aula invertida, o trabalho de projeto, a resolução de problemas, as atividades de pesquisa e descoberta.

5.3. A organização do ensino por disciplinas e/ou por temas

A ênfase na interdisciplinaridade ou a hipótese de “fusão de disciplinas” tem sido envolta numa retórica de organização do ensino em termos dicotómicos entre disciplinas e temas. “Tema em vez de disciplinas” (Viana, 2017) foi o *slogan* mais impactante da apresentação do “Projeto de autonomia e flexibilização curricular” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), anunciado como “mudança profunda do modo como é encarado o tempo de ensino” e, por isso, em rutura com as principais características das disciplinas assinaladas por M. Young (2011): consistem em “conjuntos de conceitos relativamente coerentes que se relacionam distinta e explicitamente entre si”; e “também são ‘comunidades de especialistas’ com histórias e tradições distintas” (p. 616).

Contudo, a “nova” política curricular não contesta os “conteúdos organizados no currículo” que está na base da pedagogia da transmissão e de todo o processo tradicional de ensino, nem a organização deste assenta nas disciplinas curriculares. Mas parece desautorizar qualquer processo que favoreça a inteligência linguística e a lógico-matemática (Goleman, 2010), que se tornaram padrão académico da escola liberal, e subalterniza as demais habilidades cognitivas que compõem as “inteligências múltiplas” evidenciadas por Gardner (1995) e têm influência nos estilos de aprendizagem. Neste sentido vai o PASEO quando “abarca competências transversais, transdisciplinares numa teia que inter-relaciona e mobiliza um conjunto sólido de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

Na verdade, este Projeto de flexibilização curricular pressupõe que o empoderamento que a educação escolar aporta aos alunos está no “conhecimento poderoso” das disciplinas curriculares, mas, como Young (2011), dá preferência a um “currículo de engajamento” e não a um “currículo de acatamento”, como o que tem sido prevalentemente assumido pela pedagogia entendida como “válida transmissão do conhecimento” (Fernandes, 1992, p. 136) quando esta se traduz na assimilação pelo aluno dos conteúdos transmitidos fidedignamente pelo professor e incorpora uma conceção de disciplina, não como entidade histórica dinâmica que muda com o tempo, mas “como parte de um cânone fixo definido pela tradição, com conteúdos e métodos imutáveis” (Young, 2011, p. 616).

Mas, porque não restringe a finalidade do currículo ao “desenvolvimento intelectual dos estudantes”, ele mesmo “um processo baseado em conceitos” (Young, 2011, p. 614) mais do que em conteúdos ou habilidades, a “nova” política curricular abre espaço para uma abordagem curricular centrada em temas orientados para o futuro ou tópicos derivados dos interesses dos alunos e em práticas pluridisciplinares e/ou interdisciplinares. Não deixa, no entanto, de comportar o risco de, segundo Young (2011), retirar coerência ao currículo, se, porventura, em nome do bem-estar e da autoestima dos alunos, não lhes oferecer “a base necessária para a progressão”, porquanto “os critérios para a escolha de tópicos ou temas seriam, em grande parte, arbitrários ou derivados das capacidades individuais de professores, e não do conhecimento especializado de professores e pesquisadores, construído ao longo do tempo” (p. 618).

5.4. A adaptação e a valorização das diferenças

No quadro orientador das políticas públicas de educação, o princípio da inclusão é integrado num conjunto mais vasto de princípios orientadores da educação inclusiva, logo a seguir ao de educabilidade universal e ao de equidade: por educabilidade universal entende-se “a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo”; por equidade entende-se “a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento”; e por inclusão entende-se “o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, art. 3.º). Seguem-se depois outros princípios mais operativos, como o de personalização, o de flexibilidade e o de autodeterminação: por personalização entende-se “o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível”; por flexibilidade entende-se “a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um”; e por autodeterminação entende-se “o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, art. 3.º).

Esta formulação de princípios orientadores pode incorporar duas finalidades distintas da política social de inclusão em contexto escolar: a de promover a capacidade adaptativa de grupos antes não percebidos como parte da sociedade; e a de promover a integração das minorias e a equalização das suas necessidades sem as incorporar de forma homogénea. Por outras palavras, a inclusão tanto pode retratar uma etapa da estrutura social que se seguiria às etapas de seleção e diferenciação de tais grupos, como pode ganhar o sentido de afirmação de direitos, de reconhecimento de identidades e de respeito das diferenças (Garcia & Michels, 2021, p. 3). Na primeira aceção, a inclusão assume uma faceta funcionalista de inserção na vida em sociedade de grupos situados nas suas margens e, na segunda, uma faceta mais condizente com uma sociedade

multicultural, valorizadora da diversidade e aberta à efetividade de participação democrática de todos os seus membros.

