

---

## A EVOLUÇÃO CURRICULAR EM PORTUGAL: RELAÇÕES E TENSÕES

---

**Maria Gorete Pereira**

**Paulo Brazão**

Universidade da Madeira

Centro de Investigação em Educação

### INTRODUÇÃO

Durante o Estado Novo, a educação em Portugal caracterizou-se por um imobilismo quase total nos currículos escolares, que só se alterou de forma gradual nos últimos anos do regime, por via da Reforma Veiga Simão e pela formação institucionalizada na área da educação (Roldão, 1999b).

Desde então e durante muito tempo, dominou a aceção técnica do currículo, entendido como um elenco de conteúdos ou de programas de várias disciplinas. Esta conceção técnica do currículo tem grande tradição nos estudos curriculares, com repercussões atuais. Assim, até à década de 70, o currículo era a soma das disciplinas impostas pelo plano de estudos, que eram trabalhadas individualmente, desde a sua conceção, à sua concretização nas escolas, passando pela formação de professores. Vigoravam perspetivas curriculares behavioristas, com incidência nos objetivos comportamentais. O desenvolvimento curricular em Portugal adotou a *rationale tyleriana*, adaptando-a ao currículo por disciplinas ainda em vigor entre nós (Freitas, 2000).

Com a publicação da LBSE estabeleceu-se o quadro geral do sistema educativo, consolidam-se os estudos curriculares e inicia-se, em Portugal, um período de reforma educativa. No entanto, ainda que inovadora no seu conteúdo global, dada a sistematização e articulação dos seus artigos, os referenciais desta lei, não são significativamente distintos, ao nível da organização da estrutura curricular do ensino básico e secundário, daqueles que se verificaram nas alterações ocorridas após o 25 de abril de 1974 (Pacheco, 2006).

A continuidade dos processos de construção do currículo, bem como da valorização de uma cultura escolar assente no «academismo até à formalização da avaliação e da certificação; à ritualização das formas de aprendizagem, à autoridade magistral» (Pires, 1988: 36), suportados por uma gestão centralizada e burocrática do sistema escolar, levou ao aumento da repetência, abandono escolar e frustração dos alunos, dando continuidade ao tradicional ensino para as elites.

Em resposta às dificuldades existentes no sistema educativo e respectiva organização curricular, surge a primeira reforma curricular no âmbito da aplicação

do Decreto-Lei n.º 286/89<sup>43</sup> que foi gradualmente implantado ao longo da década de 90. Esta reforma foi perspectivada como uma tentativa de harmonizar o currículo do ensino básico de nove anos com a LBSE (Costa, Dias & Ventura, 2005), reconhecendo-se que apesar do debate alargado, não ocorreram ruturas significativas com os modelos de construção curricular baseados numa racionalidade técnico-científica e na legitimidade normativa, nem se abandonou o paradigma do “*currículo pronto-a-vestir de tamanho único*”<sup>44</sup>, um dos grandes dilemas da escola de massas (Formosinho, 1992).

Ou seja, a reforma curricular apresentada no contexto da reforma educativa, apenas originou alterações curriculares pontuais que não se refletiram em evidências práticas decorrentes da adoção de outro modelo teórico.

A incorporação de diversas perspetivas teóricas no currículo ocorreu de forma desordenada, pois as mudanças curriculares foram introduzidas desenquadradas dos seus contextos teóricos e sem se clarificarem as suas justificações práticas (Roldão, 1999b). Segundo Pacheco (2000), esta reforma curricular ficou-se pela mudança dos programas e da avaliação, implementada a partir de uma estratégia *top-down*, com base numa lógica administrativa. Durante algum tempo, o processo de desenvolvimento curricular ficou refém das racionalidades técnicas impostas pela centralização da decisão curricular no Ministério da Educação.

