

THE CURRICULUM IN MOTION: A POLITICAL PERSPECTIVE ON THE CURRICULUM IN PORTUGUESE BASIC EDUCATION

O CURRÍCULO MOVE-SE: UM OLHAR POLÍTICO SOBRE O CURRÍCULO NO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS

Pedro Duarte Pereira

ABSTRACT

As it has been recognized in multiple works (Mouraz & Cosme, 2021; Pacheco & Maia, 2019; Roldão & Almeida, 2018), namely in international studies (Bolívar, 2019), the contemporary Portuguese context is today a dynamic educational-political reality, marked by changes felt at different levels of curriculum deliberation. Indeed, with the changes initiated in 2017 and generalized in 2018, Portuguese Basic Education finds itself in a period of particular curricular dynamism, crossing influences from normative decisions, broader political-pedagogical discourses, and concrete educational experiences experienced in each school reality.

However, similar to Giroux's argument (2023), the absence of historicity in the discussion and study inevitably leads to analytical weakening, as it fails to consider the ideological-political assumptions that underpin and frame specific choices. In other words, a discussion that disregards the historical dimension will lead to work incapable of recognizing the foundations - of political and ideological dimensions - that support, shape, and guide the desired educational changes. Therefore, we need to prioritize a broader reflection, not limited to a superficial analysis of each moment, but attentive to how international influences, legal-normative documents, political discourses, and educational systems move.

In line with the above, this article seeks, above all, to problematize the concreteness of the Portuguese educational reality - particularly national Basic Education - based on the political changes experienced in the twenty-first century. To do so, we will prioritize a dialogical hermeneutics that considers international trends in education, the political context, reference legal-normative documents with implications for curricular options, national curricular documents, particularly those oriented towards cross-cutting decisions and the citizenship education of children.

Key words: Curriculum; Educational policy; Basic education

RESUMO

Como tem sido reconhecido em múltiplos trabalhos (Mouraz & Cosme, 2021; Pacheco & Maia, 2021; Roldão & Almeida, 2018), nomeadamente em estudos internacionais (Bolívar, 2019), o contexto contemporâneo português é hoje uma realidade educativo-política dinâmica, marcada por mudanças que se fazem sentir em diferentes níveis de deliberação curricular. Com efeito, com as alterações iniciadas em 2017 e generalizadas em 2018, o Ensino Básico português encontra-se num período de particular dinamismo curricular, cruzando influências provenientes das decisões

normativas, dos discursos político-pedagógicos mais amplos e das vivências educativas concretas experienciadas em cada realidade escolar.

Contudo, à semelhança do que defende Giroux (2023), a ausência de historicidade na discussão e estudo incorre inevitavelmente num enfraquecimento analítico, pois é incapaz de atentar nos pressupostos ideológico-políticos que alicerçam e enquadram as opções concretas. Explicando por outras palavras, uma discussão que desconsidere a dimensão histórica conduzirá a um trabalho incapaz de reconhecer aos fundamentos - de dimensões políticas e ideológicas - que suportam, moldam e guiam as mudanças educativas que se almejam. Necessitamos, por conseguinte, de privilegiar uma reflexão mais ampla, que não se circunscreva a uma análise superficial de cada momento, mas que atente no modo como as influências internacionais, os documentos jurídico-normativos, os discursos políticos e os sistemas educativos se movimentam.

Na senda do apresentado, este artigo procura, acima de tudo, problematizar a concretude da realidade educativa portuguesa - em particular o Ensino Básico nacional - a partir das mudanças políticas vivenciadas neste século XXI. Para tal, privilegiar-se-á uma hermenêutica dialógica que considera as tendências internacionais no âmbito educativo, o contexto político, os documentos jurídico-normativos de referência com incidência nas opções curriculares, os documentos curriculares de âmbito nacional, em particular aqueles que se orientam para decisões transversais e para a educação cidadã das crianças.

Palabras clave: Currículo; Políticas Educativas; Educação Básica

Fecha de recepción: 01 de julio de 2024

Fecha de aceptación: 13 de junio de 2025

1. AINDA IMPORTA ESTUDAR POLÍTICAS EDUCATIVAS?

A reflexão sobre política, em sentido lato, traduz-se num exercício humano milenar. Meramente com propósitos ilustrativos, identificamos artefactos culturais dedicados à ponderação sobre o conceito de política e sua forma de intervenção que são heranças provenientes da Antiguidade Clássica greco-romana, mas, também, tratados de outras regiões geográficas e de outros momentos históricos, como explica Heywood (2021). De facto, a discussão sobre política acompanha a própria humanidade, estabelecendo-se como um tema de conceptualização e ação constante nas diferentes comunidades humanas.

Essa longevidade poderá, de algum modo, ser motivo para se questionar a própria necessidade de se continuar a refletir, discutir e investigar sobre política. Explicando por outras palavras, a historicidade da discussão em política poderá justificar e alicerçar um cínico discurso que nega a necessidade de se continuar a investir, na academia, na sua problematização. Melhor compreendemos essa vocação de diminuir a investigação e reflexão sobre política(s), quando reconhecemos a ascensão de um discurso – hegemonicamente consolidado – que visa, também no ensino superior e na investigação, priorizar conhecimentos que possam conduzir a um saber mercantilizável ou técnico (Torres Santomé, 2017), em que o aparato inovador e empreendedor mais não faz do que esconder uma conceção produtivista e tecnocrata da ciência e da pedagogia (Monteiro & Timóteo, 2024). Através da desconsideração de trabalhos capazes de criticar as estruturas sociais, as desigualdades estabelecidas e as múltiplas formas de injustiça que, por conseguinte, conduz-se a *ignorâncias manufaturadas* que dificilmente estabelecerão um sólido sentido de agência (Giroux, 2022, 2023). Por outras palavras, a discussão sobre política parece reduzir-se a uma ponderação predominantemente instrumental, sendo os fundamentos ontológicos e axiológicos, no essencial, preteridos em relação a uma conceção utilitária desse mesmo conhecimento.

Dado esse enquadramento, é fundamental avançar-se com uma ponderação mais cuidada sobre a política e a sua relação com a educação (formal). Sobre este aspeto, importa, desde logo, assumir dois fundamentos essenciais. Em primeiro, que as opções estruturais dos diferentes sistemas educativos são condicionadas por distintos alicerces político-ideológicos, que contribuem para fundamentar e enquadrar as decisões de cada contexto (Duarte, 2021; Estrela & Teodoro, 2008; Teodoro, 2022). Em segundo, que o exercício pedagógico pode, também ele, ser entendido como uma forma de intervenção política, dado que as experiências proporcionadas pelo contexto escolar se encontram implicadas na formação cidadã de todos, com repercussões possíveis na sua forma de intervenção pública (Apple, 2019; Duarte, 2023a; Freire, 2013). Dada essa pluralidade de posicionamentos, importa melhor esclarecer duas ideias que guiarão os parágrafos seguintes: i) como a educação se estabelece como um domínio político de particular importância e de que forma os sistemas educativos têm sido influenciados por posturas ideológicas e opções políticas mais amplas; ii) qual a relevância (ou necessidade) de se continuar a investigar no domínio das políticas educativas.

Para melhor compreendermos o primeiro aspeto que referi, necessitamos, desde logo, de reconhecer que existe, hoje, uma forte pressão, de certos setores sociais e/ou grupos ideológicos, que visa despolitizar a educação. Neste âmbito, podemos destacar duas grandes tendências.

