



POLÍTICAS EDUCATIVAS E CURRICULARES EM PORTUGAL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

*José Carlos Morgado*¹

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO MINHO

RESUMO

Este texto serviu de base a uma intervenção que o autor realizou no âmbito do “V Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares”, sobre *Currículo, saberes e culturas num século em desafios: reexistências e(m) formação*, que decorreu na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, no Brasil.

Uma vez que participámos num painel que pretendia refletir sobre as “Políticas de Currículo e Formação em Portugal e no Brasil”, decidimos abordar algumas das políticas educativas implementadas recentemente no nosso País e que, dado o seu carácter integrador e as mudanças que têm protagonizado, merecem uma referência particular.

Palavras-chave: currículo; autonomia; inclusão; aprendizagens essenciais.

Introdução

As políticas educativas e curriculares e o seu impacto, quer no modelo educativo que prevalece em Portugal, quer na formação de professores, continuam a ser temáticas cuja centralidade é bem visível nos debates que, quer em termos académicos, quer em termos sociais, quer, ainda, em termos políticos, se têm desenvolvido nos tempos mais recentes.

Em termos académicos, constatamos que se intensificou a produção de estudos sobre um conjunto de temáticas – a ascensão das políticas neoliberais, as novas filosofias educacionais, o impacto da globalização, a transformação dos atuais modelos de ensino, o envelhecimento da classe docente e, mais recentemente, a importância das tecnologias em termos educativos – que têm contribuído para configurar o atual campo curricular e envolvido compromissos e conflitos com perspetivas divergentes a esse respeito.

Em termos sociais, as discussões têm privilegiado temas como o desempenho dos professores, o desajustamento dos programas, o declínio dos níveis de formação, a necessidade de delinear novas áreas curriculares, a inevitabilidade de preparar os alunos para utilizarem as tecnologias da informação e comunicação, a indisciplina, entre outros, que se

¹ jmorgado@ie.uminho.pt

Este trabalho é financiado pelo Centro de Investigação em Educação (CIE), Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.



julga estarem a afetar a escola e a formação que aí se desenvolve, impedindo-a de concretizar os mandatos que lhe têm sido consignados.

Em ambos os casos, procuram inventariar-se alguns dos problemas com que os sistemas educativos – em particular os professores, os estudantes e as famílias – se deparam e que têm estado na base de dois tipos de reações distintas: por um lado, o aumento, por vezes desmesurado e injusto, de críticas à instituição educativa por se revelar incapaz de acompanhar as mudanças que a rodeiam e de responder com eficiência aos desafios que a sociedade lhe coloca, chegando mesmo a questionar-se a sua utilidade; por outro, a preocupação de reabilitar a escola e de melhorar, de forma substantiva, a qualidade do serviço que propicia, o que revela a importância que continua a ser consignada ao fenómeno educativo como catalisador de desenvolvimento, individual e coletivo, e como esteio de melhoria da sociedade futura.

Em termos políticos, e pese embora o protagonismo conseguido pela postura centralista que caracterizou o Estado ao longo de uma boa parte do século passado, o que se verifica é que, por contingências diversas, o Estado foi mergulhando numa crise de legitimação, passando a ser visto por alguns como um entrave ao desenvolvimento social e tecnológico. Na opinião de Fernandes (1993), essa crise do Estado não pode dissociar-se da sua incapacidade de satisfazer as necessidades de uma sociedade que rapidamente cresceu e se encontra numa situação de progressivo envelhecimento, o que contribuiu para que o Estado entrasse em “sobrecarga”. Assim se compreende que essa situação estivesse na base de sucessivas reclamações e nos múltiplos apelos à implementação de novas políticas tanto ao nível da educação, da saúde e da economia, como da própria segurança social.

Por outro lado, não podemos esquecer que, em termos educativos, a rápida evolução científica e tecnológica contribuiu para “a descaracterização ou esterilização da escola, e do saber por ela produzido”, perante uma sociedade que rapidamente evoluiu e se transformou numa “sociedade altamente tecnológica, assente em pressupostos de conhecimento e eficácia”, bem como em dispositivos que permitem criar, usar e comunicar informação, “potencialmente geradora de conhecimento” (Roldão, 2011, p. 31).