Mas, apesar das suas limitações, esta reforma introduziu conceitos como *centro educativo*, *território educativo*, *professor-tutor*, e, sem fugir à necessidade de uma estrutura disciplinar, fala-se do excesso de disciplinas e avança-se com a ideia de a escola ser responsabilizada pela introdução, em área própria, das aprendizagens que, não cabendo nas disciplinas “tradicionais”, sejam desejáveis para a formação integral do aluno designadamente a “área escola” (Freitas, 2000).

## 1. A UNIVERSALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

A universalização do currículo, assente num novo discurso, opõe-se à visão de currículo que a escola portuguesa até então consagrara: um currículo igual para

---

<sup>43</sup> O Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

A reforma curricular ocupou um lugar central no quadro da reforma educativa decorrente da LBSE de 1986, sendo considerada como “componente fundamental da Reforma do Sistema Educativo” pelo Ministério da Educação (ME/DGEB, 1991a; 1991b).

<sup>44</sup> *O currículo pronto-a-vestir de tamanho único* é planeado centralmente por um grupo de “iluminados”; adaptado e mandado executar pelos serviços centrais; integrado por um saber fragmentado à maneira de “um pouco de tudo”; uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que os transmitem e dos que o recebem, e das condições da sua implementação; preparatório para o grau escolar precedente. São estas portanto as características essenciais do *currículo pronto-a-vestir de tamanho único*: iluminismo, centralismo, enciclopédismo, uniformismo e sequencialismo. (Formosinho, 1992, p. 28).

todos os alunos, sem se considerar as diferenças individuais. Nos documentos oficiais da reforma do sistema educativo da década de 80 emergem duas definições de currículo (Pacheco, 2001) que apontam, por um lado, para um plano de ação que inter-relaciona a teoria e a prática pedagógica.

«O currículo constitui [...] o modo de traduzir a ligação da teoria à prática pedagógica. Mas porque a primeira se situa no plano das ideias e a segunda no plano da realidade, tal ligação tem que ser concebida com uma grande dose de pragmatismo, procurando otimizar-se o que pode ser face ao que deveria ser» (CRSE 1987:193).

E ainda para uma conceção restrita ou lata, conforme a abrangência ou tipo de atividades que forem consideradas,

«o termo currículo é geralmente entendido ou em sentido restrito ou em sentido lato. Em sentido restrito, o currículo é constituído pelo conjunto de atividades letivas, ficando fora dele todas as atividades não letivas ainda que reconhecidamente de grande interesse educativo. Em sentido lato, o currículo coincide com o conjunto das atividades (letivas e não letivas), programadas pela Escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre» (CRSE, 1988: 97).

A Proposta Global de Reforma (PGR) de 1988, da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), considerou as dificuldades emergentes da polissemia do termo currículo, tendo procurado definir com clareza o conceito de currículo adotado. A proposta apresentada remete para uma conceção de currículo no sentido lato, que considera que devem ser perspectivadas como currículo tanto as atividades designadas na LBSE por curriculares como as designadas de complemento curricular, visando deste modo a promoção da formação integral e realização pessoal dos educandos, em conformidade com o artigo 48.º da LBSE.

Estas duas definições enquadram portanto, o currículo como um plano estratégico e de atuação ao nível das experiências realizadas na escola. Quanto às práticas curriculares, propõem-se mudanças significativas na metodologia, na avaliação, na planificação, entre outras (Pacheco, 2001).

Dada a realidade múltipla e diversa das nossas escolas, o currículo não deverá ser perspectivado como um conjunto de orientações rígidas e prescritivas, a concretizar de maneira uniforme, mas deve ser concebido com base no princípio de que a sua concretização é um processo flexível, que implica a interpretação de cada contexto de trabalho, consideração dos recursos disponíveis e tomadas de decisão apropriadas.

Abrantes (2001:42) reconhece ao termo currículo dois níveis de decisão: o nível macrocurricular que entende o currículo como um conjunto de «orientações estabelecidas pelas autoridades educativas; e o nível microcurricular associado (...) ao modo como o professor orienta e organiza efetivamente o processo de ensino-aprendizagem e as tarefas que propõe aos seus alunos».