5.5. A liberdade de decidir e o dever de agir em conformidade

A reestruturação curricular de 2018 vem a ser um quadro legislativo de várias “possibilidades”, algumas delas desdobráveis noutras “possibilidades”. Esta variedade de “possibilidades” pressupõe a liberdade de decidir da escola, alimentada pela conceção liberal de que, como se pode ler no art. 2.º da Constituição aprovada em 23 de setembro de 1822, “a liberdade consiste em não serem obrigados a fazer o que a lei não manda, nem a deixar de fazer o que ela não proíbe”.

Esta conceção da reestruturação curricular colide com a filosofia em que se baseia o centralismo burocrático, que toma as escolas como meros estabelecimentos dirigidos pela administração central, da qual dependem hierarquicamente e a quem devem obediência. Na filosofia de ação do centralismo burocrático, a inovação introduzida pela nova legislação é identificada com o ato legislativo ou, no máximo, com o ato administrativo que deriva da sua própria (re)interpretação, como, por exemplo, quando os gestores escolares são pressionados para a implementação das “possibilidades” legais, transformando-as em “obrigações” a cumprir. Neste caso, a liberdade de decidir está limitada pela proibição de fazer o que os normativos não mandam explicitamente, ficando reduzida à liberdade de só fazer o que eles prescrevem. Esta concretização do princípio de que “é proibido o que não é explicitamente ordenado” é alimentada pela ambiguidade discursivamente cultivada e pela “dificuldade de saber o que no sistema é simplesmente tolerado, o que só acontece por falta de controlo aperfeiçoado e o que é aceite” (Formosinho, 1999, p. 21).

A filosofia de ação do centralismo burocrático reduz, pois, a inovação ao ato legislativo ou administrativo, diluindo-a no próprio diploma legal ou na literatura que, oficiosamente, suporta a ação dos variados agentes administrativos que acompanham os processos de implementação da mesma inovação. Quando assim se passa, a inovação é bem mais do foro normativo e fica comprometida se passar a ser recebida por quem a vai executar, na escola, como já instituída e a requerer replicação mecânica das práticas tidas por “boas” e disseminadas por aqueles agentes, mesmo quando impulsionados pela crença otimista que a inovação comporta.

Se considerarmos que “as atitudes não se mudam por decreto nem se podem impor recorrendo ao dever da obediência, mesmo quando não explicitamente invocado”, este modo de proceder do centralismo burocrático acaba por minimizar a ação dos executores da mudança e conduzir a uma alteração de comportamentos “servidos pelas antigas atitudes” (Formosinho, 1999, p. 19). Esta conceção é mais constatável no processo de implementação do que no articulado dos diplomas que suportam a inovação normativa e, mais ainda, do que no processo que os antecedeu, em que a metodologia anunciada era a da “ordem natural de introdução de uma inovação pedagógica [...]: *formulação* da inovação, *adoção* [voluntária] da inovação pelos que a vão praticar e, finalmente, *implementação* ou *execução* dessa inovação” (Formosinho, 1999, p. 20) por quem a quis implementar. Contudo, como ilustra Machado (2021), o padrão de intervenção da administração é diferente, porquanto obedece a uma estratégia explicitada já na consagração normativa da autonomia da escola:

A transferência de competências e poderes para a escola deve ser progressiva, iniciando-se pela atribuição imediata a todas as escolas das áreas de exercício de autonomia que não impliquem risco de rupturas, lançando experimentalmente outras áreas restritas em algumas escolas para, em fase posterior, se proceder à sua aplicação generalizada. (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, Preâmbulo)

6. Conclusão

Na sequência da LBSE, o alcance do conceito de igualdade estendeu-se à efetivação da igualdade de sucesso na escola. Se a unificação das anteriores vias de formação (a liceal e a profissional) contrariava uma discriminação negativa, por serem percebidas como segregadoras entre alunos orientados para aspetos cognitivos e alunos orientados para o saber-fazer, a criação da escola básica assume que o facto de o aluno estar na mesma escola, na mesma turma, com os mesmos colegas e professores, não equivale necessariamente à mesma situação de facto, que, ela sim, justificaria o tratamento indiferenciado e vedaria qualquer tipo de discriminação arbitrária. A consideração das diferenças entre os alunos visa, pois, a promoção de iguais oportunidades de acesso e de sucesso na escola, dando-lhes um tratamento mais justo. Neste sentido, a ideia de

igualdade evolui para a de equidade, e esta, fundada naquela, pressupõe que o que se oferece seja compatível com as características e possibilidades de quem recebe, fazendo combinar, em nome da justiça, a não discriminação entre as pessoas do mesmo grupo com o tratamento distinto das diferenças entre elas para que cada uma possua as mesmas oportunidades “no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem” de modo a “assegurar que ninguém seja deixado para trás” (UNESCO, 2016, p. 7).