Por um lado, e como tem sido discutido por múltiplos autores (Horsford et al., 2019; Lima, 2017; Pacheco & Maia, 2019; Teodoro, 2022; Torres Santomé, 2017), uma vocação tecnocrata – diferentes organizações como a OCDE ou o Banco Mundial são a sua principal expressão – que procura reduzir a educação a um aparato meramente técnico. Nesta linha de pensamento, são

privilegiados discursos orientados para as *boas práticas*, para os *rankings* comparativos dos sistemas, para uma discussão circunscrita aos métodos, *produtos pedagógicos* e resultados e orientada por uma conceção circunscrita de evidência. Nesta corrente, portanto, são desconsiderados aspetos relacionados com a ponderação teleológica e axiológica dos sistemas educativos, assim como se revela um efetivo esquecimento em relação aos contextos sociais, culturais e político-ideológicos que enquadram as múltiplas realidades educativas. Imbuído de uma matriz neopositivista, este discurso visa afirmar-se como eminentemente racional, de validação universal, menorizando, por definição, alternativas de conceptualização, intervenção e investigação em contexto educativo que ficam remetidas para a esfera de subjetividade e, por isso, sem rigor metodológico, valor conceptual ou pedagógico. Para Lima (2011, pp. 18–19), essa postura fica igualmente associada

[à] crescente relevância do saber pericial e do poder da tecnoestrutura, dos adjuntos e assessores, das instâncias especializadas na prestação de serviços técnicos; [à] obsessão pela eficácia e eficiência, pela escolha ótima e pela performance competitiva; [à] centralidade dos processos de gestão da qualidade, de avaliação e de mensuração, sob inspiração neopositivista (rankings, escolas de excelência, avaliação externa, testes estandardizados, padrões, etc.); [aos] processos de centralização informática e de taylorismo *on line*, com a difusão de novas categorias mentais reproduzidas sem disputa e de conceitos mais ou menos naturalizados.

Por outro lado, necessitamos de atentar numa outra tendência que igualmente procura despolitizar a educação, mas por uma outra via: a do (falso) consenso. De acordo com esta postura, e como tem sido revelado em distintos trabalhos (Apple, 2019; Giroux, 2022, 2023; Torres Santomé, 2017), existe uma força que visa reduzir a experiência educativa àquilo que é tido como consensual, ao que não cria desconforto, ao que não é histórica, social ou politicamente sensível. Nesta mesma linha de pensamento, defende-se que apenas o conhecimento neutral deve ser ensinado na escola, de forma a evitar qualquer forma de doutrinação dos mais jovens ou a legitimação de uma certa agenda política. Por esse motivo, sabemos, hoje, de diferentes contextos geográficos onde certos livros ou conteúdos – como: injustiça social, desigualdade económica, diversidade étnica, sexualidade e identidade de género, racismo e xenofobia, educação em valores e cidadania, entre outros – são banidos porque considerados ideologicamente motivados e, por isso, desadequados para as crianças.

Essa postura conduz a formas de autocensura por parte dos docentes, mas, também, à legitimação de discursos que defendem que a escola deve estabelecer-se como uma organização cultural e socialmente assética, desprovida de quaisquer conhecimentos ou valores que não sejam consensuais ou, então, igualmente subscritos pelos pais. Essa postura converge com a hipervalorização de áreas disciplinares entendidas como nucleares – leitura e escrita, matemática e literacia científica – à custa da desconsideração de outros domínios culturais e artísticos, o que conduz ao empobrecimento do próprio corpus cultural que é ensinado nas realidades escolares (Teodoro, 2022). Sintetizando, essa tendência cria condições para que a escola opte por uma «cultura que sufoca o pensamento criativo, a resolução de problemas, o julgamento informado e a aprendizagem crítica nas salas de aula, tudo em nome da alegada necessidade de evitar que os alunos se sintam desconfortáveis» (Giroux, 2023, p. 90).

Necessitamos, porém, de perceber que nem a opção por uma conceção tecnocrata do sistema educativo, nem a escolha que evita o desconforto ou a reflexão sobre temas sensíveis conduz a uma despolitização da educação. De facto, existe uma impossibilidade ontológica de despolitizar os sistemas educativos, as escolhas pedagógico-curriculares ou as múltiplas experiências de ensino. A educação é, por natureza, política (Freire, 1968). Existem inúmeros fatores que nos permitirão

entender a educação, as suas instituições, agentes e práticas como iminentemente políticas. Para este trabalho, destacarei apenas dois.

Em primeiro, o reconhecimento da inequívoca dimensão pública das experiências educativas. Pese embora exista uma vocação para, cada vez mais, se esvaziar a o debate público de assuntos verdadeiramente comuns (Bauman, 2000), não será possível dissociar a política – a sua discussão, deliberação e atuação – de uma qualquer ideia de comunidade ou assunto público (Podgórska-Rykała, 2024). Por outras palavras, a política corresponderá, pelo menos em parte, a uma certa ideia de assunto público, que tem como fundamento maior a *pólis*, mas que quase que integra a pluralidade de dimensões sociais que constituem as múltiplas organizações humanas (Heywood, 2021). Dada a centralidade dos sistemas educativos na promoção de certas competências e identidades – individuais e coletivas –, assim como na legitimação e consolidação de valores particulares, é inegável a sua relação e relevância para a vivência no espaço comum (Giroux, 2022, 2023). Efetivamente, a escola não surge somente como um território de mimetização e reprodução das estruturas e relações sociais, mas tem, igualmente, a possibilidade de se estabelecer como um lugar de transformação e mudança – de cada pessoa e da realidade social mais vasta (Duarte, 2023a).

Em segundo, porque, ainda que exista a tentativa de reduzir a educação a uma intervenção meramente técnica, como se de um hermético exercício se tratasse, a realidade é que existe uma efetiva pluralidade de concepções sobre que conhecimentos, valores, práticas e agentes devem ser valorizados nas realidades escolares (Freire, 1968, 2013). A política, em sentido lato, integra diversidade, confronto e até conflito, porque existem diferentes perspetivas sobre como interpretar a realidade e como nela melhor agir (Heywood, 2021). Por seu turno, a intervenção política democrática, em sentido estrito, requer uma deliberação comunitária, num processo coletivo de tomada de decisão (Podgórska-Rykała, 2024), e que Bauman (2000) denominou de *arte de automutilação*, pois os agentes democráticos deliberam sobre os limites da sua própria liberdade.

Como tal, as duas correntes retratadas – a tentativa de neutralizar tecnicamente a educação e a de escamotear qualquer desconforto ou conflito – são, elas próprias, ideológica e politicamente motivadas. Por esse motivo, tanto uma como outra corrente procuram, acima de tudo, estabelecer-se como o sentido comum, como referenciais ideológicos que, ao tornarem-se hegemónicos, serão dificilmente criticáveis porque entendidos como a única alternativa possível ou racionalmente justificável (Apple, 2019; Chomsky & Waterstone, 2021). De facto, como nos partilhava Paulo Freire (1968), «[a]queles que falam de neutralidade são precisamente aqueles que temem perder o direito de usar a sua ineutralidade em seu proveito». Esse aproveitamento para o qual o autor brasileiro nos alertava no século XX tem efetivas repercussões no contexto educativo.

Procurando sintetizar esse aproveitamento, é possível destacar cinco grandes repercussões pedagógico-curriculares, provenientes das duas tendências maiores que já identifiquei. Antes de descrever estas transformações, importa esclarecer que estes cinco elementos não representam a totalidade das mudanças que se têm feito sentir nas realidades escolares, mas permitem-nos fazer uma ilustração das alterações curriculares que têm pautado os diferentes contextos internacionais:

1. *Recentralização teleológica centrada na formação do consumidor*. Esta ideia foi especialmente bem captada por Wilfred Carr (1991), quando o autor mencionava que uma concepção de democracia de mercado parecia ter-se sobreposto a uma democracia cidadã, em que os valores e modos de relação mercantis se tornam dominantes. Este mesmo modelo é, hoje, dominante nas organizações educativas, onde, paulatinamente, os estudantes foram mais e mais concebidos como clientes que deverão ter as suas necessidades atendidas, não como agentes efetivamente implicados nas organizações educativas, mas, acima e tudo, como consumidores (Biesta, 2022; Biesta &

Säfström, 2023). A este propósito, o trabalho de Nixon e colaboradores (2018) é particularmente revelador ao destacar o *lado negro* subjacente à ideia de «consumidor soberano, como alguém movido menos pelo interesse próprio negador do outro, inerente à imagem de um estudante-consumidor como *homo economicus*, mas por um amor-próprio que abusa do outro, inerente ao narcisismo cultivado através do domínio das subjectividades estudantis neoliberais» (p.2).