Globalmente, verifica-se que as alterações propostas pela reforma curricular não foram claras quanto ao modelo de construção curricular adotado (Alonso, 1996),

faltando uma matriz que orientasse todo o processo de decisão curricular e que introduzisse a discussão em torno de um projeto curricular organizado em função dos conteúdos comuns a todos os alunos, em que as escolas seriam autónomas nas tomadas de decisão, de acordo, com a autonomia curricular proposta (Pacheco, 2006).

Assim, ao nível da ideologia político-administrativa, os princípios presentes nos discursos da reforma do sistema educativo nas décadas de 80/90, traduzem-se na defesa da educação para a liberdade, mudança, democracia, autonomia e solidariedade. Segundo Fernandes (2005) esta matriz axiológica fornece indicadores de que o investimento na educação no período da reforma assume dois objectivos; a nível interno (aumentar o capital cultural e promover a coesão social) e a nível externo (aproximar-se dos níveis socioeconómicos dos países da Comunidade Europeia).

## **2. O DECRETO-LEI N.º 6/2001 E AS NOVAS PROPOSTAS CURRICULARES**

Apesar da fraca consolidação registada com a reforma educativa<sup>45</sup> das décadas de 80/90, o século XXI iniciou-se com uma reorganização curricular do ensino básico introduzida pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. De acordo com os objetivos consagrados na LBSE, este normativo estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional (art.º 1.º, n.º 1).

Trata-se de uma reorganização curricular e não de uma reforma, cuja primeira intenção foi precisamente a de reorganizar a lógica do próprio currículo do ensino básico. Assinala-se ainda a necessidade de «ultrapassar uma visão tradicional do currículo, como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula» (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 6/2001), o que implica «conceber e desenvolver projetos curriculares de escola e de turma» numa perspetiva de «adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola» e de cada turma (art.º 2, alíneas 3 e 4).

Assume-se como objetivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, perspectivada como o início de um processo de educação e formação ao longo da vida, o que implica uma atenção especial às situações de exclusão e o desenvolvimento de um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam. Evidenciam-se preocupações com a garantia de uma escolaridade básica para todos e uma maior atenção às situações de exclusão. De entre as medidas inventariadas para a concretização do objetivo estratégico, destaca-se a necessidade de proceder à

---

<sup>45</sup> Esta reforma não correspondeu a mudanças positivas ao nível da mentalidade e da motivação dos professores, da prática docente, da aprendizagem e motivação dos alunos, da participação dos encarregados de educação na escola e da relação escola/meio (Pacheco, 1996).

reorganização do currículo do ensino básico, reforçando a necessária articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular, quer na organização de processos de acompanhamento e indução garantindo uma maior qualidade das aprendizagens (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 6/2001).

À luz do novo decreto, a educação básica passa a abranger não só o ensino básico como também a educação pré-escolar, concebida como a primeira etapa da educação básica e que, a partir de 1997, foi alvo de um Programa de Expansão e Desenvolvimento. De forma gradual foi emergindo a necessidade de ultrapassar a visão redutora de currículo em vigor e de apoiar o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular, no contexto da crescente autonomia das escolas.

Agindo em conformidade, propõe-se às escolas a construção de projetos de gestão flexível do currículo no quadro de um novo desenho curricular e de uma flexibilização, na procura de respostas adequadas aos alunos e aos contextos da prática diária. Assume-se como pressuposto fundamental a assunção pelas escolas de uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão de diversas componentes do currículo, assim como também, uma maior responsabilização na organização das ofertas educativas.

O diploma adota igualmente uma nova conceção de currículo nacional, perspetivado como:

«...o conjunto das aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente Decreto-Lei» (art.º 2.º, n.º 1).

Neste normativo, a visão redutora do currículo definido como um conjunto de normas previstas pela administração central é substituída por uma nova perspetiva que propõe uma articulação entre a matriz curricular nacional e os projetos curriculares de escola. Nasce, deste modo, uma nova dimensão curricular que atribui à escola um papel central no desenvolvimento do currículo. O currículo deixa de ser um conjunto de disciplinas e assume uma posição mais flexível e emancipatória, passando a reportar-se ao conjunto de conhecimentos assimilados pelos alunos, à sua organização, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar.