Esta evolução para a ideia de equidade em educação e, correlativamente, para a ideia de tratamento distinto para garantir a igualdade de oportunidades na escola, implica um conjunto de medidas com vista a reestruturar o currículo prescrito e a avaliação das aprendizagens. Este artigo assinala elementos de continuidade e de rutura, mas também tensões e desafios inerentes à reestruturação curricular de 2018. A perspetiva aqui assumida de um contínuo entre polos habitualmente colocados em dicotomia dá conta da hibridez das políticas públicas de educação que se orientam para a equidade, mas também acolhem a uniformidade. A consideração dessa hibridez recusa o otimismo ingénuo face ao mundo de possibilidades abertas pela reestruturação curricular, rejeita uma interpretação segundo a qual a mudança se reduz à inscrição em lei do novo espírito do tempo atual e distancia-se da perspetiva de que afinal “só se pode fazer” o que o centralismo burocrático determina. Na verdade, a mudança normativa, mesmo “baseada numa conceção gerencialista da autonomia de gestão curricular”, e, por isso, “limitada a práticas de gestão local de tipo operacional” (Lima, 2020, p. 172), não impede que se valorize o inédito viável que o processo da sua instituição na escola pode conter e influenciar a nova ordem que se vem engendrando na ordem anterior com vista a que, nela, o atendimento diferenciado se insira numa política de igualdade e não de diferença (CNE, 2013, pp. 52-53). Neste sentido, incorpora uma perspetiva crítica da educação, admitindo a possibilidade de uma terceira via entre a ingenuidade e a desilusão que resgata a esperança no poder de intervenção da escola na sociedade dentro das condicionantes históricas e na sua capacidade de ação estratégica, pugnando por uma “outra educação” em consonância com “outra sociedade” (Murillo, 2017), mais inclusiva e, por isso, mais justa.

7. Referências bibliográficas

- Barros, J. (1916). *Educação Republicana*. Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud & Bertrand.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Camões, L. (1984). *Obras Completas*, vol. III – *Lírica*, 10.^a ed. S/l: Círculo de Leitores.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Conselho Nacional de Educação (2013). *Diversidade e Equidade em Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVRO_Div_Equid_Educ.pdf
- Delors, J. (Coord.) (2003). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, 8.^a ed. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1999). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, M. J. Sarmiento & F. I. Ferreira, *Comunidades Educativas; Novos desafios à educação básica* (pp. 11-23). Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, J., Machado, J. (2000). Reforma e mudança nas escolas. In J. Formosinho, F. I. Ferreira & J. Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 15-30). Porto: Edições ASA.
- Fernandes, A. S. (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário. Evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926)*. Braga: Universidade do Minho.
- Garcia, R. M. C., & Michels, M. H. (2021). Educação e inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. *Educação & Realidade*, v. 46, n. 3, e116974, 2021, 1-21. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkyxVHZ9FYPCwRQj8KnJCsb/?format=pdf&lang=pt>
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Gil, P., & Machado, J. (2021). Gestão curricular e desenvolvimento profissional no seio do grupo disciplinar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 22, 1-18 <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10471>
- Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas & Debates.
- Grilo, E. M. (2020). *Não Tenham Medo do Futuro – Ideias para o desenvolvimento de Portugal. As novas oportunidades e desafios do nosso país*. Lisboa: Clube do Autor.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lições para o século XXI*. Amadora: Elsinore.
- Lima, L. C. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º especial, 172-192. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.nEspecial>
- Machado, J. (2021). Autonomia da escola: gênese e evolução de uma “política nacional”. *EduSer, Revista de Educação*, vol. 13(2), 1-16. <https://doi.org/10.34620/eduser.v13i2.165>

- Martins, G. O. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação (1992). *Reforma Curricular, Ensino Básico: informações aos pais e encarregados de educação dos alunos dos 5.º e 7.º anos de escolaridade 1992/93*. Lisboa: Direção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Ministério da Educação (1997). *Relatório do Projeto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Murillo, F. J. (2017). El liderazgo escolar para la justicia social. Un enfoque alternativo de liderazgo para otra educación y otra sociedad. In J. Machado & J. M. Alves (Coord.), *Mérito e Justiça: Investigação e intervenção em educação* (pp. 31-45). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, que es aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, 25, 29-56. <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso de discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25 (1), jun., 1-15. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional docente. In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). Notas sobre diversificação/diferenciação curricular. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v. 14, n. 28, jul.-dez., 178-187.
- Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA.
- Rodrigues, D. (2020). Fundamentalismo, complexidade e inclusão. Contributos para uma educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º especial, 215-227. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.nEspecial>
- Saraiva, A. J. (2005). *Maio e a Crise da Civilização Burguesa*. Lisboa: Gradiva.
- Viana, C. (2017). Temas em vez de disciplinas. Experiência avança em algumas escolas no próximo ano. *Público*, 22 de março, p. 12. <https://www.arlindovsky.net/2017/03/experiencia-avanca-em-201718-vamos-ter-temas-em-vez-de-disciplinas/>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Paris: UNESCO. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- UNESCO (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por

UNESCO (2019). *Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação*. Brasília: UNESCO.

UNESCO (2020). *Inclusión y Educación: todos y todas sin excepción*. Paris, UNESCO. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=7145

Young, M. F. D. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, set.-dez., 609-623.

Article received on 11/11/2022 and accepted on 18/01/2023.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.