De acordo com esses referenciais, não só a relação entre as organizações educativas e os estudantes se reduz a uma relação prestadora de serviço-consumidor, como a própria vocação das realidades escolares é reconfigurada. A instituição escolar afasta-se, assim, de preocupações centradas na promoção de conhecimentos e competências necessárias para o desenvolvimento pleno e harmonioso de cada pessoa. Em oposição, centraliza-se na formação de pessoas que se entendem, sobretudo, como consumidores, e o pensamento crítico e fundamentado não surge como uma preocupação, contribuindo não só para a despolitização da educação como também para a própria despolitização do conceito e práticas de cidadania (Carr, 1991).

2. *Instrumentalização curricular de feição económica*: como consequência direta do retratado nos parágrafos anteriores, há uma alteração significativa daquilo que são as opções curriculares nos diferentes contextos geográficos. Como nos explica Teodoro (2022, p.193), os desenhos curriculares, por ora, privilegiam uma

visão individualista do mundo e das relações económicas e culturais que os seres humanos estabelecem entre si, em busca de melhores empregos e de uma vida melhor. É um mundo de consumidores livres que lutam por melhores empregos, acumulando melhores competências na escola e ao longo da vida, num percurso isolado, em constante competição pela sobrevivência num mundo hostil e ameaçado pelo desemprego. No consumo, não se estabelece qualquer solidariedade; compete-se por melhores preços e melhores posições sociais. É na produção, no trabalho, que se consolidam os valores da solidariedade como ponto de partida para a construção de sociedades pautadas pela justiça social e por uma cidadania comprometida com a dignidade de todos os seres humanos.

O retratado é mais bem compreendido quando se reconhece que a democracia de mercado não está veiculada a uma total ignorância dos cidadãos, antes a uma desvalorização de certos domínios culturais, o que conduz à consolidação de uma formação que «privilegia o conhecimento factual e as competências profissionais em detrimento da consciência social ou da reflexão crítica» (Carr, 1991, p. 382). Nessa linha de pensamento, em múltiplos contextos educativos, o currículo tem adquirido vocação utilitária (Lopo et al., 2024) e, por isso, uma feição economicista, com uma hipervalorização de conhecimentos técnicos que podem mais facilmente ser convertidos num retorno financeiro – como a STEM, a literacia financeira ou o empreendedorismo –, à custa da diminuição de áreas como as artes ou as ciências sociais (Duarte, 2023; Torres Santomé, 2017).

3. *Empobrecimento, fragmentação e descontextualização curricular*: O que até ao momento identifiquei traduz-se, inevitavelmente, em modos de intervenção política que conduzem a um empobrecimento curricular. Isso ocorre porque diferentes áreas culturais, artísticas e científicas têm menor representatividade nas realidades escolares, a menos que possam ser traduzidas em ganhos económicos ou financeiros. Contudo, essas tendências não se limitam ao que foi identificado. Necessitamos, por um lado, de atentar no facto de, como as orientações são internacionais, uma progressiva descontextualização das opções curriculares, cada vez mais marcadas por decisões tomadas fora dos contextos de prática e também por influências transnacionais que, direta ou indiretamente, condicionam as decisões político-curriculares nacionais (Lima, 2017; Teodoro, 2022). Por outro lado, e influenciadas pela matriz neopositivista e instrumental-utilitária do currículo, as opções educativas têm dado preferência a organizações marcadas pela fragmentação

e cisão disciplinar, que dificultam a relação entre diferentes componentes do currículo, bem como a articulação entre o que é aprendido nas escolas e uma aprendizagem que facilite uma análise multiperspetivada e multisuportada das distintas realidades locais (Torres Santomé, 2017).

Simplificando, como, «nestes discursos, o valor da educação está associado à modernização e competição económica» (Lopo et al., 2024), as tendências políticas contemporâneas parecem, então, privilegiar um currículo disciplinarizado, hermeticamente dissociado das comunidades locais, do seu património (natural e humano), tradições e aspirações, ancorado por um colete de forças que desconsidera e desvaloriza qualquer saber que não possa facilmente traduzir-se num ganho económico para os estudantes ou numa vantagem competitiva para o país.

4. *Ascensão de formas heterónomas de controlo curricular:* Na lógica económica da competição, uniformização e da *marketização* (Lima, 2011), diferentes países, paulatinamente, foram inscrevendo esses referenciais de modernização não só no seu discurso e nas opções curriculares, como na própria matriz de cada sistema educativo. Não existe, talvez, indicador mais representativo dessa tendência do que a proliferação generalizada de testes a larga escala. De clara matriz neoliberal, as políticas educativas foram firmando a ideia de que a melhor forma de aferir o controlo educativo e de garantir a qualidade pedagógica é através de provas – nacionais e internacionais – uniformes, que possibilitam a comparação (e hierarquização) de países, escolas e professores, através da propagação *rankings* e modelos similares, assim como de *high-stakes tests*, o que facilitou a criação de uma verdadeira indústria global de medição da educação (Biesta & Säfström, 2023; Horsford et al., 2019).

Essa vocação encontra fundamentos em duas lógicas complementares. Em primeiro, é uma outra faceta ideológica que revela a conceção que, para a educação, mais importam os resultados – mensuráveis, sempre mensuráveis – que os processos, num evidente afastamento de preocupações de maior natureza e tradição pedagógica (Teodoro, 2022).

Em segundo, estabelece-se como uma estrutura orientada para o controlo dos professores e do currículo. A atual estrutura de medição é, ela própria, um mecanismo orientado para diminuir a profissionalidade dos docentes, a sua autoridade curricular, a sua própria autonomia, criando-se mecanismos de culpabilização e coerção que visam fomentar a obediência e a passividade (Giroux, 2022; Horsford et al., 2019). De acordo com este paradigma, a deliberação curricular deverá transitar dos contextos de prática para os contextos de decisão técnica, reduzindo os docentes a *consumidores de currículo*, que meramente o aplicam ou o adaptam na transposição didática (Duarte, 2021), pelo que avaliação serve, então, como uma forma de controlo pós-burocrático.

5. *Reforço de um 'currículo à prova de professores'.* O referido até ao momento inscreve-se numa transição global mais ampla, através da qual

a cultura profissional dos professores, que em vários países gozavam de uma autonomia pedagógica considerável, foi progressivamente substituída por um pragmatismo que visa responder com eficácia às normas de aprendizagem definidas a nível nacional. Este movimento de padronização, em vez de gerar diferenciação nos métodos e nas respostas educativas, conduziu a um declínio da participação no movimento de renovação da pedagogia, crucial para as respostas educativas no período anterior à democratização da escolaridade. (Teodoro, 2022, p.184)

Esse pressuposto corresponde a uma corrente que procura definir *currículos à prova de professores*, isto é, tratados curriculares de tal forma detalhados e definidos que diminuem, à priori, a autonomia curricular de professores e escolas (Duarte, 2021). Encontramo-nos, assim, num contexto de hipervalorização de estruturas curriculares padronizadas, desenhadas e definidas fora do locus de vivência educativa, que contribuem para reforçar desiguais relações de poder (Giroux, 2022; Horsford et al., 2019). O currículo distancia-se, cada vez mais, dos profissionais, das escolas e das

suas comunidades, que veem a sua autonomia reduzida a uma mera autonomia de margens, sem efetiva possibilidade de deliberar democraticamente sobre as opções curriculares, de valorizar a herança e cultura comunitária.

Dado o descrito até ao momento, faz sentido questionar – como faz o título da presente secção, se importa, ainda, estudar as políticas educativas contemporâneas. Existirão diferentes motivos que justificam a necessidade de se avançar com uma reflexão mais ponderada sobre as políticas educativas, mas salientarei duas. Em primeiro, o reconhecimento que educação é, de facto, extremamente importante, implica-se no modo como, individual e coletivamente, atribuímos sentido à realidade, às opções políticas e até à nossa própria identidade, portanto não é indiferente se as decisões político-educativas enfatizam aspetos como a justiça social, a agência coletiva e os direitos humanos ou se enfatizam aspetos relacionados com o consumo, o individualismo ou a apatia política (Giroux, 2022; 2023). Em segundo, porque a convicção de que existe uma dimensão histórica que enquadra cada momento e contexto político-educativo permite-nos melhor compreender essa mesma realidade, mas, acima de tudo, perceber que não é real uma inevitabilidade histórica que a orienta e, só assim, é possível imaginar alternativas e fundar discursos contra-hegemónicos (Freire, 1968; 2013).