Esta noção de currículo fundamenta-se em três ideias centrais relacionadas entre si: “diferenciação”, “adequação” e “flexibilização”. A concretização do currículo pressupõe o estabelecimento de diversos caminhos para o sucesso educativo. É proposta a diferenciação pedagógica e a diversificação das estratégias. Deste modo, a gestão escolar «está relacionada, com responsabilização na procura dos modos adequados a cada situação concreta para que seja possível promover determinadas aprendizagens de uma forma realmente significativa» (Abrantes, 2001: 43).

Quanto à flexibilização do currículo, e segundo Leite e Fernandes (2002: 54), «significa entender o currículo nacional como um projeto que tem de ganhar sentido nas situações concretas e nos processos do seu desenvolvimento local».

A análise efectuada à emergência e afirmação do conceito de currículo ao longo das últimas décadas, permitiu-nos constatar que não existe uma única definição de currículo que reúna todas as ideias acerca da estruturação das atividades educativas. Como refere Pacheco (2005: 36), o currículo define-se essencialmente, pela sua complexidade e ambiguidade». Com efeito, e segundo Sousa (2004:180-181),

«o currículo já não pode ser lido como aquela área simplesmente técnica, atórica e apolítica, com a única função de organizar o conhecimento escolar, nem como aquele instrumento ingenuamente puro e neutro, despojado de intenções sociais, apenas centrado nos melhores procedimentos, métodos e técnicas de bem ensinar. O currículo, do ponto de vista das teorias críticas...é um artefacto político que interage com a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder. Assistimos, pois à passagem de um currículo técnico, pressupostamente asséptico, porque hermeticamente fechado e por isso descontextualizado, para um currículo que toma consciência crítica do seu território enquanto subsistema de um sistema mais amplo onde jogam múltiplas pressões de natureza política, económica, social e cultural».

Com o Decreto-Lei n.º 6/2001 foram também aprovados novos desenhos curriculares para cada um dos ciclos do ensino básico, cujas orientações definem:

«o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos» (art.º 2.º, n.º 2).

Pela primeira vez se fala em *competência*, termo que pode assumir diversos significados, mas cuja noção ao nível educativo, vai englobar conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em *ação* ou *em uso* (ME/DEB, 2001: 9). Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas antes promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais ou menos familiares ao aluno.

«Assim existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (...)» (Roldão, 2003: 20). Portanto, todos os saberes que adquirimos ao longo da vida, incluindo os do currículo escolar se destinam a tornar-nos mais capazes de exercer competências.

Mas o conceito de competência não vem no entanto, suprimir a utilização do termo objetivos, pois como refere a autora, nem todos os objetivos se orientam no

sentido da construção de uma competência, apesar de que, qualquer finalidade apontada com intencionalidade é um objetivo. «A competência é, no fundo, o objetivo último dos vários objetivos que para ela contribuem» (ibidem: 22). A competência inclui ainda o conceito de *conteúdos*, visto que pressupõe a capacidade de ajustamento dos saberes a cada situação, razão pela qual a apropriação sólida e ampla de conteúdos não pode ser excluída para permitir ao sujeito aprendiz fazer apelo a esse conhecimento em função dos contextos com que se depara.

Após a conclusão do ensino básico, o aluno deverá ser capaz de demonstrar as competências gerais e específicas enunciadas no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001)*, relativamente às diferentes componentes curriculares. A definição e clarificação das competências a atingir no final da educação básica têm por referentes os pressupostos da LBSE, sustentando-se num conjunto de valores e de princípios.<sup>46</sup> À luz desses princípios foram, portanto, equacionadas «as competências concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica» (ME/DEB, 2001: 15). Mas o desenvolvimento destas competências pressupõe uma atuação convergente entre todas as áreas. Nesse sentido, são explicitadas igualmente as competências específicas de cada componente curricular, bem como um conjunto de operacionalizações e ações relativamente a cada uma das competências gerais enunciadas, que o aluno, no final da educação básica, deverá ter adquirido.