Para tentar ultrapassar a situação, assistimos, já em pleno Século XXI, à implementação de políticas educativas e curriculares mais descentralizadas, tentando mobilizar as estruturas locais, dinamizar lógicas de inovação e de eficácia e realçar o papel da escola, passando a considerá-la como espaço privilegiado de decisão e ação educativas. Procura-se, assim, (re)conceptualizar o papel da instituição educativa, assente num maior grau de autonomia e numa lógica de compromisso com os atores educativos, favorecendo o desenvolvimento curricular e a inovação centrados na escola.

Além disso, pretende-se que a escola se assuma como uma *esfera de ação pública*, isto é, um espaço aberto a todos os interessados no processo educativo, concedendo-lhe um certo grau de autonomia para conceber e/ou adaptar os currículos que veicula em função de cada contexto educativo, para diferenciar as aprendizagens em função das características e interesses dos alunos que a frequentam e para construir respostas inovadoras tanto aos reptos com que atualmente se confronta, como às exigências do futuro. No fundo, uma



mudança de paradigma educativo, cujo eixo estruturante se desloca da órbita do ensino para o domínio da aprendizagem, e à luz do qual a escolarização se configura como uma forma de renovação e inserção social mais alargada.

É precisamente com base nas alterações que acabei de referir que pretendo, de forma mais circunstanciada, enunciar algumas medidas que foram sendo implementadas, nos últimos seis anos, pelo Governo de Portugal e permitiram que a escola se fosse nutrindo de uma efetiva autonomia e assumisse poderes de decisão que lhe permitiram, ainda que de forma paulatina, reinventar o currículo que aí se desenvolve e reavivar os princípios da cidadania, da inclusão e da solidariedade, de modo a que o empreendimento educativo se fosse configurando como um bem comum.

Para o efeito, decidi, com base em Costa (2019), enunciar quatro medidas políticas que considero mais emblemáticas e que têm contribuído para a melhoria da qualidade da educação em Portugal, para melhorar o sucesso escolar dos estudantes e para que, de facto, a escola se assuma como centro de decisão e ação educativa. Porém, antes de enunciar essas medidas, importa clarificar o conceito de *sucesso escolar*.

1. Conceito de sucesso escolar

Um dos maiores desafios com que se depara a escola contemporânea é a necessidade de gerar ativamente processos de aprendizagem (Innerarity, 2011), capazes de cativar e envolver os estudantes. Tal ensejo justifica-se não só por se reconhecer que o conhecimento, mais do que um caminho para o saber, é um *instrumento de convivência*, mas também porque a *Sociedade do Conhecimento e da Inovação* “desloca os anteriores ideais de formação – ser perfeito, estar bem informado ou ser crítico – para uma nova competência que poderemos chamar de *criatividade*” (Innerarity, 2011, p. 13), e que pode ser idealizada como a capacidade de mudar as nossas expectativas quando a realidade as desmente.

Para que os aspetos referidos se tornem realidade, Roldão (2011) considera que é necessária uma alteração das lógicas que configuram a escola e o trabalho que se desenvolve no seu interior, o que, em nosso entender, implica uma gestão do currículo mais assumida pelas escolas, isto é, uma gestão curricular mais contextualizada porque aproxima os processos de aprendizagem das necessidades e características dos estudantes.

Na opinião de Costa (2019, p. 14), trata-se de reconhecer que a escola contemporânea se confronta com a difícil tarefa de contribuir para que professores e estudantes consigam transformar informação em conhecimento, o que implica que sejam “capazes de desenvolver novas literacias” que permitam, por um lado, mantê-los o mais imune possível aos “fenómenos de manipulação” e às *fake news* que as correntes informacionais transportam e, por outro lado, desenvolver competências que lhes permitam resolver problemas, trabalhar com autonomia e de forma cooperativa. Convém lembrar que o desenvolvimento dessas competências requer que, na escola, se trabalhem determinados conteúdos, se proceda a “uma renovada articulação entre as formas de aprender interligando conhecimentos, atitudes, capacidades e valores” (Costa, 2019, p. 15) e se assuma que a promoção do sucesso escolar está associada à educação para a cidadania e ao desafio da inclusão.

2. Políticas educativas e curriculares contemporâneas

Tendo em conta algumas decisões que têm vindo a ser implementadas pelo Ministério da Educação, na sequência de um conjunto de políticas educativas e curriculares que têm procurado criar condições para que as escolas desenvolvam a sua autonomia e o currículo seja assumido como um espaço de cidadania e inclusão, propus-me destacar, como tinha referido atrás, quatro medidas que considero fundamentais.