2. POR QUE TRILHOS SE MOVEM AS POLÍTICAS EDUCATIVO-CURRICULARES PORTUGUESAS?

A propósito desta dimensão histórica, é relevante destacar a historicidade das políticas curriculares portuguesas, mesmo que, globalmente, as alterações sejam predominantemente conjeturais e condicionadas pela matriz ideológica de cada partido que assume a governação nacional (Pacheco & Maia, 2019). De facto, neste século, constatam-se três períodos curriculares que marcaram e marcam opções educativas neste âmbito: i) *reorganização curricular do Ensino Básico* (≈2001 – 2012); ii) *recontextualização normativa do currículo* (≈2012 – 2017); iii) *flexibilidade curricular* (≈2017 – presente) (Duarte, 2021). Mais do que uma análise detalhada de cada um destes momentos histórico-educativos, convém contextualizar cada período, de forma a aclarar-se aqueles que foram/são os documentos curriculares de referência, assim como as prioridades estabelecidas pelos diferentes agentes políticos.

O período da *Reorganização Curricular do Ensino Básico* tem como artefacto curricular o *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Como o nome indicia, esse texto nacional privilegiava indicações curriculares normativas organizadas em competências (enquanto conhecimentos fundamentados que podem ser mobilizados para a intervenção social), desviando-se, assim, da tradição nacional de optar por uma estrutura curricular fundamentada, predominantemente, em conteúdos. A par do indicado, esse documento convocava uma conceção articulada do conhecimento, dado que optava por um artefacto que agrega a totalidade das componentes do currículo que constituem o Ensino Básico português. Explicando por outras palavras, nesse período visou-se facilitar uma maior articulação entre os diferentes saberes culturais, artísticos e científicos ao optar-se por definir um único documento que agregava as componentes em detrimento de um documento específico para cada uma das áreas disciplinares.

Ainda a propósito desse período, existem duas ideias a sublinhar. Em primeiro, a definição de novas *áreas curriculares não disciplinares* orientadas para a formação pessoal e social das crianças e jovens. Neste período, foram definidas três novas componentes curriculares: *Estudo Acompanhado*: vocacionado para o apoio ao estudo dos estudantes, de forma a que desenvolvessem competências de estudo autónomas; *Área de Projeto*: entendida como uma área de articulação curricular, onde se deveriam desenhar e desenvolver diferentes projetos a partir dos interesses dos alunos e da possível

relevância social ou comunitária; *Formação Cívica*: orientada para a aprendizagem de saberes e competências necessárias para a intervenção cívica fundamentada e crítica (Pacheco & Sousa, 2018; Roldão & Almeida, 2018). Em segundo, este mesmo período atribuiu uma maior relevância aos projetos curriculares de escola e projetos curriculares de turma, que passam a ser entendidos como documentos de deliberação curricular fundamentais enquanto estruturas basilares na afirmação da agência e autonomia dos profissionais e das escolas.

O segundo momento – o da *recontextualização normativa do currículo* – iniciou-se em 2012, que, pelo menos em parte, surge em contraciclo com o período anterior (Duarte, 2021). É importante reconhecer que existiram outras alterações entre 2001 e 2012, contudo não corresponderam a alterações estruturantes do sistema, mantendo os referenciais curriculares anteriores, mesmo que com adaptações ou modificações (Roldão & Almeida, 2018). De facto, a partir de 2012, num contexto político enquadrado pela alteração de governo e pela intervenção da *troika*, emergiu «um novo projeto político, marcado pela racionalidade orçamental (...), as alterações centraram-se na redução da dispersão curricular, co aumento de cargas horárias em disciplinas do *core curriculum*, na eliminação das áreas curriculares não disciplinares e na passagem do Inglês para cinco anos» (Pacheco & Sousa, 2018, p.145).

De facto, neste contexto, o legislador optou por proceder a alterações – algumas auto-justificativas – com repercussões várias nos artefactos e vivências curriculares nacionais. Além da recentralização do currículo em áreas economicamente mais úteis – em linha com as tendências internacionais discutidas nas páginas anteriores –, notou-se uma reconfiguração do próprio conceito de educação. Através da aprovação das *Metas Curriculares*, privilegiou-se uma conceção sobretudo técnica dos processos de desenvolvimento curricular e da docência, que adquiriu feições essencialmente gerencialistas, orientadas para uma intervenção profissional mecanizada e heteronomamente definida (Duarte, 2021).

Por fim, o atual período de *flexibilidade curricular* iniciou-se em 2017, generalizando-se em 2018. Este período surge em contraciclo com o anterior, marcado por uma postura comprometida com a «ação pedagógica interdisciplinar, assente na pluralidade de opções didáticas e num entendimento de avaliação ao serviço de aprendizagens, como forma de promover saberes e capacidades mais complexos» (Duarte, 2021, p.59). Neste contexto, surgem novos documentos curriculares, nomeadamente as *Aprendizagens Essenciais* para cada uma das componentes do currículo e, ainda, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que visa afirmar-se como o documento estruturante do sistema, para uma formação ampla, de matriz humanística e democrática, mobilizador de diferentes conhecimentos, capacidades e atitudes que deverão ser promovidos nas experiências escolares ao longo do percurso educativo de cada estudante (Pacheco & Sousa, 2018).

Como esclarecem Mouraz e Cosme (2021), esse período iniciou com o encorajamento das escolas para concretizarem práticas de mudança e de desenvolvimento curricular contextualizado, que tivessem um substrato pedagógico consolidado e que facilitassem uma maior autonomia organizacional e comunitária. Nesta senda, as autoras identificam que o fundamento conceptual subjacente ao período de *flexibilidade curricular* se alicerça em quatro eixos: i) a promoção de um currículo organizado em competências, que não reduza o processo de ensino a finalidades circunscritas à aprendizagem de conteúdos, mais ou menos cristalizados; ii) o reconhecimento e a promoção de capacidades e estruturas que permitam aos docentes e às escolas decidir curricularmente, de acordo com princípios de autonomia, flexibilidade e agência, marcados pela valorização do conhecimento profissional dos professores; iii) a valorização de práticas e estruturas promotoras de dinâmicas colaborativas e de articulação profissional, educativa e curricular entre múltiplos docentes; iv) a fundação do primado pedagógico nas decisões curriculares que articulem

as decisões definidas a nível macro, meso, micro e nano como condição necessária para a aprendizagem de todos e todas. Essa ideia é, igualmente, assumida por Bolívar (2019), quando, a propósito da realidade portuguesa, defende «que a autonomia e flexibilidade curricular são instrumentos que permitem às escolas a melhoria da qualidade do trabalho educativa sem os quais não se pode atingir um êxito educativo para todos» (p.19).

Apesar dessas vocações, necessitamos, igualmente, de manter uma postura crítica em relação ao atual período curricular. Como explicam Pacheco e Mais (2019), a autonomia prevista assenta na possibilidade cada organização escolar gerir 25% do currículo, algumas (pequenas) componentes curriculares ou o seu tempo letivo. Por esse motivo, o legislador continua a assumir uma importância normativa assinalável, mantendo a identificação de *Aprendizagens Essenciais* que se estabelecem como documentos orientadores do conhecimento e competências que devem ser abordados em cada ano letivo, em cada uma das componentes curriculares e que servem de referência para a definição das provas de avaliação externa – exames nacionais e provas de aferição.

Em forma de síntese, pode defender-se que as opções curriculares portuguesas têm sido pautadas por decisões essencialmente provenientes da tutela, que continua a assumir-se como o principal agente de decisão curricular, mesmo que atribuindo alguma autonomia às diferentes escolas nacionais.

3. APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Do ponto de vista metodológico, existem duas grandes ideias que enquadram o trabalho desenvolvido. Como primeiro eixo, e apoiando-me na perspetiva de Amado (2017), destaco a ideia de que a investigação em educação deve estabelecer-se como um processo investigativo que não só caracteriza os contextos, práticas e agentes educativos, como contribui para enriquecer a reflexão pedagógica. Explicando por outras palavras, a investigação em educação não tem, apenas, a responsabilidade de contribuir para uma compreensão mais fundamentada e multiperspetivada das realidades educativas/escolares como deverá facilitar uma problematização eminentemente educativa, de forma a enriquecer o debate também de acordo com uma matriz pedagógica que se assume como central.