Reconhecidamente, e tendo por base a nova conceção do currículo, como projeto educativo integrado e coerente, bem diferente de uma mera soma de disciplinas ou de um conjunto de textos programáticos (Gonçalves, 1999), a escola e os professores vão assumir novos papéis não se situando unicamente no terreno da execução, mas também assumindo novas responsabilidades nos domínios da decisão e da organização. Assim, e dentro dos limites previstos a nível nacional, compete à escola definir sobre a organização das diversas áreas e disciplinas do currículo, as cargas horárias, os tempos letivos, a distribuição do serviço docente, enfim, definir «um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respetivo projeto educativo» (art.º 3.º, alínea g) do Decreto-Lei n.º 6/2001).

---

<sup>46</sup> - A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;  
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;  
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;  
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;  
- O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;  
- O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;  
- A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;  
- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros. (ME, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, 2001, p. 15)

O PEE é um documento:

«que formaliza as intenções e as ações da política educativa e curricular de uma escola. É um instrumento de concretização e de gestão da autonomia da escola quando é concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspectiva e posições diversas (professores/as, alunos/as, pais, agentes da comunidade, outros educadores...) que proporcionam a existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade, e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social» (Leite, Gomes & Fernandes, 2001: 68).

Este documento de natureza pedagógica, elaborado por toda a comunidade educativa, estabelece a identidade da própria escola, através da adequação do quadro legal em vigor. Apresenta o modelo de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa (Costa, 1991).

O PEE define, portanto, princípios e linhas orientadoras gerais com base nas características da comunidade educativa, de acordo com as orientações nacionais. Ou seja, indica as linhas gerais de atuação, nas quais se inclui o PCE (Robalo, 2004). Determina também as metas a alcançar, prevendo parcerias de acordo com os recursos humanos e materiais disponíveis. É, portanto, reconhecida à escola a capacidade de elaboração e aplicação de um projeto educativo de acordo com a sua identidade e tendo em conta o contexto social em que se insere.

O projeto educativo emerge de uma determinada conceção de escola/comunidade educativa e permite à escola a apropriação de uma margem de liberdade, afirmando-se face à comunidade, como consignatária de um projeto que lhe propiciará a identificação e o reconhecimento.

Quanto às estratégias definidas para o desenvolvimento do currículo nacional, com vista à adequação deste ao contexto de cada escola e de cada turma, temos o PCE e o PCT, cujas conceção, aprovação e avaliação são da competência dos órgãos de administração e gestão da escola, do professor titular de cada turma e do conselho de turma, respetivamente (art.º 2.º, n.º 3 e n.º 4).

O PCE é um «projeto que define, em função do currículo nacional e do PEE, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projeto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular» (Leite, Gomes & Fernandes, 2001: 69).

Para Carmen e Zabalza (1991), trata-se de um conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola «tendentes a dotar de maior coerência a sua atuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didática adequadas a um contexto específico» (p. 16). Ou seja, trata-se de um documento orientador que visa dar mais coerência à atuação dos docentes. Em convergência com esta perspectiva, Roldão (1999a) aprofunda-a referindo que por PCE se entende:

«a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e

intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto» (p. 44).

Esta perspectiva aponta para um novo discurso, o da contextualidade em oposição ao discurso da norma, em que as decisões essenciais se decidem agora na escola. Esta concretização do currículo tem associada a ideia de “projeto-de-construção-em-ação” (Pacheco & Morgado, 2002), o que implica a ponderação de quatro aspetos fundamentais: a) a decisão curricular jamais está terminada; b) a decisão curricular não é linear; c) é fundamental conciliar decisões; d) a decisão curricular é algo dinâmica que está em permanente movimento<sup>47</sup>.