2.1. *Autonomia e flexibilização curricular*

Em primeiro lugar, e na sequência do que acabei de referir, a implementação de uma efetiva *autonomia e flexibilização curricular*. Em Portugal, durante muito tempo o Estado assumiu a tarefa de definir, a nível mais global, a organização do sistema de ensino, dos planos de estudo e as decisões sobre o currículo que deveria ser desenvolvido nas escolas. Esse centralismo das decisões pedagógicas e curriculares acabaria, inclusive, por sugerir muitas das metodologias que deviam ser adotadas na sala de aula, relegando os professores para o papel de meros executores de um conjunto de decisões emanadas superiormente.

Na opinião de Roldão (2011, p. 31), esta situação resultou em grande parte do facto de a escola ser, durante muito tempo, uma “organização socialmente mandatada para a passagem curricular”, competindo-lhe construir, transmitir e divulgar, por via da educação escolar, o conhecimento reconhecido socialmente como necessário, “a camadas cada vez mais amplas da população”, o que permitiu desenvolver e consolidar um “modelo de organização assente na uniformização”.

Era necessário inverter esta lógica, o que passava por criar condições para que os professores desenvolvessem procedimentos autónomos, o que implicava que de meros executores passassem a assumir-se como decisores curriculares. É nessa ordem de ideia que faz sentido falar em autonomia curricular, aqui entendida como

(...) possibilidade de os professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos estudantes e às especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere à definição de linhas de ação e à introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua plena formação. (Morgado, 2011, p. 397)

A autonomia é aqui vista numa perspetiva de territorialização das políticas educativas e reconhecida como um *valor intrínseco* à própria escola ou agrupamento de escolas, constituindo não um fim em si mesma, mas um meio de perseguir em melhores condições as finalidades educativas.

Acresce o facto de ser ao nível do currículo que se desenvolve na escola que os professores têm oportunidade de se afirmarem profissionalmente, na medida em que se assumam como gestores e protagonistas do processo de desenvolvimento curricular. O reconhecimento desta necessidade, entendida como forma de as escolas organizarem o

desenvolvimento do currículo, recorrendo às estratégias que considerem mais adequadas para “promover mais inclusão e aprendizagens mais significativas” (Costa, 2019, p. 17), tem vindo a ser concretizada desde a publicação do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho.

A partir daí, reforça-se a ideia do currículo se assumir como um conjunto de saberes socialmente relevantes e a possibilidade de os estudantes obterem resultados idênticos percorrendo caminhos diferentes. Além disso, reconhece-se que os Conselhos de Turma têm capacidade de planificar o currículo de forma integrada, abrindo espaço a “formas de organização em que os tempos, espaços, a interação entre as componentes do currículo, sejam explorados de forma distinta” (Costa, 2019, p. 18).

2.2. A adoção de um modelo de Educação Inclusiva

A segunda decisão que, em nosso entender, ganhou centralidade em termos de políticas educativas diz respeito à implementação de um modelo de Educação Inclusiva. Partindo da ideia de que não faz sentido discutir quaisquer princípios curriculares se o acesso ao currículo não for garantido a todos os estudantes, tornou-se necessário proceder à “desconstrução crítica do (ou rutura com o) modelo de escola e de ensino-aprendizagem que dominou os séculos anteriores”, incluindo a formação de profissionais e o desenvolvimento de programas específicos para os que revelavam ‘necessidades especiais’ (Abrantes, 2021, p. 26).

Essa alteração paradigmática de abordagem à inclusão procurou concretizar-se a partir da publicação do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, através do qual as escolas, sem se centrarem apenas na deficiência, “são convidadas a uma abordagem caso a caso de cada aluno, num modelo multinível de adequação de medidas, assentes no pressuposto de que todos temos capacidade de aprender” (Costa, 2019, p. 18). Trata-se de um modelo integrador e abrangente, capaz de globalizar a ideia de inclusão e de a considerar uma questão curricular. Na opinião de Abrantes (2021, p. 26), este modelo de educação inclusiva está vinculado “a princípios de justiça e transformação social, assim como a uma visão de escola enquanto comunidade de aprendizagem”, em que todos – profissionais e estudantes – participam e reconhecem que aprendem uns com os outros, o que implica “mudanças institucionais profundas”.

Em termos curriculares, procura fazer-se prevalecer uma noção de currículo

(...) compaginada a um modelo pedagógico bem diferente daquele que imperou durante muito tempo no nosso sistema educativo, em que os processos educativos se centravam no ensino e no professor, valorizando sobretudo as destrezas cognitivas e a dimensão instrutiva do ato educativo, e se desenvolviam na base de um conceito de aprendizagem idealizado como um processo de acumulação, que fazia da memorização o seu pilar fundamental. (Morgado, 2018, p. 77)

No fundo, um modelo pedagógico diferente, já que assenta num novo dinamismo e se baseia no protagonismo acrescido do estudante, o que compele o professor a ter de se reinventar para fazer face aos desafios que lhe são colocados pelo novo empreendimento

educativo (Morgado & Silva, 2019, p. 138). Daí a frequência com que os elementos estruturantes desse empreendimento – liderança, contextualização, articulação e inovação – são reconhecidos como imprescindíveis, o que se comprova pela centralidade que têm granjeado tanto ao nível dos discursos educacionais, como das práticas pedagógicas e curriculares que se desenvolvem nas escolas.

2.3. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

A terceira decisão política a que pretendemos aludir engloba o alargamento da escolaridade obrigatória e a aprovação do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), um documento enquadrador das opções curriculares que as escolas devem tomar e que abarca um conjunto de princípios, a partir dos quais se identificam competências e valores a desenvolver nos doze anos de escolaridade.

Convém referir que, tal como deixou bem claro o Coordenador do Grupo de Trabalho que elaborou o documento que serviu de base à construção do PASEO (Martins *et al.*, 2017, p. 5), a referência a um perfil não visa “qualquer tentativa uniformizadora”, mas apenas a criação de um “quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia”. Trata-se, apenas, de um documento enquadrador que perante a diversidade, a mudança e a incerteza que caracterizam o mundo de hoje, procura que as escolas criem condições para desenvolverem um modelo de ensino-aprendizagem que faça sentido e estimule o desenvolvimento de cidadãos autónomos, com uma boa formação de base, ativos e críticos.

Dito de outra forma, este documento torna claro o que se espera de um aluno no final dos seus doze anos de escolaridade, sendo de salientar que não deve apenas ser detentor de saber científico, técnico e tecnológico, mas deve sobretudo aprender a pautar a sua atuação e intervenção social e profissional com base em princípios, valores, atitudes e competências que o perfil clarifica. Além disso, o perfil torna claro que a escola deve estimular o desenvolvimento de capacidades e competências que permitam ao estudante gerir informação, pensar criticamente, raciocinar e resolver problemas.

Além disso, a existência deste perfil serve para motivar os alunos a compreenderem a importância da educação como meio de formação de pessoas livres, que se realizam pelo protagonismo que conquistarem no âmbito da sua intervenção social e profissional. Ancorado numa cultura científica e artística de base humanista, o PASEO procura aprofundar o carácter inclusivo da escola pública, assegurando que os saberes aí construídos sejam orientados por princípios, valores e por uma visão de aluno livre, solidário e responsável, portador de distintas formas de ver e viver em sociedade e que, por isso, lhe permitem analisar criticamente a realidade.

2.4. Aprendizagens Essenciais

A última medida política a que pretendemos referir-nos diz respeito às *Aprendizagens Essenciais*. Trata-se de uma decisão política que também pretende contribuir para substituir

a visão mais tradicionalista de currículo que vimos referindo, em que este era visto como um conjunto de conteúdos a transmitir, organizados em disciplinas, por uma conceção de currículo que, sem descuidar a importância do conhecimento, se estrutura em torno de um conjunto de capacidades, atitudes, competências e valores previstos no Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória. Pretende-se, assim, que se faça dos conteúdos os meios propícios para o seu desenvolvimento curricular e não um fim em si mesmos.

Importa referir que a necessidade de definir aprendizagens essenciais surgiu como resposta à constatação de um aspeto que dificultava quer a consolidação das aprendizagens, quer a inclusão dos estudantes: a extensão dos programas. Na opinião de Costa (2019, p. 20), por serem demasiado extensos e assentes em lógicas distintas, os programas “não libertavam tempo para a inclusão, [nem] para a diferenciação pedagógica”, nem mesmo para a interdisciplinaridade, constituindo um obstáculo à concretização de aprendizagens significativas. Dito de forma metafórica, era necessário libertar os programas da *obesidade curricular* que os vinha afrontando, correndo os processos de ensino-aprendizagem o risco de desenvolverem problemas como a *hipertensão educativa* ou a *diabetes curricular*.

A definição das aprendizagens essenciais, entendidas como conjunto comum de conhecimentos indispensáveis que os estudantes devem adquirir na escola, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, funciona como uma orientação de base tendo, por referência o ano de escolaridade, e constitui-se como um imperativo democrático, uma vez que promovem a igualdade e se assumem como um meio propício para a inclusão de todos os estudantes.

Em suma, as quatro medidas que referi têm vindo a ser implementadas com o intuito de envolver as escolas, os pais, os professores e os estudantes num processo inevitável de mudança. Uma decisão compreensível se tivermos em conta que a escola não pode ficar imune às mudanças que eclodem no seu exterior, sob pena de se tornar rapidamente obsoleta, sem sentido e mesmo sem utilidade. Além disso, as medidas referidas enquadram-se em objetivos maiores, que podem fazer a diferença em termos educativos e sociais: a *promoção do sucesso escolar*, a *consecução de melhores aprendizagens* e a *consolidação de uma escola mais inclusiva e mais cidadã*, num cenário de transformações inéditas e de incertezas radicais.

Se esses objetivos não conseguirem concretizar-se, então a educação e, em particular, a escola não estarão a cumprir a sua promessa de nos ajudar a moldar um futuro mais pacífico, mais justo e mais sustentável. Ora, ao longo da História, a educação assumiu sempre um claro protagonismo na transformação das sociedades humanas, interligando-nos com o mundo e com os outros, expondo-nos a novas oportunidades e fortalecendo as nossas capacidades de diálogo e de ação.

Só que, para conseguir moldar um futuro pacífico, justo e sustentável, a Comissão Internacional da Educação da UNESCO considera que a própria educação tem de ser transformada, propondo, para o efeito, um *novo contrato social para a educação*, uma vez que se acredita que promoverá uma efetiva cooperação e gerará benefícios comuns (UNESCO,

2022). Um contrato social que se estruture na base de normas, compromissos e princípios culturalmente incorporados, se baseie numa visão compartilhada dos objetivos públicos da educação e se funde nos princípios gerais que sustentam os direitos humanos: inclusão, equidade, cooperação, solidariedade, responsabilidade coletiva e interação permanente.

Considerações finais

Em jeito de conclusão, não posso deixar de lembrar Harari (2018), quando refere que as transformações e incertezas referidas contribuem para que muito do que os alunos aprendem hoje nas escolas se torne ultrapassado em muito poucos anos. Hoje ainda há muitas escolas a enfatizar a memorização da informação. E se isso tinha sentido há algum tempo atrás, porque a informação era escassa, hoje isso não é possível porque a produção explosiva de informação e a sua intensa disseminação colocam outros desafios às escolas e geram alguns perigos, dos quais se destacam “a desinformação” e a “irrelevância”. Estas, sim, duas possibilidades com que mais nos confrontamos nos tempos atuais e que causam sofrimento e desigualdade.

Ora, num mundo com estas características, o que os professores menos precisam é de dar mais informação aos alunos. Em vez disso, precisam de os ajudar a desenvolver capacidades para “discernir a informação, perceber a diferença entre o que é importante e o que é irrelevante, e, acima de tudo, combinar os vários pedaços de informação para obter um retrato” (Harari, 2018, p. 301) o mais completo possível do contexto em que se inserem e o mais abrangente possível do mundo. Além disso, considera que as decisões que tomarmos nos tempos mais próximos influenciarão o nosso próprio futuro, embora não se consigam ter certezas quanto às especificidades desse futuro, sendo a mudança e a transformação as únicas garantias desse devir.

Por isso, para sobrevivermos de forma equilibrada num mundo destes, precisamos de muita *flexibilidade mental* e de reservas substantivas de *equilíbrio emocional*, o que nos permitirá, de forma equilibrada, familiarizarmo-nos com o desconhecido. Somos seres emocionais e essa característica tem vindo a ter um “peso” cada vez mais significativo no nosso dia-a-dia. E é, precisamente, pelo facto de estarmos perante um *novo contexto social*, desconhecido ainda em grande parte, que as emoções passaram a ter um peso significativo nas nossas decisões. Os mecanismos de resposta emocional são muito mais fortes do que os mecanismos de resposta racional, o que não é negativo uma vez que são muito mais rápidos e, por isso, tendem a proteger-nos de forma mais eficiente.

As respostas emocionais são importantes, sobretudo para lidar com o volume de informação com que nos confrontamos diariamente. Além disso, as redes sociais estão pejudicadas de subjetividades, o que contribui para a valorização que fazemos das competências socioemocionais, sobretudo porque interferem na forma como reagimos perante as adversidades. Só que, ao mesmo tempo, as respostas emocionais são, também, mais automáticas e, por isso, mais sujeitas a erros. Daí a necessidade de as instituições de educação e formação adotarem modelos educativos mais inclusivos e apostarem no desenvolvimento de competências socioemocionais, a par das competências cognitivas.

Em suma, hoje em dia, associada ao desafio de promover o acesso à informação e ao conhecimento, emerge uma necessidade premente: a de transformarmos as nossas vidas através da Educação. Como sabemos, já não é suficiente pensar a escola como um espaço por excelência para a difusão e acumulação de informações. É preciso reinventar novos rumos para a educação, superar a fragmentação disciplinar, estimular a aprendizagem de novos saberes e desenvolver novas competências.

Mas, como referimos, isso só será viável se conseguirmos criar ambientes educacionais que envolvam as comunidades, valorizem a solidariedade, a responsabilidade, a sustentabilidade e a diversidade e contem com o empenho e o esforço de todos nós, em especial dos professores. Os nossos estudantes merecem esse esforço...

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2021). Educação Inclusiva: proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 25-41.
- Costa, J. (2019). Melhores aprendizagens e sucesso escolar: medidas de política educativa em curso. In J. C. Morgado, I. C. Viana & J. A. Pacheco (Org.), *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 13-24). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Fernandes, A. T. (1993). *A Crise do Estado nas Sociedades Contemporâneas*. Porto: Conselho Diretivo da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Innerarity, D. (2011). *La democracia del conocimiento: por una sociedad inteligente*. Barcelona: Paidós.
- Martins, G. d'O. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. Disponível em <https://bit.ly/3T97Q9y> (consultado em junho de 2021).
- Morgado, J. C. (2011). Projeto Curricular e Autonomia da Escola: das intenções às práticas. *RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27 (3), 391-408.
- Morgado, J. C. (2018). Políticas, Contextos e Currículo: desafios para o Século XXI. In J. C. Morgado; J. Sousa; A. F. Moreira & A. Vieira (Org.), *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos* (pp. 71-82). CIEd, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Morgado, J. C. & Silva, C. M. (2019). Articulação Curricular e Inovação Educativa: caminhos para a flexibilidade e autonomia. In J. C. Morgado, I. C. Viana e J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 129-148). De Facto Editores.

Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Edições Cosmos.

UNESCO (2022). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. *Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da educação*. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação – UNESCO (Brasília).

Referências Legislativas

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho – Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho – Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.



POLÍTICAS EDUCATIVAS Y CURRICULARES EN PORTUGAL: RETOS Y OPORTUNIDADES

RESUMEN

Este texto sirvió de base para una intervención que el autor realizó en el ámbito del “V Coloquio Luso-Afro-Brasileño de Cuestiones Curriculares”, sobre *Currículum, conocimientos y culturas en un siglo de desafíos: re-existencia e (in)formación*, que tuvo lugar en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahía, en Brasil.

Una vez que participamos en un panel de discusión que pretendía reflexionar sobre las Políticas Curriculares y de Formación en Portugal y Brasil, decidimos abordar algunas de las políticas educativas implementadas recientemente en nuestro país y que, dado su carácter integrador y los cambios que están provocando, merecen una referencia particular.

Palabras Clave: currículo; autonomía; inclusión; aprendizajes esenciales.

EDUCATIONAL AND CURRICULUM POLICIES IN PORTUGAL: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

ABSTRACT

This text served as the basis for an intervention that the author carried out within the scope of the “V Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares”, on *Curriculum, knowledge and cultures in a century of challenges: reexistence and (in)formation*, which took place at the Faculty of Education from the Federal University of Bahia, in Brazil.

Since we participated in a panel that intended to reflect on Curriculum and Training Policies in Portugal and Brazil, we decided to address some of the educational policies implemented recently in our country and which, given their integrative nature and the changes they have been leading to, deserve a particular reference.

Keywords: curriculum; autonomy; inclusion; essential learnings.