Como ideia segunda, destaco a importância dos documentos escritos na investigação em educação, em particular no âmbito de estudos associados às políticas educativas e administração escolar (Duarte, 2023b). Neste âmbito, tais fontes favorecem a compreensão das conceções e enquadramentos ideológicos que estão no substrato do discurso do legislador, possibilitando uma reflexão fundamentada sobre a influência de diferentes correntes ideológicas que são, por um lado, legitimadas através da letra do texto jurídico-normativo presente nos diferentes documentos legais ou institucionais e, por outro, pela vocação legitimante de certas práticas e conceitos que devem ser apropriados e renovados através das ações dos diferentes agentes escolares, em particular alunos e professores (Ball et al., 2016). Por esse motivo, a análise dos documentos normativos, assim como das orientações curriculares prescritas, não nos possibilita antever práticas concretas desenvolvidas nos contextos, mas apresenta indícios para se compreender quais são as opções educativas valorizadas pelo poder central.

Nessa linha de pensamento, o artigo avança com uma hermenêutica dialógica que considera as tendências internacionais no âmbito educativo, o contexto político e os documentos jurídico-normativos de referência, com incidência nos seguintes:

- *reorganização curricular do Ensino Básico* (≈2001 – 2012): Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (CNEB) [apenas se tomou em análise as *competências essenciais* definidas pelo legislador]; Decreto-Lei n.º 6/2001;
- *recontextualização normativa do currículo* (≈2012 – 2017): Educação para a cidadania - Linhas orientadoras (2013) (EpC, 2013); Decreto-Lei n.º 139/2012; Decreto-Lei n.º 91/2013; Decreto-Lei n.º 176/2014;
- *flexibilidade curricular* (≈2017 – presente): Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2018); Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2017); Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Estes documentos correspondem aos normativos jurídicos e curriculares que enquadraram cada um dos períodos curriculares discutidos, ora na sua vocação associada à educação cidadã, ora nos pressupostos fundamentais que enquadram a prática pedagógica. Assim, o foco não é a análise de indicações específicas par cada uma das componentes do currículo, antes uma discussão sobre os documentos estruturantes e transversais à totalidade da experiência educativa, em Portugal, no Ensino Básico.

Como apoio ao trabalho realizado, recorreu-se ao software *MaxQDA2020*, em concreto no processo de organização e codificação dos textos lidos.

4. DISCUSSÃO DOS DADOS

Como identificado, o foco do trabalho é compreender as tendências discursivas, no âmbito dos documentos estruturantes com relação com as concepções e práticas curriculares, no âmbito do Ensino Básico. Para convergir com esse propósito, destacarei aspetos essenciais de cada um dos períodos definidos.

Reorganização curricular do Ensino Básico (≈2001 – 2012)

Como já mencionei, este período está associado à valorização de áreas curriculares não disciplinares – Área de projeto; Estudo acompanhado e Formação cívica –, que surgiram como elementos idiossincráticos deste período curricular. Essa característica torna-se mais clara quando se toma em consideração a distribuição de minutos pelas diferentes componentes do currículo, como evidenciado na seguinte tabela:

	Componentes do currículo		Tempo semanal (minutos)	Média - total semanal (minutos)
1.º Ciclo do Ensino Básico	Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares	Gestão autónoma	1500
		Português		
		Matemática		
		Estudo do Meio		
		Expressões		
		Físico Motoras		
		Artísticas		
		Formação pessoal e social		
		Áreas curriculares não disciplinares		
		Área de projeto		
		Estudo Acompanhado		
		Formação cívica		
Educação Moral e Religiosa ^a	60	1560		
2.º Ciclo do Ensino Básico	Educação	Áreas curriculares disciplinares	-	1440 ^b
		Línguas e Estudos Sociais	472,5	
		Língua Portuguesa		

		<i>Língua Estrangeira</i>	315	1530 ^b
		<i>História e Geografia de Portugal</i>		
		Matemática e Ciências		
		<i>Matemática</i>		
		<i>Ciências da Natureza</i>		
		Educação Artística e Tecnológica	270	
		<i>Educação Visual e Tecnológica</i>		
		<i>Educação Musical</i>		
		Educação Física	135	
		Formação pessoal e social	-	
		Áreas curriculares não disciplinares	247,5	
		Área de projeto		
		Estudo Acompanhado		
		Formação cívica		
		A decidir pela escola	45	
Educação Moral e Religiosa ^a	45			
3.º Ciclo do Ensino Básico	Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares	-	1530 ^b
		Língua Portuguesa	180	
		Línguas Estrangeira	240	
		<i>Língua Estrangeira I</i>		
		<i>Língua Estrangeira II</i>		
		Ciências Humanas e Sociais	210	
		<i>História</i>		
		<i>Geografia</i>		
		Matemática	180	
		Ciências Físicas e Naturais	195	
		<i>Físico-Química</i>		
		<i>Ciências da Natureza</i>		
		Educação Artística e Tecnológica	165	
		<i>Educação Visual e Tecnológica</i>		
		<i>Outra disciplina</i>		
		Educação Tecnológica	60	
		Educação Física	135	
		Formação pessoal e social	-	
		Áreas curriculares não disciplinares	-	
		Área de projeto	225	
Estudo Acompanhado				
Formação cívica				
A decidir pela escola				
Educação Moral e Religiosa ^a	45			
^a frequência opcional				
^b minutos mínimos definidos				

Na sequência da tabela acima mobilizada, existem quatro aspetos que importa salientar: i) a autonomia estabelecida aos diferentes estabelecimentos de ensino que podem, em múltiplas componentes, definir os tempos concretos a atribuir a cada uma, sendo especialmente evidente no 1.º CEB onde – na lógica de um nível globalizante – as escolas e os docentes fazem uma gestão total da organização letiva; ii) a identificação da educação para a cidadania como uma componente curricular transversal, para a qual devem concorrer as diferentes práticas de aprendizagem das várias áreas de conhecimento; iii) a valorização das áreas curriculares não disciplinares, associadas à formação pessoal e social, que surgem como componentes presentes em todos os níveis de ensino; iv) um certo equilíbrio entre os múltiplos domínios artísticos, culturais e científicos, pelo qual – pese embora existam componentes curriculares com maior importância relativa – não é completamente evidente uma hierarquia curricular.

O revelado na tabela ilustra a preocupação patente associada à gestão flexível do currículo. Essa conceção é assumida pelo legislador quando alerta para

a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular. (Decreto-Lei n.º 6/2001, preâmbulo)

Essa postura de flexibilidade não se circunscreve à possibilidade de os estabelecimentos de ensino criarem projetos curriculares próprios e desenharem uma distribuição letiva específica. Esse mesmo princípio converge com as orientações de avaliação assumidas, entendendo-a como «um processo regulador das aprendizagens» (n.º 1, artigo 1.º, Decreto-Lei n.º 6/2001), no qual «intervêm todos os professores envolvidos» (n.º 2, artigo 1.º, Decreto-Lei n.º 6/2001) e se criam condições para «assegurar a participação dos alunos e dos pais e encarregados de educação» (n.º 2, artigo 1.º, Decreto-Lei n.º 6/2001). Essa conceptualização de avaliação afirma-se como um princípio fundacional para que, através da participação, os diferentes agentes educativos assumam, de facto, uma agência curricular, comprometida com a aprendizagem dos alunos e com aqueles que são os valores democráticos (Duarte, 2021).