### 3. UMA NOVA VISÃO DE CURRÍCULO

Esta nova visão de currículo prevê novos papéis para a escola e professores que não se situam unicamente no domínio da execução, mas também nos da decisão e da organização. A escola e os professores têm agora um papel central na conceção e gestão do currículo, através do PCE enquanto padrão de referência às várias dimensões da ação educativa integrado num eixo comum que é o currículo nacional.

«Com ele (PCE), a escola deverá garantir mais e melhores aprendizagens, não devendo traduzir-se na mera adição de disciplinas, mas antes assegurar a formação integral das crianças e dos jovens. A organização curricular deve obedecer a princípios que garantam uma efetiva congruência no percurso da escolaridade, básica ou secundária, clarificando as aprendizagens essenciais» (Robalo, 2004: 18).

Procura-se, deste modo, uma nova dinâmica para a escola, presente no plano da declaração das políticas curriculares, bem como ao nível das condições necessárias para a sua concretização no interior da escola. Da mesma forma, quando se trata de adequar ao contexto da turma, as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projeto curricular de escola, procede-se à criação de um PCT, «concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos» (Decreto-Lei n.º 6/2001). O PCT,

---

<sup>47</sup> A operacionalização de tais aspetos impõe alguns princípios de desenvolvimento curricular, sem os quais o currículo poderá ficar refém da racionalidade técnica presente na sua operacionalização: «a) a transversalidade da formação educativa dos alunos; b) a totalidade do percurso de formação dos alunos, numa dada sequência lógica entre áreas curriculares disciplinares e não disciplinares; c) a colegialidade, a partilha e o trabalho em equipa entre professores e os demais atores da comunidade educativa; d) a relevância das competências e dos objetivos curriculares para os alunos, em particular, e para a sociedade, em geral; e) uma relação teoria-prática que permita ajustar aquilo que se faz e o que, explicita ou implicitamente, acontece às conceções teóricas que estão na base de qualquer proposta curricular; f) a importância da motivação intrínseca dos alunos para a avaliação da qualidade da escola.» (Pacheco & Morgado, 2002, pp. 15-16).

«Tem por referência o PCE e é feito para responder às especificidades da turma e para permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) entre áreas disciplinares e conteúdos. É ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular a ação dos professores da turma, cabendo ao conselho de turma construir essa articulação» (Leite, Gomes & Fernandes, 2001: 69).

Visa a contextualização do currículo nacional, muito embora apresente campos de atuação próprios. Enquanto o PCE adequa o currículo à realidade da escola, o PCT vai incidir sobre o PCE e respetiva adequação ao currículo nacional fazendo-o corresponder às especificidades da turma. Os projetos curriculares de escola e de turma são portanto instrumentos de gestão pedagógica da escola que promovem uma cultura de reflexão e de análise dos processos de aprendizagem, funcionando, segundo Pacheco e Morgado (2002: 27), «como um pêndulo que estabelece o equilíbrio entre o que é o local, ligado ao que pode ser, e o nacional, o que deve ser, mas desde que a oscilação não seja imperativa do lado nacional para o lado local».

Para a conceção do PCE e PCT, o Decreto-Lei n.º 6/2001 traduz-se num documento de referência ao situar-se na perspetiva de construção de uma conceção de currículo mais aberta e abrangente, associada à valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto (Abrantes, 2001).

Assume-se uma perspetiva mais ampla e sistémica de currículo, em oposição a uma tradição curricular que, por ação ou omissão, deixou muita coisa de fora na reforma de 1989. O novo conceito de currículo vem dar outra visibilidade às questões curriculares, nomeadamente o currículo nacional e os seus referenciais de orientação, o perfil de competências de saída do ensino básico, o diálogo, o conflito e o consenso entre o disciplinar e o não disciplinar, a construção e configuração do currículo nas escolas, a autonomia curricular, a articulação curricular, a diferenciação pedagógica e os papéis e tarefas dos professores (Ferreira & Barata, 2008).

Para os autores, o desenvolvimento curricular emergente deste normativo tornou-se mais complexo em consequência das dificuldades em compatibilizar ou articular currículo nacional com currículo das escolas; heteronomia com autonomia; disciplinaridade com não-disciplinaridade; sequencialidade com transversalidade; atitudes, capacidades e conhecimentos; uniformidade com flexibilidade; tradição com inovação; avaliação formativa com avaliação sumativa; teoria e prática. Pois, apesar de estarem enunciados espaços de autonomia e flexibilidade curricular, as práticas autorreguladoras ou heterorreguladores que configuram o currículo escolar são ainda muito dissonantes.

Verifica-se, contudo, a procura de novos rumos para os currículos dos Ensinos Básico e Secundário que, com base no Decreto-Lei n.º 6/2001, apontam para uma importante renovação. O currículo deixou de ser integralmente um assunto que diz respeito ao poder central, passando-se para as escolas a responsabilização da sua gestão. Caminha-se para um modelo em que o Estado fixará um *core curriculum*<sup>48</sup> e

---

<sup>48</sup> Para Kirk (1986), um currículo nacional obriga à explicitação de pelo menos oito critérios: ser determinado através de um processo de consulta democrático; adotar a forma de uma

as escolas terão a liberdade de fazer a gestão do restante. Por outro lado, e apesar de a organização curricular ter por base o ancestral modelo por disciplinas, o currículo não se esgota nelas e é necessário que a escola integre aprendizagens importantes e fundamentais que não pertencem claramente a uma única disciplina (Freitas, 2000).

O currículo deverá ser planeado para a mudança, o que implica uma ênfase nos instrumentos operativos – as linguagens – e menos atenção às operações de transmissão de conhecimentos, que facilmente se desatualizam. O primeiro passo do currículo deverá ser uma análise lúcida, crítica e prospetiva, que tenha em conta fatores de situação e fatores de evolução, abarcando uma considerável soma de aspetos que exigem uma equipa pluridisciplinar – onde os professores, que desempenham um importante papel, não podem estar sós.

No desenho curricular proposto, as escolas passam a dispor de maior autonomia e responsabilidade em matéria de decisão e gestão curricular, decorrentes da conceptualização de currículo adotada, da organização curricular e dos instrumentos de gestão curricular que a escola concebe, aprova e avalia. As ações e decisões tomadas no terreno específico de cada escola serão, portanto, determinantes. No âmbito da autonomia das escolas, estamos perante o reforço da capacidade e da responsabilidade das escolas para decidirem sobre a organização e gestão dos processos de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

Sendo a «autonomia, a diferenciação, a adequação e a flexibilidade do domínio da ação e não da enunciação, é nas escolas que se manifesta o seu grau de concretização e as condições da sua manifestação efetiva» (Ferreira & Barata, 2008: 166), pelo que será necessário verificar se os enunciados serão retóricos ou se integram o domínio da ação efetiva.

Em consonância com a conceção de currículo adotada, reforça-se que o currículo não se esgota nas componentes obrigatórias e que as escolas deverão promover atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente nos domínios da educação física e desporto, das artes, das tecnologias e da experimentação científica (Abrantes, 2001).

Em síntese, no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, são definidos os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e a gestão do currículo no ensino básico, conferindo às escolas, através do PCE, a liberdade para adaptar a estrutura curricular nacional aos contextos locais em diversos domínios: gestão de recursos humanos, gestão de recursos materiais, circulação de informação, entre outros. Abrem-se, portanto, novas perspetivas para uma gestão curricular centrada e

---

informação sobre a estrutura geral e não uma especificação detalhada dos conteúdos do programa; relacionar com os objetivos gerais de educação que incluem as habilidades, conhecimentos, disposições e os valores que se exigem para se viver numa sociedade democrática; refletir uma justificável organização dos conhecimentos e das disciplinas; incluir a escolha do aluno e a maximização das oportunidades para a autoaprendizagem; considerar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos; implicar um sistema nacional de valorização e de titulação; adotar procedimentos adequados a nível nacional e local nos diversos graus de ensino.

construída nas escolas, não impedindo, no entanto, o aparecimento de constrangimentos que obstem a sua concretização.