O identificado na página anterior converge, ainda, com o já estudado por Pacheco e Sousa (2018), quando os autores destacam a importância da educação cidadã, neste período curricular particularmente valorizada pelo legislador. Essa importância não se reduz a aspetos relacionados com a distribuição horária definida pelo poder central e encontra-se igualmente patente no discurso normativo e nas opções curriculares definidas, como se evidencia pelos seguintes excertos:

Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares. (alínea d, artigo 3.º, Decreto-Lei n.º 6/2001)

Formação cívica, espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências, vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade. (alínea c, n.º 3, artigo 5.º, Decreto-Lei n.º 6/2001)

A clarificação das competências a alcançar no final da educação básica toma como referentes os pressupostos da lei de bases do sistema educativo, sustentando-se num conjunto de valores e de princípios que a seguir se enunciam:

- A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções (...);
- 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. (CNEB, 2001, p.15)

O identificado converge com a ideia de que o processo educativo deverá assumir um compromisso com o público, com o bem-comum (Biesta, 2022), convergindo a experiência curricular para o desenvolvimento de saberes e competências que facilitam aos jovens a tomada de consciência face à realidade social e uma ação, nos múltiplos contextos, consciente e eticamente comprometida. Nessa linha de pensamento, neste período curricular sobressaíram aspetos como «o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos» (CNEB, 2001, p.15), assim como a «valorização (...) dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros» (CNEB, 2001, p.15).

Esse pressuposto encontra-se particularmente bem expresso no objetivo pedagógico que visa desenvolver aprendizagens nos estudantes que lhes possibilite «mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano» (CNEB, 2001, p.15). Essa postura aproxima-se da ideia de um currículo articulado, em que as diferentes áreas de conhecimento são relacionadas de modo a desenvolver-se um pensamento multiperspetivado, que facilita a promoção de um sentido crítico mais sólido e de uma agência mais fundamentada (Giroux, 2022; Duarte, 2021).

Para finalizar, importa, ainda, destacar duas dimensões. Por um lado, os valores que o legislador assume como estruturantes para o sistema educativo, nomeadamente a universalidade («a garantia de uma educação de base para todos» (Decreto-Lei n.º 6/2001, preâmbulo)) e a inclusão («visando assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, as escolas dispõem de dispositivos de organização e gestão do currículo, destinados especialmente a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa» (n.º 1, artigo 11.º, Decreto-Lei n.º 6/2001)). Por outro lado, a relação que se estabelece com o trabalho é particularmente transparente ao destacar «a valorização da dimensão humana do trabalho» (Decreto-Lei n.º 6/2001, preâmbulo)), afastando-se, por conseguinte, de conceções neoliberais, de uma quase subalternização da escola às necessidades laborais, que negam a necessidade de uma ponderação ético-política e antes privilegiam uma formação técnica (Torres Santomé, 2017).

Recontextualização normativa do currículo (≈2012 – 2017):

O período de recontextualização normativa do currículo apresenta um afastamento efetivo em relação ao período curricular anterior. Desde logo, e como se ilustra pela tabela abaixo, são detetáveis mudanças evidentes no domínio da distribuição letiva associada às diferentes componentes curriculares:

	Componentes do currículo	Tempo semanal (minutos)	Média - total semanal (minutos)
1.º Ciclo do Ensino Básico	Português	Mínimo de 420	1125 a 1500
	Matemática	Mínimo de 420	
	Estudo do Meio	Mínimo de 180	
	Expressões	Mínimo de 180	
	<i>Físico Motoras</i>		
	<i>Artísticas</i>		
	Apoio ao estudo	Mínimo de 90	
	Oferta complementar ^c	Mínimo de 60	
	Inglês (3.º e 4.º anos)	Mínimo de 60	
	Atividades de Enriquecimento Curricular ^a	300 a 450	1560
Educação Moral e Religiosa	60		
2.º Ciclo do Ensino Básico	Línguas e Estudos Sociais	500 (mínimo de 250 para Português)	1350 ^b
	<i>Português</i>		
	<i>Inglês</i>		
	<i>História e Geografia de Portugal</i>	350 (mínimo de 250 para Matemática)	
	Matemática e Ciências		
	<i>Matemática</i>		
	<i>Ciências Naturais</i>	270 (mínimo de 90 para Educação Visual)	
	Educação Artística e Tecnológica		
	<i>Educação Visual</i>		
	<i>Educação Tecnológica</i>		
	<i>Educação Musical</i>		
	Educação Física	135	
Apoio ao Estudo ^a	200	1550	
Educação Moral e Religiosa ^a	45	1595	
Oferta complementar ^c	-	-	
Português	200	1500 ^b	

3.º Ciclo do Ensino Básico	Línguas Estrangeiras	240	1545
	<i>Inglês</i>		
	<i>Línguas Estrangeira II</i>		
	Ciências Humanas e Sociais	216,(6)	
	<i>História</i>		
	<i>Geografia</i>		
	Matemática	200	
	Ciências Físicas e Naturais	270	
	<i>Ciências Naturais</i>		
	<i>Físico-Química</i>		
	Expressões e Tecnologias	283,(3) (mínimo de 90 para Educação Visual no 7.º e 8.º anos)	
	<i>Educação Visual</i>		
	<i>TIC</i>		
	<i>Educação Física</i>		
	Educação Moral e Religiosa ^a	45	
Oferta complementar ^c	-		

^a frequência opcional
^b minutos mínimos definidos
^c de oferta autónoma da escola

Antes de avançar com uma discussão mais ponderada sobre a tabela, importa esclarecer que os dados partilhados correspondem à última versão, integrando as alterações provenientes dos Decreto-Lei n.º 139/2012, Decreto-Lei n.º 91/2013 e Decreto-Lei n.º 176/2014. Por conseguinte, aquela representa a estrutura curricular do Ensino Básico no momento final deste período.

Ao analisarmos a mesma, cinco ideias se destacam: i) uma definição mais detalhada, com a definição de minutos específicos para cada componente curricular, o que, pelo menos implicitamente, contribui para uma menor autonomia dos diferentes estabelecimentos de ensino; ii) a possibilidade de se estabelecer uma hierarquização entre as diferentes componentes do currículo, com um claro destaque para Português e Matemática, assim como uma menor valorização das componentes artísticas e de educação física; iii) a afirmação de Inglês como a língua estrangeira de referência, a ser ensinada desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico; iv) uma conceção de 1.º Ciclo do Ensino Básico afastada de modelos próximos de integração curricular que, tradicionalmente, são característicos do ensino primário; v) a opção de entender educação para a cidadania sobretudo como uma componente transversal, sem que seja explicitamente definida como uma componente autónoma.

A síntese avançada no parágrafo anterior converge com tendências mais amplas, que illustrei na primeira secção e que têm sido debatidas por múltiplos autores (Duarte, 2023; Lopo, 2024; Teodoro, 2022; Torres Santomé, 2017). Ainda assim, importa destacar duas ideias que adquirem particular interesse no contexto nacional.

Em primeiro, o modo como o legislador entende a educação para a cidadania. A este propósito, o normativo é explícito ao identificar que

no presente diploma pretende -se que a educação para a cidadania enquanto área transversal seja passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma. (Decreto-Lei n.º 139/2012, preâmbulo)

Essa postura não nega a educação cidadã, mas associa-lhe uma vocação quase opcional, responsabilizando as escolas pela possibilidade de lhe atribuir uma importância particular enquanto componente autónoma. Essa menor relevância é, também, percebida quando se nota que – à semelhança do que acontece com outras áreas, como a educação artística – a educação cidadã é remetida para uma dimensão de complementaridade, dado que se prevê a existência de

«componentes curriculares complementares com carga horária flexível que contribuam para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras» (artigo 12.º, Decreto-Lei n.º 139/2012).

Contudo, seria inadequado indicar que há uma anulação desta dimensão, dado que o legislador, neste período, aprova o documento ‘Educação para a cidadania - Linhas orientadoras’ (EpC, 2013). Ainda assim, o mesmo parece privilegiar uma conceção temática de educação para a cidadania, pelo que o foco da escola havia de residir em conteúdos específicos, como se ilustra pelos seguintes excertos.

As escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os media, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa. (artigo 5.º, Decreto-Lei n.º 139/2012)

A escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania, tais como: educação para os direitos humanos; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; educação rodoviária; educação financeira; educação do consumidor; educação para o empreendedorismo; educação para a igualdade de género; educação intercultural; educação para o desenvolvimento; educação para a defesa e a segurança/educação para a paz; voluntariado; educação para os media; dimensão europeia da educação; educação para a saúde e a sexualidade. (EpC, 2013, p.1)

Essa postura não nega por completo a necessidade de uma prática de cidadania, mas, pelo menos em parte, converge com a ideia de Carr (1999) de despolitização do conceito, afastando, por conseguinte, o domínio de intervenção política da ação dos diferentes agentes sociais (Podgórska-Rykała, 2014). Por esse motivo, privilegia-se uma ideia de educação cidadã orientada para a «formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo» (EpC, 2013, p.1), mas sem que assuma, de facto, uma vocação de implicação e de envolvimento social defendida, por exemplo, por Freire (1968; 2013) ou Giroux (2022; 2023).

Em segundo, quanto a aspetos relacionados com os valores e princípios, o período de *Recontextualização normativa do currículo* manteve uma certa preocupação com a inclusão ao identificar, por exemplo, a importância do combate à exclusão «através da ação social escolar, medidas destinadas a compensar os alunos economicamente mais carenciados, mediante critérios objetivos e de discriminação positiva, previstos na lei» (alínea c, artigo 21.º, Decreto-Lei n.º 139/2012). Ainda assim, como se ilustra por esse mesmo excerto, o discurso adquiriu uma dimensão predominante técnica, que seria reforçada quando se valorizaram princípios associados à racionalização de recursos, evidenciando-se essa preocupação logo no preâmbulo do Decreto-Lei 139/2012, que justificava as alterações normativas como forma de permitir «a otimização da gestão dos recursos disponíveis de acordo com as necessidades concretas dos alunos».

Essa vocação também se traduziu em posturas pedagógicas, das quais se destacam três. Desde logo, uma preocupação com a «articulação entre as formações de nível secundário com o ensino superior e com o mundo do trabalho» (alínea a, artigo 3.º, Decreto-Lei 139/2012), que ilustra o foco do legislador na formação laboral. De seguida, uma feição orientada para a homogeneidade, dado que o legislador assumiu querer garantir «uma maior homogeneidade» (Decreto-Lei n.º 176/2014,

preâmbulo), nomeadamente através da criação de ‘metas curriculares’ comuns a todas as escolas, da definição mais detalhada das horas atribuídas a cada componente do currículo e, ainda, pela possibilidade de «criação temporária de grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes» (Decreto-Lei n.º 139/2012, preâmbulo). Por fim, a menção a «uma cultura de rigor e de excelência» (Decreto-Lei n.º 139/2012, preâmbulo), justificada através das «metas curriculares bem claras e exigentes» (Decreto-Lei n.º 176/2014, preâmbulo) e reforçada por via dos mecanismos de avaliação sumativa externa – nomeadamente com a reintrodução de exames finais no 4.º e 6.º anos de escolaridade – que visavam a «promoção do rigor da avaliação» (alínea l, artigo 3.º, Decreto-Lei n.º 139/2012). Essa postura, de maior vocação gerencialista já havia sido identificada em trabalhos como os de Lima (2017) e de Pacheco e Sousa (2018).

Flexibilidade curricular (≈2017 – presente)

Quando se analisam as características do atual período curricular, existem duas ideias que se destacam dos documentos analisados. Em primeiro, e com particular relevância, uma preocupação assumida com a formação ética das crianças e dos jovens. Essa preocupação encontra-se patente em todos os documentos estruturantes, como se evidencia pelos seguintes excertos:

Na ação educativa deve ainda ser assegurado o envolvimento dos alunos, com enfoque na intervenção cívica, privilegiando a livre iniciativa, a autonomia, a responsabilidade e o respeito pela diversidade humana e cultural. (n.º 4, artigo 21.º, Decreto-Lei n.º 55/2018)

A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar. (PASEO, 2018, p.13)

As questões relacionadas com a sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade, a participação na vida democrática, a inovação e a criatividade estão, de facto, no cerne do debate atual. À escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde alunos e alunas adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, exige-se uma reconfiguração, a fim de responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas. (ENEC, 2017, p.1)

O descrito ilustra uma atenção orientada, pelo menos no discurso do legislador, para a formação em valores, relacionados com aspetos como a interculturalidade, a justiça social, a inclusão e o humanismo, numa formação que contribua para a intervenção social mais ponderada. Essa mesma preocupação converge com uma recentralização da educação em cidadania que é destacada neste período curricular, como se verifica na seguinte tabela:

	Componentes do currículo	Média de tempo semanal (minutos)	Média - total semanal (minutos)
1.º Ciclo do Ensino Básico	Cidadania e Desenvolvimento TIC	Português	420
		Matemática	420
		Estudo do Meio	180
		Educação Artística	300
		<i>Artes Visuais</i>	
		<i>Expressão Dramática/ Teatro</i>	
		<i>Dança</i>	
		<i>Música</i>	120
		Educação Física	
		Inglês (3.º e 4.º anos)	
		Apoio ao Estudo	120
		Oferta complementar ^c	
Educação Moral e Religiosa ^a	60	1560	
	Línguas e Estudos Sociais	525	1350 ^b

2.º Ciclo do Ensino Básico	Português		
	Inglês		
	História e Geografia de Portugal		
	Cidadania e Desenvolvimento		
	Matemática e Ciências		
	Matemática	350	
	Ciências Naturais		
	Educação Artística e Tecnológica		
	Educação Visual		
	Educação Tecnológica	325	
	Educação Musical		
	Tecnologias de Informação e Comunicação		
	Educação Física	150	
	Educação Moral e Religiosa ^a	45 (mínimo)	1395
	Apoio ao Estudo	100	
Complemento à Educação artística	100	1595	
Oferta complementar	-		
3.º Ciclo do Ensino Básico	Português	200	
	Línguas Estrangeiras		
	Inglês	250	
	Língua Estrangeira II		
	Ciências Sociais e Humanas		
	História		
	Geografia	241,(6)	
	Cidadania e Desenvolvimento		
	Matemática	200	
	Ciências Físico-Naturais		
	Ciências Naturais	283,(3)	
	Físico-Química		
	Educação Artística e Tecnológica		
	Educação Visual		
	Complemento à Educação Artística	175	
	Tecnologias de Informação e Comunicação		
	Educação Física	150	
Educação Moral e Religiosa	45 (mínimo)	1545	
Oferta Complementar	-		
^a oferta obrigatória e de frequência facultativa			
^b minutos mínimos definidos			
^c de oferta autónoma da escola			

Atentando na distribuição letiva presente na tabela anterior, percebe-se que o legislador define a necessidade de, em todos os níveis do Ensino Básico, se integrar uma componente – seja autónoma, seja enquanto componente transversal – focada na educação cidadã das crianças e dos jovens. A par disso, os normativos revelam um compromisso com a inclusão, enquanto princípio da atuação política, quando se define como «como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades» (Decreto-Lei n.º 55/2018, preâmbulo), e se reforça essa postura com a identificação «de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação» (alínea c, n.º 1, artigo 4.º, Decreto-Lei n.º 55/2018).

Numa outra linha de pensamento, salientam-se duas dimensões curriculares que são amplamente assumidas neste período. Por um lado, uma maior «autonomia curricular, (...) materializa[da] (...), na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base adequando-as às opções curriculares de cada escola» (Decreto-Lei n.º 55/2018, preâmbulo), reforçando-se, assim, aspetos relacionados com a agência curricular dos docentes e das escolas e formas de desenho curricular

emergentes das particularidades locais e da participação dos agentes. Essa postura articula-se, com conceção específica de avaliação, entendendo-a «como parte integrante da gestão do currículo enquanto instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens» (alínea t, n.º 1, artigo 4.º, Decreto-Lei n.º 55/2018), que deverá estar orientada para a aprendizagem e favorecer as aprendizagens dos estudantes, atribuindo-se, assim, maior importância à avaliação formativa interna – como se ilustra pelo fim dos exames nacionais (no 1.º e 2.º ciclos).

Por outro lado, o legislador valoriza aspetos relacionados com a diversidade de práticas, orientando os profissionais e as escolas para «organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes» (PASEO, 2018, p.31). Ou seja, neste período privilegia-se a diversidade de experiências educativo-curriculares, orientando essa multiplicidade de opções para estratégias que concorram com processos próximos de articulação curricular.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurando sintetizar o percurso das políticas educativas portuguesas, no âmbito das conceções curriculares, existem três grandes domínios que importa destacar.

Em primeiro, o carácter oscilante da educação cidadã no currículo português. Adquirindo maior destaque no primeiro período estudado, existe um notório afastamento face à mesma no período iniciado em 2012, sendo, em 2017, parcialmente recuperado. Por esse motivo, parece ser possível identificar que as preocupações orientadas para uma educação cidadã emergente de práticas democráticas e de vivência comunitária tiveram maior destaque no início do século XX, com certa recuperação no terceiro período analisado, sem, contudo, existir uma vocação tão evidente.

Em segundo, os valores assumidos pelo legislador. Em todos os períodos analisados, os documentos evidenciam preocupações orientadas para uma educação pluralista, inclusiva e democrática. Ainda assim, uma vez mais, foi possível constatar um processo variável, fazendo com que durante *Recontextualização normativa do currículo* esses valores se confrontassem com outras preocupações de natureza mais instrumental, e princípios como a racionalização dos recursos e a resposta às necessidades do ‘mundo de trabalho’ ganharam particular destaque. Essa vocação instrumental é diminuída, mas não é completamente abandonada, perpetuando-se essa preocupação nos normativos e nas orientações curriculares, incentivando-se a educação financeira ou educação para o consumo.

Em terceiro, os aspetos relacionados com a autonomia curricular. À semelhança do indicado no parágrafo anterior, nos três períodos curriculares estudados salientam a importância, pelo menos discursivamente, de uma autonomia curricular que possibilite aos diferentes agentes poderão assumir a sua agência, decidir de forma informada e localizada e, assim, convergir com as necessidades e particularidades da comunidade e dos estudantes. Contudo, no período iniciado em 2012, as orientações centrais adquiriram maior detalhe e predefinição, fazendo com que os agentes locais vissem a sua autonomia reduzida, sendo esse aspeto reforçado com o incremento de políticas de avaliação sumativa externa. Com a *Flexibilidade curricular* iniciada em 2017, os documentos voltaram a conferir maior autonomia às escolas e aos profissionais, sem, todavia, deixarem de especificar horas mínimas para as diferentes componentes curriculares, mesmo no ensino primário.

Em suma, podemos considerar que as políticas nacionais evidenciam tendências internacionais marcadas por diferentes tensões. Nesse sentido, não é esquecida uma educação orientada para o bem-comum, a justiça social e a democraticidade das estruturas comunitárias, no entanto esse desenho curricular tem de competir, em particular desde 2012, com finalidades orientadas para a instrumentalização educativa, de maior feição gerencialista e mercantilista, pela qual as áreas entendidas como domínios de menor valor económico – como as Artes e as Ciências Sociais – adquirem, também elas, menor representatividade curricular

REFERÊNCIAS

- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3th ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and Curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas* (L. C. da Costa, Ed.). Editora UEPG.
- Bauman, Z. (2000). *Em busca da política*. Jorge Zahar Editor.
- Biesta, G. (2022). School-as-Institution or School-as-Instrument? How to Overcome Instrumentalism without Giving Up on Democracy. *Educational Theory*, 72(3), 1–13. <https://doi.org/10.1111/edth.12533>
- Biesta, G., & Säfström, C. A. (2023). Introduction. In *The New Publicness of Education* (pp. 1–7). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289067-1>
- Bolívar, A. (2019). Políticas de Autonomía Curricular y Mejora de la Escuela. *Linhas Críticas*, 25. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.23779>
- Carr, W. (1991). Education for citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 39(4), 373–385. <https://doi.org/10.1080/00071005.1991.9973898>
- Chomsky, N., & Waterstone, M. (2021). *As consequências do capitalismo: produção de descontentamento e resistência*. Editorial Presença.
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.
- Duarte, P. (2023a). (Re)Encontrar Paulo Freire “como educador e, portanto, como político”: nos trilhos da organização escolar, do currículo e das políticas educativas. In M. C. Natário, L. Ramo, & R. Epifânio (Eds.), *Paulo Freire: democracia, educação, liberdade* (pp. 91–110). Instituto de Filosofia da Universidade do Porto.
- Duarte, P. (2023b). *Viagens pela escola: organização e funcionamento da instituição escolar*. Furar o Cerco.
- Estrela, E., & Teodoro, A. (2008). As políticas curriculares em Portugal (1995-2007). Agendas globais e reconfigurações regionais e nacionais. *Espaço Do Currículo*, 1(1), 130–165.
- Freire, P. (1968). *Educacao e conscientizacao. Estensionismo rural*. Centro Intercultural de Documentación, Cuaderno No. 25.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Giroux, H. A. (2022). *Pedagogy of Resistance: against manufactured ignorance*. Bloomsbury Academic.
- Giroux, H. A. (2023). *Insurrections: education in an age of counter-revolutionary politics*. Bloomsbury Publishing.
- Heywood, A. (2021). *Political ideologies: an introduction*. Red Globe Press.
- Horsford, S. D., Scott, J. T., & Anderson, G. L. (2019). *The Politics of education policy in an Era of Inequality: possibilities for democratic schooling*. Routledge.
- Lima, L. C. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, 21(38), 08–26.
- Lima, L. C. (2017). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade de aprendizagem.”* Cortez.

- Lopo, T. T., Teodoro, A., & Borges, L. (2024). Why Did Portugal Enter PISA? Divergent Political Views, the National Agenda and the OECD Push. *European Education*, 56(1), 18–31. <https://doi.org/10.1080/10564934.2023.2299940>
- Monteiro, H., & Timóteo, I. (2024). Sete formas de abordar um “contra-manual”: pressupostos gerais e desassossegos específicos. In H. Monteiro, I. Timóteo, & A. Bravo (Eds.), *Contra-manual de investigação-ação participativa* (pp. 17–27). Quântica Editora.
- Mouraz, A., & Cosme, A. (2021). The ongoing curriculum reform in Portugal: Highlighting trends, challenges and possibilities. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou, & T. Soini (Eds.), *Curriculum making in Europe: policy and practice within and across diverse contexts* (pp. 77–98). Emerald Publishing.
- Nixon, E., Scullion, R., & Hearn, R. (2018). Her majesty the student: marketised higher education and the narcissistic (dis)satisfactions of the student-consumer. *Studies in Higher Education*, 43(6), 927–943. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1196353>
- Pacheco, J. A., & Maia, I. B. (2019). Para uma análise crítica das políticas curriculares no contexto global e no sistema educativo português. In F. C. Silva & C. X. Filha (Eds.), *Conhecimentos em disputa na base nacional curricular comum* (pp. 43–54). Editora Oeste.
- Pacheco, J. A., & Sousa, J. (2018). *Políticas curriculares no período pós-LBSE (1986-2017): ciclos de mudança na educação pré-escolar e nos ensino básico e secundário* (J. A. Pacheco, M. do C. Roldão, & M. T. Estrela, Eds.; pp. 129–176). Porto Editora.
- Podgórska-Rykała, J. (2024). *Deliberative Democracy, Public Policy, and Local Government*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032670799>
- Roldão, M. do C., & Almeida, S. de. (2018). Conhecimento e currículo: como se seleciona o conhecimento “relevante”. In J. A. Pacheco, M. do C. Roldão, & M. T. Estrela (Eds.), *Estudos de currículo* (pp. 89–127). Porto Editora.
- Teodoro, A. (2022). Conclusion: limitations and risks of an OECD global governance project. In *Critical Perspectives on PISA as a Means of Global Governance* (pp. 180–197). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003255215-10>
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Ediciones Morata.

SOBRE EL AUTOR

Pedro Duarte Pereira

Professor na Escola Superior de Educação do Porto, tem desenvolvido o seu trabalho de investigação e de ensino no âmbito dos estudos curriculares, das políticas educativas e da educação cidadã. É investigador integrado no Centro de Investigação & Inovação em Educação (inED); investigador colaborador do Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical (CIPEM/INET-md) e do Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória» (CITCEM).

Informação de contacto: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Rua Dr. Roberto Frias, 4200-465, Porto, Portugal. [E-mail:pedropereira@ese.ipp.pt](mailto:pedropereira@ese.ipp.pt)