Esta inovação curricular é reconhecida como um processo de construção de autonomia das escolas, com enquadramento no regime de administração, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Pretendia-se a construção de uma nova organização da administração da educação apoiada na descentralização e na autonomia das escolas. Estas propostas visam essencialmente a identificação de soluções organizativas e pedagógicas com vista à melhoria e otimização das aprendizagens dos alunos.

Considerando as especificidades que caracterizam a Região Autónoma da Madeira, o Decreto-Lei n.º 6/2001 foi adaptado a esta região através do Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M, de 25 de Agosto, que 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 (art.º 1.º). A necessidade de adaptação do Decreto-Lei n.º 6/2001 verificou-se no domínio das competências atribuídas no mesmo, decorrente das especificidades orgânicas da administração regional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.

Alonso, M. (1996). Inovação Curricular e formação de professores. *Jornal Rumos*, n.º 12, 4-5.

Del Carmen, L. & Zabalza, A. (1991). *Guia para la elaboración seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid: C.I.D.E.

Costa, J. (1991). *Gestão Escolar: Participação, autonomia, projeto educativo da escola*. Lisboa: Texto.

Costa, J., Dias, C. & Ventura, A. (2005). *Reorganização curricular do ensino básico. Projeto, decreto e práticas nas escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CRSE (1987). *Documentos Preparatórios I*. Lisboa. ME/GEP.

CRSE (1988). Proposta global de reforma. Relatório final. Lisboa: ME/GEP.

Fernandes, P. (2005). Os discursos sobre a Reforma Curricular do Ensino Básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90: que sentidos? In A. Estrela, P. Mendes & J. Chouriço (Orgs.) *O Estado da Arte em Ciências da Educação* (pp. 175-190). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Ferreira, J. & Barata, C. (2008). Ensino Básico: 2.º ciclo. In J. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 129-189). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 5, 3, 23-48.

Freitas, C. (2000). O Currículo em Debate: Positivismo – Pós-Modernismo. Teoria-Prática. *Revista de Educação*, Vol. IX, 1, 39-52.

Gonçalves, M. (1999). Flexibilizar - uma nova palavra de ordem. *Revista Millenium online*, 16, 1-21.

- Kirk, G. (1986). *The core curriculum*. London: Hodder and Stoughton.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). Potencialidades e limites de gestão curricular local para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. In M. Mendes (Coord.). *Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores* (pp. 41-62). Lisboa: ME/DEB.
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projetos curriculares de escola e de turma – conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.
- ME/DEB. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. Lisboa: ME.
- ME/DGEB. (1991a). Ensino Básico 2.º ciclo: organização curricular e programas. (Volume 1). Lisboa: INCM.
- ME/DGEB. (1991b). Ensino Básico 3.º ciclo: organização curricular e programas. (Volume 1). Lisboa: INCM.
- Pacheco, J. (1996). *O impacto da reforma curricular no pensamento e na ação do professor*. Relatório de investigação. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (2000). Flexibilização curricular: algumas interrogações. In J. Pacheco (Org.). *Políticas de Integração Curricular* (pp. 127-145). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e prática*. 2ª Ed. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2005). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2006). Currículo, investigação e mudança. In L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves & R. Canário (Orgs.). *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 55-111). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Pacheco, J. & Morgado, J. (2002). *Construção e avaliação do projeto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- Pires, E. (1988). A massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 1, n.º 1, 27-43.
- Robalo, F. (2004). *Do Projeto Curricular de Escola ao Projeto Curricular de Turma*. Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M. (1999a). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sousa, J. M. (2004). Um currículo ao serviço do poder? In J. M. Sousa (Org.). *Educação: textos de intervenção* (pp. 165-181). Funchal: Editora O Liberal, Lda.

## REFERÊNCIAS NORMATIVAS

- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – [Lei de bases do sistema educativo - estabelece o quadro geral do sistema educativo]
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto – [Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário]
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – [Reorganização curricular do ensino básico]
- Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M, de 25 de Agosto [Adaptação à Região Autónoma da Madeira do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro]