



Anos de educação em democracia em Portugal

Luís Grosso Correia (org.)
Joaquim Azevedo
João Pedro da Ponte
Maria do Céu Roldão
Teresa Vasconcelos



Anos de educação em democracia em Portugal

Luís Grosso Correia (org.)

Joaquim Azevedo

João Pedro da Ponte

Maria do Céu Roldão

Teresa Vasconcelos

50 ANOS DE EDUCAÇÃO EM DEMOCRACIA EM PORTUGAL

Autor: Luís Grosso Correia (org.)

Joaquim Azevedo

João Pedro da Ponte

Maria do Céu Roldão

Teresa Vasconcelos

Capa: António J. Pedro

Paginação: Pedro Panarra

© 2025, Autor e Edições Húmus

Edições Húmus, Lda., 2025

End.Postal: Apartado 7081

4764-908 Ribeirão – V. N. Famalicão

Tel. 926 375 305

humus@humus.com.pt | www.edicoeshumus.pt

ISBN: 978-989-9275-42-3

Impressão: Papelmunde – V. N. Famalicão

1.ª Edição: Setembro 2025

Depósito Legal: 553633/25

DOI: : https://doi.org/10.34626/978-989-9275-42-3/2025_50

Este trabalho foi parcialmente apoiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto FYT-ID (ref.ª PTDC/CED-EDG/1039/2021). Foi também apoiado pela FCT através do financiamento plurianual do CIIE (UIDB/00167/2020; UIDB/00167/2020; e UID/00167: Centro de Investigação e Intervenção Educativas).

ÍNDICE

7	PREFÁCIO
9	APRESENTAÇÃO
17	PARTE I - TRAJETOS, SISTEMA, POLÍTICAS, ESCOLAS, CURRÍCULO E DOCENTES
91	PARTE II - CINQUENTA ANOS DE EDUCAÇÃO EM DEMOCRACIA
95	1. Ante-Revolução
104	2. Revolução (1974-1976)
109	3. Normalização (1976-1986)
115	4. Reforma
124	Alunos
133	Territorialização
141	Currículo
149	Professores
158	Coda
167	ANEXOS

Prefácio

Os 50 anos que se seguiram ao 25 de abril de 1974 foram extraordinários em múltiplas dimensões do desenvolvimento do nosso país. Duas delas (ou talvez pudéssemos dizer apenas uma) dizem respeito à educação: ao ensino básico e secundário e pré-escolar, e ao ensino superior na área das ciências da educação e da formação de professores.

Éramos um país pobre, com um elevado nível de analfabetismo e, entre outros, sem circulação extensiva do conhecimento em ciências sociais e humanas e da educação – não existiam cursos e não existia produção ou até tradução. Os livros, o conhecimento, quando chegavam, vinham do estrangeiro e quase às escondidas.

O 25 de abril instaura a formação, a fruição e a aprendizagem nestas áreas do saber e da intervenção social e educativa. No que diz respeito à formação de professores, ao longo de pouco mais de uma década, nas universidades antigas, nas novas e nas escolas superiores de educação, criam-se cursos de formação de professores dos ensinos preparatório (denominação do atual 2º ciclo) e secundário, renova-se a formação de professores do ensino primário e criam-se, pela primeira vez, cursos de formação de educadores de infância do setor público.

Este incrível empreendimento não poderia acontecer sem formadores capazes de o levar a cabo no ensino superior – capazes de formar esses professores. Em todas estas instituições de formação superior, criam-se departamentos de educação e de ensino, desenvolvem-se as carreiras académicas e, portanto, a investigação e a extensão em educação e formação de professores.

O conhecimento sobre a educação pré-escolar, sobre a formação de professores, sobre a inclusão e a escola pública, o ensino profissional e artístico, e sobre o currículo são eixos capitais do que em educação e formação se realizou em Portugal nos 25 anos que se seguiram ao 25 de abril, contribuindo para mudar a face da educação, mas sobretudo do nível de formação das crianças e jovens do país.

O livro que agora se apresenta surge de um grupo focal realizado no âmbito do projeto de investigação “50 anos de docência: fatores de mudança e diálogos intergeracionais” desenvolvido a partir do Centro de

Investigação e Intervenção Educativas e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Esse grupo focal foi uma das primeiras iniciativas do projeto, realizada com o intuito de estabelecer de forma elaborada o enquadramento dos 50 anos de mudanças nas áreas acima referidas. Participaram no grupo focal eminentes formadores e investigadores nas áreas do currículo, da inclusão e da formação artística e profissional, da formação de professores e do ensino pré-escolar, que amavelmente acederam a essa participação que envolveu duas longas sessões: Professora Maria do Céu Roldão, Professor João Pedro da Ponte, Professor Joaquim Azevedo e Professora Teresa Vasconcelos.

A todos eles, o nosso profundo agradecimento. O resultado é o extraordinário e insubstituível testemunho de que este livro dá conta quase em direto e entrelaçando temas e pontos de vista, identificando momentos e realizações chave nos processos de desenvolvimento, mas também erros que demoram a ser corrigidos.

Sobre a História que emerge destas histórias contadas, escreve depois Luís Grosso com o rigor e o saber que sempre o caracterizam. Estamos, de facto, perante um documento de grande valor para pensarmos o passado, o presente e o futuro.

Porto, 29 de julho 2025,

Amélia Lopes

Apresentação

LUÍS GROSSO CORREIA

*A história é importante como memória coletiva do passado,
consciência crítica do presente e premissa operatória para o futuro.*

(Ferrarotti, 1989: 37)

A obra ora dada a lume cruza a componente de investigação em história do tempo presente do projeto *Cinquenta Anos de Docência: Fatores de Mudança e Diálogos Intergeracionais* (FYT-ID), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e coordenado por Amélia Lopes, que gentilmente assina o Prefácio, com os trajetos profissionais de quatro reconhecidos investigadores da área de estudos educacionais nos últimos quarenta anos em Portugal.

Joaquim Azevedo, João Pedro da Ponte, Maria do Céu Roldão e Teresa Vasconcelos, na condição de, a um tempo, *fontes de história imediata* (Poirier et al., 1999) e membros do grupo-focal constituído no âmbito do projeto de investigação FYT-ID, grupo que tive o prazer de entrevistar, comungam do facto de, nos respetivos trajetos escolares, terem aprovado o *liceu*, o ramo do ensino secundário com ligação mais direta ao ensino superior, ainda no Estado Novo. No ensino superior, dois deles aprovaram a licenciatura em História (Joaquim Azevedo e Maria do Céu Roldão), um terceiro a de Matemática (João Pedro da Ponte) e uma quarta pretendia cursar Psicologia só que, dada a dificuldade em encontrar essa licenciatura, acabou por cursar Educação de Infância numa instituição privada na cidade do Porto (Teresa Vasconcelos). Estas quatro pessoas iniciaram as suas carreiras profissionais como professores dos ensinos pós-primários ou educadora de infância, respetivamente, e em períodos diferenciados: elas na década de 1960, quando o esforço de modernização do sistema educativo se fazia numa sociedade bloqueada do ponto de vista sociopolítico; eles, na década de 1970, já no contexto da Revolução dos Cravos.

O grupo-focal foi reunido em duas sessões, realizadas, através da plataforma Zoom-Colibri, nos dias 1 e 8 de abril de 2022. A transcrição e

primeira edição dos depoimentos ficou a cargo da Patrícia Hora Marques, a quem agradecemos a sua dedicação e competência. Até à sua fixação final, o texto da entrevista grupal foi revisto pelo organizador do livro e pelas nossas *fontes de história imediata*.

As experiências profissionais reportadas pelos entrevistados atravessam períodos significativos da história do sistema educativo português dos últimos sessenta anos, como, por exemplo: a expansão da escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos (1964); o arranque do ciclo preparatório do ensino secundário (1968/1969), importante medida para o desmantelamento da segmentação curricular e social da formação secundária através da fusão dos dois primeiros anos das duas vias de ensino (liceal e técnica); a participação nas experiências pedagógicas e no lançamento oficial da rede pública de educação pré-escolar, através de medidas implementadas no quadro da dita reforma Veiga Simão (1971-1974); “fazer a revolução” na qualidade de educadores e professores empenhados e comprometidos, alguns dos quais com responsabilidades de direção em estabelecimentos de ensino pré-escolar e escolar, e laborando em áreas deprimidas do ponto de vista social, económico e cultural; a necessidade que sentiram de aprofundar e expor as respetivas formações e inquietações profissionais através de estudos pós-graduados na área educacional (educação de infância e da matemática, currículo, didática, ensino técnico-profissional ou políticas educativas, entre outros), nomeadamente a partir da década de 1980; a participação técnica, administrativa e/ou política, em diversos domínios da educação (formação de professores, ensinos básico e secundário, por exemplo, para além dos domínios de especialização científica), em diversas reformas implementadas a nível nacional, sectorial ou organizacional, incluindo as instituições de ensino superior dotadas de autonomia (desde 1988); a influência cognitiva no agendamento e formulação de políticas públicas necessárias e robustas através, a título de exemplo, da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986-1988), do Conselho Nacional de Educação ou de comissões especializadas nomeadas pelos poderes centrais.

Ao cruzarmos as informações institucionais disponíveis em linha, nas badanas e contracapas de livros e em repositórios bibliográficos, é possível traçar o seguinte perfil dos entrevistados no grupo-focal.

Joaquim Azevedo é licenciado em História (Universidade do Porto, 1980), doutor em Ciências da Educação (Universidade de Lisboa, 1999), foi diretor de estabelecimento escolar (1978-1983), técnico de planeamento regional em educação (na Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte, 1983-1988), membro da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986-1988), Diretor-Geral do Ministério da Educação – Gabinete da Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP, 1988-1992), Secretário de Estado dos Ensino Básico e Secundário do XII Governo Constitucional (1992-1993), membro do Conselho Nacional de Educação (1996-2022), Diretor da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica (2002-2010), Presidente do Centro Regional do Porto da Universidade Católica (2006-2013), tendo representado Portugal em vários organismos internacionais como a OCDE (CERI) e a UNESCO. Ator central no lançamento do ensino profissional e das escolas profissionais, em Portugal (1989) e em Moçambique (2001), na criação de centros de formação contínua de professores (1993), na coordenação do Debate Nacional de Educação, promovido pelo Conselho Nacional de Educação (2007) e no lançamento do Projeto Arco Maior (2013), projeto este que, na cidade do Porto, acolhe os jovens que abandonaram os estudos escolares precocemente no quadro de um projeto educativo diferenciado. É Professor Catedrático da Universidade Católica Portuguesa e investigador no Centro de Estudos do Desenvolvimento Humano da mesma universidade. De entre as suas publicações destacamos: *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*, 2011 (Fundação Manuel Leão); *Sistema Educativo Mundial: ensaio sobre a regulação transnacional da educação*, 2007 (Fundação Manuel Leão); *O Fim de um ciclo. A educação em Portugal no início do séc. XXI*, 2002 (Edições Asa); *O Ensino Secundário na Europa*, 2000 (Edições Asa); *O ensino secundário em Portugal*, 1999 (Conselho Nacional de Educação); *Voos de borboleta. Escola, Trabalho e Profissão*, 1999 (Edições Asa); *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre Política Educativa*, 1994 (Edições Asa).

João Pedro da Ponte é licenciado em Matemática (Universidade de Lisboa, 1979), doutor em Educação Matemática (Universidade da Geórgia, Estados Unidos da América, 1984) e Professor Emérito da Universidade de Lisboa (2023). Foi Diretor do Instituto de Educação

da Universidade de Lisboa (2010-2018), participou na criação de vários cursos de mestrado e doutoramento ligados ao ensino da Matemática (na Faculdade de Ciências e no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa), da Associação de Professores de Matemática (1985) e de cursos de tecnologias de informação e comunicação no sistema educativo, através do Projeto Minerva, entre outros. É (co)autor de diversos livros, dos quais salientamos: *Investigações matemáticas e investigações na prática profissional*, 2017 (Livraria da Física, Brasil); *The mathematics education of prospective secondary teachers around the world*, 2016 (Springer); *Investigações matemáticas na sala de aula*, 2003 (Autêntica, Brasil); *Didáctica da Matemática para o 1.º ciclo do ensino básico*, 2000 (Universidade Aberta); *Histórias de investigações matemáticas*, 1998 (Instituto de Inovação Educacional); *As novas tecnologias e a educação*, 1997 (Texto Editora); *O Projecto Minerva introduzindo as NTI na educação em Portugal / Minerva Project introducing NIT in education Portugal*, 1994 (Ministério da Educação – Departamento de Programação e Gestão Financeira); *Ciências da Educação e mudança*, 1991 (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação). É (co)autor do relatório oficial sobre a adequação da formação inicial de professores ao Processo de Bolonha (2006), relatório que está na base do modelo de formação pós-graduada atualmente em vigor. Coordenou diversos projetos de investigação na área da educação matemática e foi professor visitante em várias universidades do Brasil, Espanha e Estados Unidos da América.

Maria do Céu Roldão é licenciada em História (Universidade de Lisboa), mestre em Ensino das Ciências Sociais (Universidade de Boston, Estados Unidos da América, 1985), doutora em Educação – especialidade de Teoria e Desenvolvimento Curricular (Universidade Simon Fraser, Vancouver, Canadá, 1992) e Agregada em Educação (Universidade de Aveiro). Foi, entre 1965 e 1983, professora de História e de Estudos Sociais do Ensino Preparatório (atual 2.º ciclo do ensino básico), exerceu funções docentes no ensino superior politécnico (escolas superiores de Lisboa e Portalegre) e universitário (universidades de Aveiro, Açores, Católica, Lusófona, Macau e Minho), tendo-se aposentado em 2005 como Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Foi ainda Professora Convidada da Universidade Católica Portuguesa (2011-2019), Vice-Presidente do

Instituto Politécnico de Santarém (1996-1997) e do Instituto de Inovação Educacional (1997-1998), consultora do Ministério da Educação na área do currículo, membro das Comissões de Avaliação das Universidades Portuguesas para os Cursos de Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo do ensino básico (2000-2005) e do Conselho Científico da Avaliação de Professores. É investigadora do Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, da Universidade Católica Portuguesa, e investigadora do Imagination and Education Research Group, da Universidade Simon Fraser. Participou em diversos projetos da OCDE, foi consultora em projetos de cooperação com Moçambique, Angola e Cabo Verde e da UNESCO para a América Latina. É (co)autora de diversos livros, dos quais relevamos: *Quem Lidera o Ensino e a Aprendizagem nas Escolas? Um estudo de caso múltiplo sobre lideranças pedagógicas*, 2019 (Fundação Manuel Leão); *Um currículo de currículos*, 2011 (Edições Cosmos); *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*, 2009 (Fundação Manuel Leão); *Formação e práticas de gestão escolar*, 2005 (Edições Asa); *Diferenciação curricular revisitada*, 2003 (Porto Editora); *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*, 1999 (Porto Editora); *Gostar de História, um desafio pedagógico*, 1991 (Texto Editora); *A História no Ensino Preparatório*, 1987 (Livros Horizonte).

Teresa Vasconcelos é mestre pelo Bank Street College of Education (Nova Iorque, 1987) e doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Illinois, em Urbana-Champaign (Estados Unidos, 1995). Exerceu profissionalmente como educadora de infância e aposentou-se como Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Nesta instituição, foi Presidente do Conselho Técnico-Científico e dirigiu os mestrados em Educação de Infância e em Supervisão Pedagógica. Colaborou em diversos projetos de inovação e dinamização pedagógica, de intervenção com crianças e famílias em risco, na educação de adultos e na *conscientização* de mulheres. Foi Diretora do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação (1996-1999), exercendo simultaneamente as funções de Coordenadora do Gabinete Interministerial para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Coordenou, em Portugal, o estudo da OCDE sobre *Educação e Cuidados para a Infância* (1998-2002) e foi ainda membro da Comissão de Acreditação do extinto Instituto

Nacional de Acreditação da Formação de Professores (1999-2002). Foi consultora de projetos financiados pela OCDE (Países Baixos), Fundação Gulbenkian (Cabo Verde e Angola), Fundação Van Leer e Fundação Comenius (Polónia) e Fundação Soros (Timor e países do leste europeu). É (co)autora de diversos livros, dos quais destacamos: *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*, 2009 (Texto Editores); *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e competências*, 2009 (Colibri); *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, 2008 (Conselho Nacional de Educação); *Das Casas de Asilo ao Projecto de Cidadania: Políticas de expansão da educação de infância em Portugal*, 2005 (Edições Asa); *Educação de Infância em Portugal: Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*, 2003 (Conselho Nacional de Educação); e *Ao Redor da Mesa Grande: Prática Educativa de Ana*, 1997 (Porto Editora).

As histórias de vida profissional dos entrevistados do nosso grupo-focal entrecruzam-se e prestam testemunho, vivo e vívido, de várias mudanças operadas no sistema educativo português no último meio século, algumas das quais são analisadas na segunda parte da presente obra.

Cinquenta Anos de Educação em Democracia é um estudo de história contemporânea e do tempo presente da educação que, para uma maior inteligibilidade dos fatores de mudança operados a partir da Revolução dos Cravos, convencionamos começar em finais da década de 1950, continuando pela reforma Veiga Simão (1971-1974), antes de entramos no período democrático. Este recorte temporal, com mais de sessenta anos, será analisado, com o apoio de documentos primários, estatísticos e da literatura científica publicada, ao longo de quatro capítulos: Ante-Revolução, Revolução (1974-1976), Normalização (1976-1986) e Reforma (de 1986 em diante). Na impossibilidade de abarcar os diferentes domínios do sistema educativo, o estudo focar-se-á mais nas políticas que foram adotadas para a educação pré-escolar e escolar (desde o antigo ensino primário, hoje 1.º ciclo do ensino básico, até ao ensino superior), na demografia escolar, na autonomia e gestão dos estabelecimentos de ensino, no currículo (dos ensinos básico e secundário) e nos profissionais da educação pré-escolar e de todos os níveis de escolaridade. Trata-se um texto mais contido e sintético do que outros já publicados sobre o período em análise (cf. Justino, 2024) ou parte desse período (cf., por

exemplo, Stoer, 1986; Nóvoa, 1992; Teodoro, 2001; Rodrigues, 2014), impregnado por uma finalidade, a um tempo, cognitiva e pedagógica, e que poderá ter alguma utilidade para educadores e professores e outras pessoas curiosas sobre o devir da educação no Portugal democrático até ao tempo presente.

Referências

- Ferrarotti, Franco (1989). *Histoire et histoire de vie*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Justino, David (coord.) (2024). *O ensino em Portugal antes e depois do 25 de Abril*. 4 vols. Porto: Fundação Belmiro de Azevedo/Público.
- Nóvoa, António (1992). A Educação Nacional. In Joel Serrão e A. H. de Oliveira Marques (dir.), *Nova História de Portugal. Vol XII: Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Lisboa: Editorial Presença, p. 455-519.
- Poirier, Jean; Clapier-Valladon, Simone; Raybaut, Paul (1999). *Histórias de vida*, 2.^a ed., Oeiras: Celta Editora.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (org.) (2014). *40 anos de políticas de educação em Portugal*. 2 vols., Coimbra: Edições Almedina.
- Stoer, Stephen (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980: uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, António (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

PARTE I

TRAJETOS, SISTEMA, POLÍTICAS, ESCOLAS, CURRÍCULO E DOCENTES

JOAQUIM AZEVEDO
JOÃO PEDRO DA PONTE
MARIA DO CÉU ROLDÃO
TERESA VASCONCELOS

Entrevistados por
LUÍS GROSSO CORREIA

Muito obrigado pela vossa participação neste projeto, ao qual eu aderi desde a primeira hora e que foi ganhando corpo até ser agora um projeto financiado. “50 Anos de Docência: Fatores de Mudança e Diálogos Intergeracionais” é o título do projeto, cuja finalidade é recolher percepções sobre os últimos 50 anos da educação em Portugal com especial foco para a profissão docente, e temos connosco quatro especialistas em diferentes áreas que foram selecionados criteriosamente pela equipa deste mesmo projeto de investigação. Assim, uma primeira pergunta muito abrangente talvez tenha a ver com o vosso percurso de vida pessoal enquanto professores, presumindo que o foram, e, depois, de como é que passaram de professores para a qualidade de investigadores, o porquê, quais foram os vossos principais focos, e, finalmente, como é que olham para a evolução do sistema educativo português, sempre na perspetiva de um professor ou dos professores, especialmente ao longo dos últimos anos. Por isso, nesta primeira fase gostávamos de vos ouvir e depois, se houver a possibilidade, a troca de opiniões será muito bem-vinda.

Teresa Vasconcelos

Percurso de vida... Eu tirei o curso de educadora de infância “em segunda escolha”. Tinha acabado o liceu e escolhera a alínea de Letras. Fui para Românicas e ainda estive um ano em Coimbra. Circunstâncias várias, entre elas a morte do meu pai, obrigaram-me a regressar ao Porto onde (literalmente) andei a ver o que podia fazer. Interessava-me a Psicologia, mas nada de semelhante havia por lá. Então fui tirar o curso de Educadora de Infância numa das únicas escolas privadas que havia, a Escola Paula Frassinetti das Irmãs Doroteias. Devo dizer que fui felicíssima na formação que tive, e felicíssima como profissional de educação de

infância. Tanto que quando dizia aos alunos e alunas da Escola Superior de Lisboa que ser educadora de infância não tinha sido a minha primeira escolha, afirmava ainda “que não fazia mal nenhum”. “Meus caros amigos, como dizia o Sartre e penso que li depois no David Mourão-Ferreira, o importante não é o que nos acontece, é o que fazemos com aquilo que nos acontece”. E assim foi. Foi o que se passou comigo. Não fiz Letras, nem Românicas, nem me transformei em escritora, que era uma coisa que eu gostaria muito de fazer desde criança, e tirar Românicas iria permitir-me isso. A minha formação foi esta e posso dizer, realmente que fui feliz como Educadora de Infância. No final dos anos 60 a educação de infância era uma profissão para meninas de elites sociais que não sabiam fazer mais nada e que se estavam a preparar para casar e ter filhos. Era como ser uma espécie de *baby-sitter* de luxo. Mais tarde, a diretora da Escola Frassinetti, uma mulher notável, a irmã Maria de Lurdes Maia, de quem sempre permaneci amiga, ao ver que a escola era para meninas de um certo estrato social no Porto resolveu mudar radicalmente a instituição: era apolo-gista de que nós tínhamos de aprender a trabalhar com todas as crianças, nomeadamente as mais desfavorecidas. Eu achei uma proposta interessante porque já na altura era bastante contestatária em relação a certas práticas e formas do meio social em que tinha crescido. E foi interessante. Quando acabei o curso fui convidada para ficar no Colégio das Doroteias, considerada uma honra grande para mim, mas eu recusei porque queria continuar na Creche de Cedofeita, onde fiz um estágio muito difícil com os meus meninos ranhosos [risos]. E assim foi. O meu trabalho profissional foi realmente com crianças das zonas mais pobres do Porto, entre elas as “ilhas” da zona de Cedofeita, de contextos de pobreza muito, muito complicados. E eu levei essa função muito a sério, incluindo visitas às famílias. Foi uma experiência fundadora na minha vida. Trabalhei cerca de três ou quatro anos aí e depois fui para Espanha fazer uma pós-graduação em Psicopedagogia e outra de Literatura para a Infância, durante dois anos. Quando regressei, era o tempo da Reforma Veiga Simão e, a nível da “Reforma Educativa” começou-se a falar na educação “infantil”, terminologia que nós, educadoras de infância, detestávamos, numa forte consciência de classe. Ao abrigo das “experiências pedagógicas” Veiga Simão criou duas escolas de formação de educadoras, uma em Coimbra e outra em Viana do Castelo. Antes do 25 de Abril os homens não podiam

ser educadores de infância. Era assunto... “de mulheres”. Eu fui convidada para ir para Viana, nesse tempo ainda não havia concursos, Éramos convidadas para entrar nessa “experiência pedagógica” no âmbito da formação e era só preciso ter... algum espírito de aventura. Em Viana, a escola chamava-se Escola Normal de Educadoras de Infância e eu vivi lá o meu 25 de Abril. Foi muito interessante [risos] porque a Eduarda Siza Vieira era diretora e eu era subdiretora. Ora, eu era uma jovem de 25 ou 26 anos, mas tinha que ter um cargo. Dava aulas de pedagogia, literatura para a infância, etc. Quando foi o 25 de Abril, o grupo de alunas veio ter connosco ao gabinete que partilhávamos para nos avisar que andavam a sanear todos os diretores das Escolas, mas que achavam que nós tínhamos práticas democráticas e, portanto, não nos iam fazer o mesmo. E assim ficámos por “condescendência” delas.

O que foi interessante na Escola de Viana é que não havia praticamente estruturas para a educação de infância. Havia um colégio de freiras que tinha uma turma chamada, na altura, de pré-primária, e algumas instituições para a infância desvalida, até mesmo um asilo. Eu tinha tido alguma experiência na minha escola de formação – fomos realmente fazer estágios sobretudo nessas instituições, onde não havia educadoras de infância. Começámos do nada. Fiz todo um processo com as minhas alunas, candidatas a educadoras de infância: perceber o que faziam elas com as crianças, a que brincavam, o que sabiam ou se lembravam de fazer. Recolhíamos jogos tradicionais, e íamos animar grupos de crianças nessas instituições, várias, diríamos nós agora, atentatórias contra os direitos da criança. Depois houve o 25 de Abril e fomos fazer “a revolução na pedagogia”. Como Viana era pequenina, na altura, levámos as nossas alunas para tudo quanto eram aldeias que estavam interessadas em fazer alguma coisa pelas crianças. Havia comissões de moradores, organizações de aldeia ... Uma vez que ainda não tínhamos alunas formadas, eu fui com as estagiárias de segundo e terceiro ano montar jardins de infância e, devo dizer, foi um trabalho maravilhoso, uma formação com os pés na prática, ainda que hoje em dia eu veja os defeitos dessa formação, claro. Aliás, há até uma tese de mestrado por uma ex-aluna minha, a Cremilda Barros, na FPCEUP, “A formação prática-tece” e que foi orientada por mim, descrevendo esse processo formativo fascinante. Seis anos depois pedi novo destacamento para trabalhar num projeto de “Animação Infantil em

Meio Rural” com o movimento do GRAAL, ao qual eu pertenço, ainda ao abrigo das experiências pedagógicas do Ministério da Educação. Fui fazer aquilo a que nós chamávamos animação pedagógica, onde não havia jardins de infância, nos arredores do Porto. Os “centros de animação infantil” eram dinamizados por jovens das aldeias sob a supervisão de mulheres que tinham passado por processos de alfabetização segundo a filosofia e o método Paulo Freire. Depois dessa experiência vim para Lisboa onde fui permanecendo. Estive um ano no curso de formação de educadoras na Escola do Magistério Primário de Lisboa.

Não sei se se lembram, começou nessa altura a formação com grau de mestre para os professores das Escolas Superiores de Educação [ESE] com verbas do Banco Mundial mas eu não teria nunca acesso a essa formação feita com um protocolo com a Universidade de Boston. Fui então como *freelancer*... para Nova Iorque – dizia eu então... –, onde fiz o meu mestrado na área da Educação de Infância e Supervisão Pedagógica, porque me interessavam profundamente as práticas pedagógicas. Voltei com o mestrado feito e entrei na Escola Superior de Educação de Lisboa: foram começos tormentosos que a Céu [Maria do Céu Roldão] conhece bem e que a fizeram “emigrar” para Portalegre. Eu fiquei, mas sempre a sentir que a formação de educadoras de infância e educadores – na altura já havia jovens rapazes – era algo de secundário na Escola. A Escola abriu, formava educadores e professores do primeiro ciclo, tendo depois evoluído para as variantes, mas eu lembro-me que tive logo acesso ao Conselho Científico, porque tinha o grau de mestre e lembro-me de logo na primeira sessão desse Conselho em que participei de falar no isomorfismo da profissão: como poderíamos formar educadores de infância se não valorizávamos a profissão? Tive consciência de que podia que ter ganho alguns anticorpos, mas, pelo menos, disse aquilo que pensava e que acabou por ir acontecendo devagarinho. O que eu posso dizer em relação à ESE [Escola Superior de Educação] de Lisboa é que houve uma grande evolução, dolorosa para muita gente, por razões várias que não interessam para aqui, mas onde o curso de educadoras, ainda que devagarinho, foi sendo valorizado. Um dos colegas, que não vou nomear, dava aulas no curso de educadoras, já não me lembro a área ao certo, chegou a vir ter comigo para me dizer paternalisticamente: “Teresa, as ‘tuas’ educadoras são tão queridas”, ao

que eu respondi que não queria saber se elas eram 'queridas'; queria, sim, que viessem a ser boas profissionais. Tudo isto para verem como era tomada a formação de educadores de infância na época, uma formação claramente a nível superior e que depois, já nos anos 90, com uma pequena mudança na Lei de Bases, no tempo do Marçal Grilo, passou a ser uma licenciatura como para todos os outros professores, evolução essa, a meu ver, muito importante. Nessa altura era Diretora-Geral do Ensino Básico, acabada de fazer o meu doutoramento.

No que me diz respeito, fiquei na ESE até ao fim da minha carreira, apesar de querer várias vezes ir para longe. E fui, sim, fazer o doutoramento na Universidade de Illinois em Urbana-Champaign (EUA) chamada a “Meca do Pré-Escolar”. Nesse tempo não havia PRODEP’s [Programa de Desenvolvimento da Educação em Portugal] nem nada disso; fui com uma bolsa da Gulbenkian e trabalhei lá como assistente do [Bernard] Spodek e da Lilian Katz, minha orientadora. Longe de mim alguma vez pensar, no início da minha carreira como educadora que alguma vez viria a fazer um doutoramento, mas assim foi. O que eu ainda gostaria de sublinhar é que eu fui evoluindo na ESE, chegando depois a professora coordenadora e de onde saí, depois com a agregação, como professora coordenadora principal, que era o topo da carreira. Isto vale o que vale.

Mas há uma coisa que eu prezo muito que é o facto de nunca ter deixado de ir à prática pedagógica. Eu digo isto porque, à medida que as pessoas iam tendo um certo grau, deixavam de ir à Prática, como se as práticas fossem uma coisa menor. E nos Conselhos Científicos eu dizia sempre que se não vamos à prática pedagógica ver o que se passa nos jardins de infância e nas escolas não podemos ser bons formadores. A esse nível o processo foi muito interessante e está todo no meu relatório de disciplina para as provas de agregação, que a Céu arguiu, e a que eu chamei de Prática Pedagógica Sustentada. E consegui envolver os colegas das metodologias (dadas teoricamente) nas práticas pedagógicas do último ano. Foi das coisas mais interessantes que fiz. Fiquei até ao fim como coordenadora do curso de educadoras, depois da licenciatura e organizei um mestrado em supervisão pedagógica destinado sobretudo às educadoras cooperantes. Foi fascinante poder fazer a articulação de tudo. E, pronto, aposentei-me um pouco antecipadamente, porque fui

presidente do Conselho Científico da ESE, pela lógica das provas de agregação, como sempre numa fase difícil da instituição. Ganhei mais anticorpos, claro, até fui vítima de “stalking” por parte de um colega, mas nunca mais quero falar disso. Foi duro.

Muito obrigado. É sempre relevante conhecermo-nos e reconhecermo-nos. Por isso, esta primeira fala é importante para todos. Muito bem! Quem se segue?

Joaquim Azevedo

Eu comecei a dar aulas ainda antes de acabar o curso. Eu fiz História, no último ano do curso já estava a dar aulas, isto é, em 1979. Vivia-se a aventura da democratização da educação. Ao fim de seis meses de estar a dar aulas, era já presidente do Conselho Diretivo e foi uma espécie de sina que depois não me largou a vida toda. A estadia de cinco anos, entre 79 e 83, nessa escola de Lordelo (Paredes) marcou-me muito, porque eram anos muito interessantes do ponto de vista do crescimento da escolarização e havia ali qualquer coisa como 40% de abandono entre o quarto e o quinto ano de escolaridade. Falamos de uma zona fortemente industrializada, perto do Porto, e isso lançava muitos desafios à escola. O modo como estabelecemos essa comunicação entre escola e comunidade veio a marcar-me muito. A aposta foi esta: envolver a comunidade na escola para poder trazer a comunidade à escola, em conjunto podemos resolver o problema desses 40% de abandono entre o quarto e quinto ano. Isso obrigou-nos a trabalhar muito com a comunidade, numa zona de indústria do mobiliário, e a criar dinâmicas novas dentro da escola: desenvolvemos oficinas de aprendizagem de mobiliário para que os pais fossem cativados para os matricular as crianças na escola e as crianças tivessem uma motivação adicional. O procedimento habitual de décadas, de sair da escola ao fim da 4ª classe, tinha de ser rompido e não foi tarefa fácil, mas foi entusiasmante e envolveu toda a escola.

A partir dessa dinâmica sociocomunitária, a nossa experiência chegou aos ouvidos do Ministério, ao ministro da altura, Fraústo da Silva e ao secretário de estado João de Deus Pinheiro, que veio à escola conhecer as dinâmicas de inclusão e inovação. Esse passo viria a marcar o meu futuro. Primeiro fui convidado pelo Ministério para ajudar a pôr de pé um programa de dinamização nacional dos Clubes Escolares. Depois desta

liderança escolar de seis anos, fui convidado para integrar, como Técnico de Planeamento Regional na Educação, a Comissão de Coordenação do Desenvolvimento da Região Norte [CCDRN], e aqui trabalhei sobretudo as questões do abandono escolar na região do Norte, por exemplo, no Vale do Lima. Fizemos bastante investigação da realidade regional e começámos a fazer um estudo que ainda hoje se mantém em atualização contínua, chamado “As disparidades regionais na Educação, a Região do Norte”. Estes dois focos foram importantes na minha formação e estudo no âmbito da Educação, relacionando-se quer com o que eu tinha feito antes, quer com o que veio depois. A problemática do combate ao abandono escolar como tema nuclear da democratização da educação acabaria por marcar estes primeiros anos de vida profissional. Na CCDRN participei no acompanhamento regional da experiência de lançamento do ensino técnico-profissional, de 1983, e acabaria por realizar uma profunda avaliação desta experiência, tendo elaborado onze relatórios de avaliação para o Ministério da Educação.

Entretanto, estava nessa atividade quando foi aprovada a nova Lei de Bases da Educação, em 1986, e acabei envolvido, a convite do Ministro João de Deus Pinheiro, na Comissão de Reforma do Sistema Educativo, entre 86 e 88, que preparou a aplicação da nova Lei à realidade daquele momento. Foi uma grande oportunidade de aprendizagem de uma visão global do sistema educativo, da sua complexidade e múltiplas interdependências com a sociedade. Quando o ministro Roberto Carneiro entrou em funções, em 1987 convidou-me para trabalhar com ele e criar uma Direção-Geral nova para lançar um novo ensino profissional e o ensino artístico especializado em Portugal. Isso acabou por acontecer através do impulso de uma nova Direção-Geral, sediada no Porto, o GETAP [Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional], que criei e dirigi e que lançaria um novo modelo de ensino profissional e de ensino artístico especializado, em particular as escolas profissionais, uma dinâmica reformadora que acabaria por mudar estruturalmente a educação em Portugal. O contributo do ensino profissional para a democratização da educação veio a revelar-se muito acertado e até fundamental, no que se refere ao ensino secundário e ao prosseguimento da escolarização de segmentos que abandonavam a escola ao 9º ano. Aí estive seis anos, antes de ser puxado para o governo, assim de repente, sem saber como, em 1992, onde passei dois anos e onde

voltei a aprender muito, no âmbito da participação na “reforma educativa” então em curso, antes de regressar ao Porto. A experiência da governação nunca me desligou das escolas, que visitava regularmente. Aprendi muito sobre as possibilidades e as dificuldades de atuação ao nível da gestão central e política no campo da educação. De seguida, regressei ao Porto, queria voltar à educação, embora tivesse outras oportunidades de seguir “carreira política”, e trabalhei durante alguns anos numa atividade de apoio à formação profissional de empresas, em associações empresariais, ao nível da formação de trabalhadores de fábricas, um outro mundo que obrigou a pensar a educação e a formação de um novo modo. Foi também uma experiência muito interessante e de grande aprendizagem do ponto de vista de desenvolvimento da educação e da formação em Portugal.

Isto foi sucedendo ao mesmo tempo que me ligava à docência na Universidade Católica, em meados dos anos 90. Entretanto, também concluí o doutoramento, que tinha começado antes de ir para o Ministério, e que tive de interromper e depois retomar, terminando-o também no fim dos anos 90. Entrei na Universidade Católica, primeiro em Lisboa, dirigindo o seu Instituto de Educação, e depois no Porto, onde fundámos a Faculdade de Educação e Psicologia, que dirigi durante mais de uma década, e onde estive e estou até hoje, embora já em processo de saída, nos últimos meses ou dias. Trabalhei sobretudo na formação de professores e isso sempre me entusiasmou. E é isso. Fiz um percurso pouco habitual e hoje estou no fim da carreira como professor catedrático. Assim, do ponto de vista da história do percurso, é isto. Fui sendo sempre professor e fui respondendo a desafios da sociedade portuguesa, ao longo de muitos anos, saltando de desafio em desafio, resposta essa que foi descrevendo um percurso profissional e pessoal muito entrosado com a evolução das políticas públicas de educação em Portugal, nos últimos 50 anos. Em 2013, regressei como que ao princípio, ao sítio de onde nunca saí. Lançámos o projeto socioeducativo Arco Maior, que tem sido a minha principal atividade dos últimos anos. Aqui acolhemos e educamos os adolescentes que caíram das escolas públicas da cidade do Porto, se encontram isolados e invisíveis, como sendo imprestáveis e que se encontram em abandono reiterado, na marginalidade e com fortíssimos riscos de exclusão social. Tem sido em torno deste combate à marginalização e ao abandono escolar que tenho dedicado os anos recentes da minha vida profissional.

Maria do Céu Roldão

Posso ser eu agora? Eu tenho tendência a ser também muito faladora, portanto, vou tentar deixar aqui alguns eixos da minha história de vida. Eu estou retirada neste momento, pela segunda vez porque eu sou daquelas que fez duas reformas, uma verdadeira, em que continuei a trabalhar e agora estou a tentar deixar mesmo um bocadinho o terreno. Mas, de qualquer maneira, costumo dizer aos alunos – ou costumava – que eu vejo a minha história de vida como uma espécie de interação constante com a história do sistema, um pouco como todos, uma vez que estamos todos mais ou menos na mesma faixa etária, mas que no meu caso essa interação foi relativamente marcante. E isto eu gostaria de explicar em dois ou três eixos principais.

Primeiro, o meu perfil como professora, ou como pessoa que me tornei dentro da profissão, é uma espécie de história primeiro espontânea e depois construída com os contextos. Como dizia muitas vezes em aulas, eu não sou daquelas pessoas que teve uma vocação ou um chamamento de Deus, ou de quem for, para efeitos de profissão. Não tive nunca nenhuma apetência especial pela atividade que hoje é, digamos, tão conatural; foi apenas aquela situação clássica de precisar de ganhar dinheiro, até porque casei a meio do curso e comecei a dar aulas em 65. Eu uso esta expressão “dar aulas” porque eu precisava de ganhar dinheiro para concluir o curso e para continuar a minha vida e, portanto, o que havia para fazer era umas horitas de aulas que se arranjavam. Dava francês, colégios particulares, enfim, várias coisas que não interessam muito para o caso, mas que é perfeitamente o acaso e a funcionalidade, não necessariamente uma busca intencional daquilo que se queria. A partir daí, tudo aquilo em que me tornei foi o resultado do contexto, como diria Ortega y Gasset, e da interação com as coisas que me foram transformando. Portanto, eu começo por ser uma professora por acaso, que dá umas aulas e que nem sabe bem o quê que está a fazer – tinha 18 anos nesse tempo – e comecei a ganhar gosto. Reconheço uma propensão ou uma característica de me identificar muito com a essência da atividade profissional e toda a gente que tem a pachorra de me ler sabe disto. A ação de ensinar é uma coisa muito estimulante. Ensinar no sentido de pôr os outros a crescer e a aprender, acho que é uma coisa de um certo grau – comecei a achar que não achava coisa nenhuma antes e que era perfeitamente inconsciente a

esse respeito. Portanto, eu comecei assim, com a licenciatura em História – sou licenciada em História – e depois fui fazer estágio e começar a ser profissional na área do ensino da História, no então ciclo preparatório, o que corresponde àquele tempo da primeira grande pulsão do sistema de alargamento para os seis anos de escolaridade e que abriu possibilidades de colocação para muitos professores, eu uma delas. Portanto, o ensino preparatório foi a minha primeira bolsa de formação em contexto, diria eu. E por aí continuei até vir, mais tarde, isto no eixo geral da transformação, a fazer parte desse grupo de professores que, no âmbito daquilo que a Teresa já referiu, foram depois formados nos anos já 80 para equipar as Escolas Superiores de Educação naquele grande momento de viragem de se atender à formação e da formação de professores se tornar, digamos, um reconhecimento até político.

Comigo, o processo de viragem começou aí, com o ir fazer o mestrado, que fui fazer nessa altura porque fui selecionada e porque alguém me “empurrou”: diziam-me que tinha que concorrer, embora eu não soubesse para quê, porque estava muito bem ali a dar aulas. Mas acabei por ir e ficar e, isso catapultou-me para o ensino superior, politécnico, porque eram as ESE, e onde fiquei até ao fim. Passei por três delas, como já foi dito pela Teresa, uma primeira de Lisboa, porque era a minha primeira escolha; fizeram-me viver uma passagem feliz por Portalegre, da qual já falarei, e que foi um contexto muito importante; e depois para a de Santarém, onde permaneci até me aposentar. Depois de me ter aposentado, como tinha o vício no corpo, e também porque continuei a ser solicitada, continuei a trabalhar com várias universidades nos primeiros anos depois da reforma, que foi em 2005, e depois fixei-me durante quase dez anos na Católica, graças ao convite do Joaquim Azevedo, muito querido amigo aqui presente, e lá estive até 2019 como professora convidada, continuando a ser a minha atividade sobretudo nas áreas ligadas à profissão docente, à formação e à supervisão e avaliação, áreas várias que se foram construindo nos meus interesses.

Portanto, no fundo, no meu caso, não fui fazer o mestrado com o propósito igual ao da Teresa, como libertação; para mim, foi um pouco uma casualidade, que depois me empurrou para um outro campo de atuação que eu não tinha considerado, que era, de facto, a formação do ensino superior e a investigação associada. Relativamente à investigação, eu

gostava de sublinhar aqui um aspeto que me parece importante, em que penso muitas vezes, já que nesta fase da vida dá para nós fazermos muita retrospectiva reflexiva, não é? É o facto de ter gostado muito e ter tido o orgulho de ser formadora, professora e até investigadora nas Escolas Superiores de Educação em que trabalhei, que trouxeram ao sistema e às universidades, que era o sistema instalado, um considerável impulso de mudança e de atenção para a formação virada para a prática e para o desempenho profissional dos professores, coisa que depois sofreu muitíssimas alterações ao longo do tempo, mas que foi, do meu ponto de vista, no sistema macro, um elemento muito importante que até contaminou de alguma maneira, e foi contaminado também, as universidades que mais se dedicaram a isto, como a de Aveiro, do Minho e a Católica, num tempo mais recente, nas pós-graduações e não na formação inicial.

Mas, a dualidade do sistema do ensino superior teve um custo para todos nós que lá estivemos – a Teresa também sabe disso – porque a dimensão investigação era secundarizada: nós nem precisávamos de ter o grau de doutor para entrar, até era mal visto nalgumas escolas e, portanto, éramos um pouco os convencidos, os que íamos fazer doutoramento, o que significa que a investigação não tinha espaços nem financiamento, o que também tem evoluído e modificado alguma coisa. Portanto, todo o meu percurso é uma vantagem de um inconveniente, um inconveniente que me empurrou, de alguma maneira, desde cedo, nas ESE para colaborações com as universidades, nomeadamente a de Aveiro, a do Porto e do Minho. Mais a de Aveiro e do Minho, no meu caso, mas a do Porto também em muitos aspetos, primeiro a pública, depois a Católica, também, na fase mais final. Tudo isto, porque nós não tínhamos o espaço encorajador da investigação, nem como a fazer. Por isso, os professores que no Politécnico faziam algum caminho como investigadores, foram, digamos, enquadrados em universidades e em parcerias com universidades – o que tem também grandes benefícios, tal como teve para mim, sem dúvida nenhuma –, mas esta não deixa de ser uma questão que eu acho que o próprio sistema devia considerar, porque há aqui uma dificuldade real para as pessoas se afirmarem nessa dimensão.

Outro eixo de eu gostaria de falar, e com o qual a Teresa se identifica claramente – todos nós a conhecemos nesse campo em que ela teve um papel marcantíssimo –, é o da educação de infância e todo o progresso que

foi introduzido nessas áreas, sobretudo a partir da Reforma de Roberto Carneiro, e com o qual eu não me identifico. Olhando agora para trás, aquilo que eu acho que me marca, apesar de toda a gente me associar à área do currículo e do desenvolvimento curricular – até porque foi nessas áreas que eu fiz as formações pós-graduadas, o mestrado e o doutoramento, em que desenvolvi trabalho e fui consultora – é que todo o meu percurso de interesses, do ponto de vista profissional e investigativo, que só se veio a afirmar numa fase mais tardia, numa segunda metade da vida, é esta rutura – eu tenho esta mania um bocadinho da História de marcar as ruturas e, de facto, eu na minha análise de currículo falo dela – da mudança para o ensino superior que fez também, curiosamente, com que o alimento de tudo o que eu fiz, bom ou mau, como investigadora, formadora, e todas as outras coisas que vamos sendo levados a fazer, nascesse dos meus interesses nucleares como professora dos primeiros anos. Isto é, eu comecei a interessar-me muito mais pela profissão, para a qual entrei um bocadito por acaso, como vos disse, depois do estágio, e de todas as questões de como é que se aprende, o que é que se faz, o que é a prática, o que é que a nossa prática mexe, como é que a nossa prática profissional mexe, deve mexer e, porventura, às vezes, se ausenta de mexer na melhoria da condição de aprendizagem de todos os alunos, que também é um eixo que atravessa a minha vida – quando eu entrei a Educação era para um pequeno grupo e hoje, felizmente, o acesso é universal e estendido no tempo. Isto para dizer que o meu interesse central sempre foi a professora na sala de aula, que pode ser o recreio ou pode ser a comunidade; mas as questões que me levaram para o mestrado e para a investigação que vim a fazer, para o mestrado em termos de conteúdo, o currículo, são questões que eu chamaria de didáticas, uma palavra que sofreu grandes equívocos e leituras ao longo do tempo, como sendo técnica, etc. Eu sou realmente uma pessoa da didática, isto é, da prática, do como é que se faz ou como é que se pode fazer, ou como é que um profissional pode e deve fazer, algo que é fascinante, no meu ponto de vista, e continua a ser fascinante. Portanto, há um momento em que eu passo para o currículo, ou salto disto de ensinar História e Geografia de Portugal a meninos do ciclo, que era o que eu fazia, para a questão mais ampla do “para quê que se ensina?”. Os miúdos, nessa altura saíam da escola ao sexto ano de escolaridade, então para que servia este lugar, para que servia o programa e pensar em todas estas questões que fazem parte do

nosso léxico e do nosso esquema conceptual: tem de se ensinar isto ou aquilo; por que é que a Matemática, com o devido respeito, é muito mais importante do que a História? Onde é que estão os porquês e estes porquês levam-me à reflexão curricular num sentido teórico. Portanto, o que é que é isto que a escola oferece? E que componente social, sociológica, formativa, humanista é que isso tem? E é daí que eu me interesso pela área do currículo, que se mantém até hoje e que nasce da experiência e da vivência do professor. Depois disso, o meu interesse projetou-se, também, na formação, porque eu formei professores nos vários níveis e em várias circunstâncias, que não interessa detalhar, e foi sempre – e continua a ser – essa a minha linha de ação. E eu continuo a achar, ainda hoje, que está na berlinda, e tenho receio de que nos voltemos a esquecer, que a formação de um profissional – um professor, um médico, alguém que seja profissional da ação e das ações humanas – faz-se na ação, na teorização da ação. E isso desapareceu muito das preocupações formativas quando o vemos numa perspectiva histórica, algo que, para mim, continua a ser o essencial.

A Teresa já mencionou aqui o grande (e excelente) salto que foi o reconhecimento da exigência do mesmo grau para todos os professores, primeiro a licenciatura e depois, na fase de [Processo de] Bolonha, em cujos debates e lutas também andámos envolvidos – aliás, o João Pedro liderou esse processo ao exigir o mestrado e, sobretudo, patamares de formação comuns para tudo o que é ser professor, porque é tão professor o professor do ensino superior como um educador de infância, que eu chamo professor, como a Teresa sabe. Então, a última coisa que eu fiz antes da minha aposentação, em 2005, da ESE de Santarém, apesar de ter feito bastantes mais coisas ainda na [Universidade] Católica, e de que tenho algum orgulho e que depois se perdeu não graças a Deus, mas graças aos malefícios das instituições, ainda antes de [Processo de] Bolonha, foi liderar e organizar uma reconversão do curso de formação de professores de primeiro ciclo, associada ao cargo de coordenadora do pré-escolar, no sentido de centrar a formação na prática, e de ter todo o corpo docente organizado a trabalhar e liderado pelos professores mais qualificados em que eu me incluía. Portanto, a prática pedagógica passou a ser o centro e o coração dessa licenciatura e foi uma experiência que eu reputo de muito boa – há inclusive teses sobre isso –, mas sendo muito boa porque eu a fiz, mas porque é muito importante, e que é referido lá na ESE como “aquelas coisas ainda

da Maria do Céu”. Houve uma tese de doutoramento sobre esse processo, sobre a grande zona e os grandes arcos de participantes que estiveram envolvidos nisso, que demorou quase quatro anos, e que foi a linha de grande resistência da instituição e dos próprios professores da instituição. O que eu gostaria, então, de destacar aqui é que essa é a minha marca, o ser professor, que é aquela que eu reconheço, não sei quanto aos outros, independentemente do nível em que estejamos: o que é isto que nós fazemos e que importância brutal tem, uma importância que é, ao mesmo tempo, penso eu, tão descurada pelo sistema, nalguns aspetos, e pelos próprios, em muitos aspetos. Eu sou muito crítica e não tenho uma atitude benevolente em relação aos professores, embora também não tenha nenhuma atitude punitiva, mas acredito que há aqui um caminho para fazer, que é de construção da visão profissional que está longe de ser comum na classe.

Um outro eixo, para terminar, e porque eu sou um bocadinho mais velha e isso puxa a coisa um pouco para trás. Eu comecei mais cedo, ainda a meio do meio do curso com 18 anos, que é uma coisa de loucos, e ensinava à noite uns alunos que eram operários e que vinham tirar um curso na Escola Industrial, que foi onde eu comecei e que adormeciam nas aulas porque estavam tão cansados enquanto eu lhes ensinava francês – houve coisas também nesta casualidade da minha experiência inicial, que foram chicotadas e me obrigaram a pensar se eu fazia alguma coisa de jeito com estas pessoas que podiam ser meus pais e vêm de uma vida completamente diversa daquela que eu estou habituada a ter com os alunos. Eu tive a sorte, e provavelmente vocês também, embora de uma maneira diferente, de apanhar como professora, aquelas que eu considero historicamente as duas grandes reformas do século XX, a Reforma Veiga Simão [1971-1974], para onde eu entrei logo direta, a seguir ao estágio, por convite. Portanto, aquela professora que não sabia o que andava a fazer porque não havia concursos nesta altura e era uma espécie de escolha por quem nos conhecia – que às vezes corria bem, outras vezes não – mas que foi uma grande experiência, das melhores experiências pedagógicas que houve em Portugal, e que ainda está em vigor, se eu não estou errada, porque nunca foi revogada, e que transformou verdadeiramente as pessoas. Portanto, eu atrevo-me a dizer que no quadro teórico do sistema e da nossa atividade académica não há para mim nenhuma ideia, de tudo quanto todos nós estudámos e andámos a trabalhar, nova

relativamente ao que eu pude apropriar-me naquele grande banho que foi essa entrada na inovação, que já se passava noutros sítios, através desse período de Reforma. Um outro, que também foi muito transformativo, foi o da Reforma Roberto Carneiro [ministro em 1987-1991], que é depois o outro patamar, o patamar da estabilização, depois do 25 de Abril, e que nos situou no plano teórico. Foi um dos movimentos mais completos do ponto de vista da história do sistema. Pessoalmente, estes dois foram muito significativos porque me formataram e me fizeram, creio, ir mudando as coisas, melhorando algumas que sem isso não teriam acontecido.

Ainda uma terceira nota, que queria deixar, é a importância, na minha história de vida e naquilo que eu fui podendo fazer dos contextos de trabalho – e daí eu valorizar muito as questões da formação, que esta deve ser centrada sobre a atividade profissional, mas que tem também de ser situada em contexto. Eu fui “feita” em dois grandes contextos: o primeiro foi a Escola Preparatória Fernando Pessoa [Lisboa], onde eu trabalhei no estágio, depois daqueles primeiros anos a dar aulas para ganhar a vida, onde eu me fiz professora e onde, a seguir, veio a experiência Veiga Simão, de que eu também fiz parte. Era um contexto de produção de conhecimento coletivo que tinha por trás, de facto, não só o contexto da época, que era muito particular e das pessoas que estavam neste momento – muitos de nós tinham saído das crises académicas e de toda a expansão da escolaridade para os seis anos – mas que era, além disso, efetivamente liderado por uma mulher, que faleceu também há pouco tempo, e que criou ali um contexto formativo que significou muito. Eu, hoje, não seria a mesma pessoa, nem professora, de certeza, se não tivesse passado por isso. Um segundo contexto está na segunda metade da vida, que é a ESE de Portalegre, para onde eu fui por livre vontade – a ESE Lisboa nessa altura tinha uma liderança muito complexa, e eu também passei uma fase de vida igualmente complexa por razões mais graves – e estive durante apenas dois anos e meio, mas que, de outra forma, também era um contexto que eu distinguia por ser um projeto, um contexto de formação do ensino superior, um contexto de uma instituição que claramente era marcada por um grupo de pessoas que eram liderança, mas não eram apenas líderes, tinham uma marca de projeto formativo próprio. E isso foi outra aprendizagem que eu não tinha tido ainda e que me deu muito aquilo que eu porventura pude ir fazendo ao longo da vida.

João Pedro da Ponte

Eu frequentava o Liceu Passos Manuel, na turma da alínea *f*). A maior parte dos meus colegas de turma decidiu seguir para um curso de Engenharia, e eu decidi ir para o curso de Matemática, que era um bocado estranho – afinal o que é que se faz num curso de Matemática? Seria mais interessante ir para um curso de Engenharia ou para o curso de Medicina, que também era outra opção que nós tínhamos. Mas, enfim, era uma certa ambição, com algum pendor filosófico, de ajudar a pensar grandes questões de uma perspetiva muito geral e muito abstrata, mais do que fazer coisas práticas mais ligadas às Engenharias e isso levou-me a essa escolha do curso.

Fui para o curso de Matemática e entusiasmei-me bastante com ele, mas, entretanto, era aluno na Faculdade de Ciências de Lisboa quando veio o 25 de Abril e andei muito envolvido em atividades associativas e políticas, quer antes, quer depois. Tivemos o PREC [Processo revolucionário em Curso, 1974-1976], que foi uma experiência, para mim, extremamente importante, afinal, viver uma revolução, que foi basicamente aquilo que eu e muitos dos meus colegas andámos a fazer. É uma oportunidade que se tem uma vez na vida e nem toda a gente tem. E, pronto, isso foi realmente o que aconteceu na altura e, eu, a meio do curso, também com vontade de ficar independente dos meus pais, comecei a dar aulas com 21 anos e foi assim que aquelas perspetivas que eu tinha quando escolhi o curso foram, enfim, completamente alteradas pelas circunstâncias. Fui lecionar no ensino técnico. Estive seis anos em escolas técnicas, primeiro na zona de Lisboa, em Alverca, depois veio uma mudança no sistema de colocação de professores, que passou a ser feita a nível nacional, com o ministro Sottomayor Cardia, e eu fui parar ao Alentejo profundo, a Serpa, onde estive dois anos, também numa escola técnica, a ensinar Matemática. Entretanto, tinha acabado o bacharelato, um grau que existia na altura, e pude concorrer ao estágio e fui fazê-lo para Faro, ainda noutra escola técnica, a Escola Industrial e Comercial.

Mas como eu tinha sido bom aluno na Faculdade de Ciências, entretanto acabei a licenciatura no mesmo ano em que fiz o estágio, em 1978-1979, e nessa faculdade tinham necessidade de pessoas para lecionar nos cursos de formação de professores. Convidaram-me para ir dar aulas de Metodologia da Matemática – era assim que se chamava na época

– que eu acabei por interpretar como sendo a Metodologia do Ensino da Matemática para a formação de professores porque me parecia que era isso que era necessário para os futuros professores. E foi assim que, em 1979, comecei a minha carreira no ensino superior, reconvertido da Matemática para a Educação num caso, como a Teresa diz, em que temos as nossas circunstâncias pela frente e enfrentamos e interagimos com elas e vemos muitas coisas que não tínhamos imaginado que podíamos ver. E, de facto, comecei a partir daí a trabalhar no ensino superior, algo que me deu a oportunidade de fazer coisas realmente muitíssimo interessantes ao longo da vida.

Na Faculdade de Ciências participei no processo de criação do Departamento de Educação, o que aconteceu um pouco depois, já que eu, quando entrei na Faculdade fui para o Departamento de Matemática. Tínhamos um grupo muito dinâmico e com a figura marcante da Odete Valente, que foi quem criou esse contexto de trabalho. Entretanto, fui fazer o doutoramento, pois cedo percebi que não havia qualquer possibilidade de fazer carreira no ensino superior sem doutoramento. Assim, entrei para a faculdade em 1980 e fui fazer o doutoramento em 1982 nos Estados Unidos da América, na Universidade da Georgia, uma universidade não muito conhecida internacionalmente, mas que no campo da Educação Matemática era muito boa e, de facto, tive aí uma boa formação. A partir do meu regresso, que foi em 84, passei a ter progressivamente responsabilidades no departamento: a Odete Valente, a certa altura, desejava fazer outras coisas e, portanto, tinha de haver alguém que assumisse o papel de liderança institucional, e foi assim que eu comecei a ter responsabilidades cada vez maiores.

Em 1985 houve também uma oportunidade que surgiu e que foi bastante interessante – a participação no Projeto Minerva. Foi um projeto que tinha a ver com a introdução do que na altura se chamava Novas Tecnologias de Informação na Educação e que era dinamizado a partir de Coimbra por António Dias de Figueiredo. Este projeto, de facto, ocupou-me muito durante vários anos e tivemos oportunidade de fazer muitas coisas. Inicialmente estava pensado para ser um projeto muito restrito, muito pequeno, de apenas algumas instituições, mas conseguimos subverter essa lógica e alargar o projeto à participação de todas as instituições de formação de professores, quer universidades, quer politécnicos.

Criou-se um grande movimento com a introdução das novas tecnologias, com ideias muito interessantes. Hoje fala-se no pensamento computacional, mas nós na altura já fazíamos isso com o trabalho na linguagem Logo, que não é outra coisa senão usar o pensamento computacional, mas pronto, agora tem outra designação e eventualmente outros conteúdos mais enriquecidos, como é evidente.

No final dos anos de 1990, eu, entretanto, tinha assumido a função de vice-presidente do Conselho Científico na Faculdade de Ciências, um lugar com alguma responsabilidade, e o CRUP, o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, sentiu necessidade de ter uma intervenção porque surgiu uma pequena crise, uma proposta de alteração à Lei de Bases, que propunha que a formação de professores do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário passasse para os politécnicos. E isso não foi bem aceite pelas universidades, pelo que o CRUP criou um grupo de trabalho, coordenado por Isabel Alarcão, da Universidade de Aveiro, onde eu comecei a participar em representação da Universidade de Lisboa e fizemos vários documentos: um primeiro, em que é ela a primeira autora, chamado “Documento do CRUP 1997: por uma formação de professores de qualidade”, e que teve um papel muito importante por fazer propostas relativamente a essa possível alteração na Lei de Bases. A lei foi efetivamente alterada mas não na extensão proposta, porque a formação de professores do terceiro ciclo e do ensino secundário continuou a ser um exclusivo das universidades e não foi para as Escolas Superiores de Educação. Foi nessa altura que a formação de professores do primeiro ciclo e educadores de infância passou de um nível de bacharelato para licenciatura, o que me parece ter sido um marco importante de valorização e de reconhecimento da importância da formação inicial desses professores ser mais aprofundada e mais alargada.

A seguir, este grupo de trabalho do CRUP, fez mais dois documentos. Eu penso que o segundo documento é também particularmente importante relativamente à concretização de aspetos que só tinham sido aflorados no primeiro, que foi um documento mais de intervenção relativamente à questão da alteração da Lei de Bases. Mas, o segundo, é um documento já mais descomprometido – não era pressionado por uma agenda exterior – e fazia uma reflexão sobre como devia ser a formação inicial de professores que eu penso que vale a pena revisitar hoje

em dia, uma vez que estamos outra vez a pensar em possíveis alterações a esta formação.

Depois, em 2004, vem o Processo de Bolonha e pôs-se a questão de como é que, com as alterações que eram introduzidas pela legislação do ensino superior, deveria ser realizada a formação inicial de professores. Nessa altura, foram criados grupos de trabalho para as diversas áreas científicas. A ministra era Graça Carvalho, do Instituto Superior Técnico, do governo de Santana Lopes, e convidaram-me para coordenar a parte relativa à formação dos professores, ou seja, a elaboração do relatório sobre o que é que se devia fazer relativamente à formação de professores. O grupo de trabalho tinha três pessoas: eu, o Manuel Miguéns, que tinha estado na Escola Superior de Educação de Portalegre, e o Luís Sebastião, da Universidade de Évora. Fizemos uma proposta, e tivemos que pensar sobre como é que ficava a formação de professores: se como uma licenciatura – nesta altura, todos os cursos de formação de professores eram licenciaturas, nalguns casos de quatro anos, noutros casos de cinco – a nossa licenciatura na Faculdade de Ciências tinha cinco anos – ou se se passava para mestrado. Esta ideia era um bocado estranha, atendendo à representação que nós tínhamos do que era um mestrado. Nós tínhamos andado a realizar cursos de mestrado desde 1985, quando criámos estes cursos, e parecia estranho que a formação inicial de professores fosse um mestrado. E, por outro lado, não podíamos fazer estes cursos com uma licenciatura de três anos, como passaram a ser a generalidade das licenciaturas, pois isso seria empobrecer muito a formação inicial. Podiam criar-se licenciaturas com quatro anos, mas passar cursos de cinco para quatro anos também era difícil de aceitar. Havia países, não muitos, com cursos de formação de professores com mestrado, e havia outros, mais, que os tinham como licenciaturas. Bom, a proposta que fizemos, foi a de passar os cursos de formação inicial de professores para mestrado, como sabem, o que foi bem aceite por quem teve depois de tomar decisões, e assim mantiveram-se os cursos de formação de professores para todos os níveis de ensino exatamente com as mesmas características, ao contrário de outros países que estabelecem requisitos de um nível para professores de ensino secundário e de outro nível para professores de ensino básico e, eventualmente, educadores de infância. Os cursos não têm todos, necessariamente, o mesmo perfil, mas nós estabelecemos isso na nossa

proposta, que foi bem aceite, e também um marco significativo na formação de professores em Portugal ao não se estabelecer uma hierarquia de formação mais ou menos prolongada conforme os níveis de ensino.

Depois desse período, aconteceu que na Universidade de Lisboa surgiu esta ideia do nosso reitor, António Nóvoa, que achava que a Universidade de Lisboa devia fundir-se com alguma instituição para ganhar mais escala e andou em negociações para se fundir a Universidade de Lisboa com o Instituto Politécnico de Lisboa, mas o ministro Mariano Gago não deixou. Algo que não sei se a Teresa, que estava na ESE de Lisboa, via com bons ou com maus olhos [risos].

Teresa Vasconcelos

Lembro-me muito bem.

João Pedro da Ponte

Mas acontece que o ministro Mariano Gago não deixou realizar essa fusão e António Nóvoa virou-se para a Universidade Técnica e entrou em negociações com António Cruz Serra, reitor desta universidade. A ideia ganhou *momentum*, acabando por conduzir a um processo de reorganização de uma nova Universidade de Lisboa com estas duas instituições em 2023. Mas já antes tinha havido uma oportunidade, em 2009-2010, para, a nível da educação, nós nos reorganizarmos na Universidade de Lisboa. Existiam dois departamentos: um, na Faculdade de Ciências, e outro na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, onde o Joaquim Azevedo fez o seu doutoramento. A figura tutelar da Faculdade de Psicologia era Albano Estrela e na Faculdade de Ciências, era Odete Valente, que tinham uma relação complicada: falavam-se muito bem, mas realmente desconfiavam imenso um do outro e não havia qualquer possibilidade de haver uma reorganização enquanto eles estivessem em posições de liderança. Eu dava-me razoavelmente bem com ambos. Albano Estrela foi presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e convidou-me para a direção. E fiz muitíssimas coisas também com Odete Valente, como é evidente. O que acontece é que, em 2010, Albano Estrela já estava aposentado e Odete Valente estava quase e, portanto, surgiu uma oportunidade de as coisas se encaminharem com outros protagonistas, com António Nóvoa na altura como reitor.

Enfim, conseguimos juntar os dois grupos, que tinham sensivelmente a mesma dimensão, cerca de 35 a 40 pessoas cada um, e criámos uma nova instituição – o Instituto de Educação. Os acasos da vida levaram-me à situação de diretor do Instituto. Tínhamos o João Barroso que seria a possível pessoa para o cargo, dado que ele era, nessa altura, diretor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, mas não quis ficar nesse papel, então fiquei eu. Tive assim, entre 2010 e 2018, dois mandatos como diretor do Instituto de Educação, uma experiência muito intensa. Mais do que trabalhar em questões de investigação, dediquei-me, nessa altura, a criar a instituição e acho que correu bastante bem. Não tivemos, por enquanto, nenhuma dessas convulsões de que a Teresa fala que existiram na ESE de Lisboa, tirando aquelas pequeninas picardias que isso, é evidente, tem de existir. Mas penso que é uma instituição onde a vivência universitária tem sido bastante tranquila. Isso foi uma coisa em eu estive muito envolvido e que gostei muito de fazer, mas que me tirou a oportunidade de fazer outras coisas: eu olho para o meu registo de produção científica no SCOPUS e vejo que este realmente só começou a tornar-se mais significativo a partir de 2018, quando deixei de ser diretor do Instituto de Educação. Deixamo-nos de ter de nos preocupar com aquelas coisas do dia a dia que são importantíssimas – porque há o risco de ficarmos sem luz ou de haver um problema numa sala, porque há um projetor que não funciona e isso tem de ser resolvido – e começamos a pensar em aperfeiçoar os artigos científicos e enviá-los para melhores revistas e fazer coisas que, do ponto de vista científico, têm mais visibilidade. Mas, mesmo durante este período todo, eu nunca deixei de dar aulas, fiz questão disso, apesar do trabalho de diretor corresponder a uma dispensa integral do serviço.

Com as mudanças no campo da formação de professores nós deixámos de ter licenciaturas para a formação inicial, que eram feitas nas várias faculdades, e ficámos no Instituto com a coordenação dos mestrados em ensino. Conseguimos um entendimento bom com a Faculdade de Ciências, com Belas Artes e com o IGOT [Instituto de Geografia e Ordenamento do Território]. Infelizmente, não tão bom com a Faculdade de Letras, embora tenhamos conseguido trabalhar bem durante algum tempo. Mas, enfim, temos um conjunto de mestrados em ensino bastante alargado a funcionar e, portanto, a formação inicial de professores é, para

nós, no Instituto de Educação, uma dimensão de trabalho muito importante, a par da licenciatura em Educação e Formação.

Evidentemente, damos também muita importância aos vários doutoramentos que temos no campo da Educação, aliás, nós trabalhamos exclusivamente no campo da Educação: mantemo-nos muito com aquela matriz que queremos ser uma escola de educação e não uma escola de educação e outra coisa – educação e turismo ou educação e comunicação ou educação e não sei quê –, uma evolução que outras escolas tiveram que fazer e que leva ao problema de enfraquecer as características vocacionais que devem ter, na minha perspetiva, as instituições de Educação, para que realmente as pessoas que são formadas nessas instituições possam, de uma forma mais aprofundada, integrar elementos daquilo que é a identidade muito especial dos profissionais da educação.

Vale a pena falar também de um aspeto que já foi muito focado pelos meus colegas nas suas intervenções anteriores, o papel da prática na formação de professores. É um aspeto que nós valorizávamos muito nos nossos cursos na Faculdade de Ciências, muito por impulso de Odete Valente. Tínhamos uma unidade curricular que se chamava Ações Pedagógicas da Observação e Análise, que era um trabalho feito pelos futuros professores no ano anterior ao estágio, ou seja, no quarto ano, que consistia em atividades de campo nas escolas pelos futuros professores. Isso foi um aspeto que nós valorizámos sempre enquanto estas licenciaturas existiram e que continuou no Instituto de Educação. Esta ideia das ações pedagógicas da observação e análise veio da Universidade de Aveiro, se bem me recordo, e terá tido expressão nalgumas outras universidades e, entretanto, foi desaparecendo. Mas foi sempre resistindo na Faculdade de Ciências, nos nossos cursos, e continuada nos mestrados em ensino. Nós mantivemos este tipo de trabalho e temos nos planos de estudo dos cursos de formação de professores do terceiro ciclo do ensino básico e ensino secundário unidades curriculares no primeiro ano do mestrado a que chamamos iniciação à prática profissional, e que estão em todos os semestres, ou seja, no primeiro semestre e no segundo e depois, naturalmente, no terceiro e quarto semestres. Portanto, a importância de trabalhar com forte referência à prática é uma ideia muito forte desde esse trabalho, nos anos de 1980, na Faculdade de Ciências e que eu depois vim a verificar que tem uma teorização. Trata-se da formação a partir da

prática, em inglês “practice-based teacher education”, que tem base num artigo de 1999 de Deborah Ball e David Cohen. E continuamos a valorizar muito esta dimensão ainda hoje. Ainda continuo ao serviço porque ainda não cheguei àquele momento em que vou ter de deixar de dar aulas, apesar de já não faltar muito, e naquilo que faço inclui-se algum trabalho nesta iniciação à prática profissional. Ainda ontem estive numa escola com os futuros professores a observar aulas que vamos discutir na nossa próxima semana.

Aquilo que tenho feito mais recentemente, e que é agora a minha dedicação especial, é o trabalho no doutoramento em educação. Em 2010, tivemos de decidir títulos para as especialidades do doutoramento e decidimos escolher a designação Didática da Matemática. Outra designação possível teria sido Educação Matemática –no mundo anglo-saxónico, fala-se em muito em *Mathematics Education*, não se fala em *Didactics of Mathematics*. Decidimos pela didática, com todos os riscos associados. A didática é um termo com várias conotações. Há uma conotação negativa, remetendo para o tecnicismo e até uma certa trivialidade nas suas questões. Nós sabíamos isso, mas decidimos correr o risco de designar o nosso trabalho como didática. Não é que educação matemática estivesse mal, mas pareceu-nos que didática tinha a vantagem de remeter de uma forma mais explícita para o conteúdo, que é fundamental. Nós estamos a educar as crianças, os jovens e os adultos, mas temos de o fazer sempre, na minha perspetiva, com valorização de conteúdos, sejam eles quais forem. Seja a Matemática ou outro domínio, todos os conteúdos são importantes, e é bom que isso seja valorizado, contrariando aquele discurso frequente de crítica que diz que, para a educação, os conteúdos são irrelevantes. Enfim, falando do percurso de vida, assinaei alguns aspetos que talvez tenham interesse.

Encerramos a primeira ronda e vamos à segunda. Esta vai ser um pouco mais livre. Tem quatro grandes perguntas que podem alinhar da forma que acharem mais adequada. Se me permitem, eu iria dar a palavra em primeiro lugar ao professor Joaquim Azevedo, porque ele apenas gastou cinco minutos. Por isso, talvez possa ser o professor Joaquim Azevedo a marcar, de certa forma, a agenda, quem sabe, da discussão e penso que, e é apenas uma sugestão, podem ir contestando, complementando e aditando, só para tornar isto, de facto, não propriamente numa entrevista faseada ou

individualizada/coletiva, mas sim um grupo focal. Ora bem, as quatro perguntas até podem ser resumidas em duas. Um primeiro grupo de perguntas tem a ver com uma visão sistémica da educação em Portugal nos últimos 50 anos e, sobretudo, com os pontos fortes e pontos críticos que destacam do sistema. O segundo grupo de perguntas tem exatamente a ver com a profissão docente em Portugal e com os problemas e desafios com que os professores se foram confrontando ao longo dos últimos 50 anos, podendo chegar aos dias de hoje. Mas, primeiro que tudo, uma visão diacrónica talvez seja interessante para aportar naquilo que temos atualmente diante de nós, no que diz respeito à atividade docente, por um lado, mas também relativamente ao sistema educativo, por outro.

Joaquim Azevedo

Pois, eu, há bocado, fiz aquela visão cronológica rápida. Se há área onde me situei mais ao longo destes 40 e tal anos é exatamente a das políticas educativas. Não só por ter estado logo envolvido desde o início como Presidente do Conselho Diretivo e depois nos estudos do abandono escolar, posteriormente no Ministério da Educação, mas, também, mais tarde, na Reforma do Ministro Roberto Carneiro, nomeadamente, no lançamento do ensino profissional e por aí fora. Agora, mais recentemente, no Arco Maior, com esse projeto socioeducativo que trabalha com miúdos que abandonaram as escolas. Na realidade, há um fio condutor de preocupação com a democratização da educação – sempre foi esse o fio condutor – e eu acho que é talvez a nossa conquista mais interessante: termos conseguido abrir a escola a todos e que todos pudessem aceder à escola e igualdade de oportunidades. E se há conquista que esta geração de que faço parte se pode orgulhar – não há muitas, mas essa é uma delas – é que, de facto, nós conseguimos finalmente quebrar esse enguiço da história portuguesa e trazer os portugueses todos à educação escolar, algo que foi feito um bocado (bastante) à pressa, em duas décadas e meia, e com os problemas todos inerentes.

De facto, hoje, podemos dizer que conseguimos a igualdade de oportunidades de acesso, ficando a faltar a outra parte, que é a igualdade de condições de sucesso, a equidade. E aí nós, de facto, temos muitas falhas, e não adianta muito falar das taxas de escolarização, algo de que os nossos dirigentes políticos gostam muito de falar, bem como da redução da taxa

de abandono que, é verdade, reduziu drasticamente. O problema depois é a igualdade das condições de sucesso, onde, apesar também de se ter evoluído muito, é evidente que há falhas grandes, seja na questão das reprovações e do chamado insucesso escolar, seja mesmo ainda no abandono e na própria exclusão escolar. Nós continuamos a ter um sistema muito seletivo, baseado muito na competição, muito orientado por políticas uniformizadoras e normalizadoras, com muita burocratização associada. A seguir ao 25 de Abril, alteramos o ensino técnico porque era, digamos, escandalosamente, um subsistema de ensino que estava associado a uma discriminação muito clara em termos sociais, mas esquecemo-nos de alterar o ensino liceal e, portanto, ficamos a meio do serviço que devia ter sido feito, e acabamos a fazer do ensino liceal o ensino de todos, para todos. E ainda hoje mantemos esse problema, essa mácula, um sistema escolar muito seletivo, ordenado de uma forma muito uniforme, com os mesmos percursos para todos, do mesmo modo e ao mesmo tempo, subentendendo que é mais democrático e mais igualitário fazer isso do que poder atender a diversidade, poder atender de formas diversas cada cidadão e flexibilizar muito os percursos escolares, procurando promover todos e cada um dos alunos.

Ainda assim, o sistema progrediu e tornou-se mais democrático e justo, desde os grandes avanços na educação pré-escolar e no ensino superior até ao avanço do ensino profissional. Este significou a democratização do ensino secundário – que era um corredor asfíxiante de acesso ao ensino superior, com a tal marca da licealização do percurso escolar, depois de 1977, entre o 5.º e o 12.º ano – e criou-se essa alternativa para se poder refazer o nível secundário que, com todos os seus defeitos, teve sucesso, pois hoje o ensino profissional e artístico especializado congrega 40% das opções dos jovens que prosseguem estudos depois do 9.º ano. Portanto, isso conduziu a uma alteração sistémica: o pré-escolar, o ensino secundário e a sua abertura e o ensino superior, sobretudo com o seu alargamento depois dos anos 90, creio que são os três eixos que mais marcam a evolução da educação em Portugal, sendo que o seu grave problema global continua a ser o de lidar bem com a diversidade, acolher e promover todos e cada cidadão.

Eu trabalho muito com escolas e com professores, sobretudo nos últimos 15 anos, e os professores enunciam bastantes vezes a

heterogeneidade como sendo um problema grave das escolas. E a diversidade é a sua riqueza. O que mostra esta dificuldade que continuamos a ter em pensar uma escola que seja efetivamente democrática e justa. Temos leis espetaculares sobre a educação e sobre uma educação inclusiva, mas depois, na prática, temos uma escola bastante injusta. Claro que temos uma sociedade muito desigual – não estou a dizer que a escola seja a fábrica da desigualdade –, mas a escola podia fazer muito mais do ponto de vista de não cristalizar essas desigualdades e de não as enfatizar, de não as reproduzir e acentuar. E a escola portuguesa, hoje, continua a ser uma escola inscrita numa sociedade muito desigual e que humilha e exclui uma parte significativa da população, cerca de 10%, pelo menos, fazendo-o de uma forma muito violenta, muito agressiva, ainda que muito despercebida porque naturalizada. Fala-se pouco disso, porque dos invisíveis não reza a história, e criou-se esta habilidade de colocar a escola no ângulo morto quando se fala dos problemas do insucesso e do abandono do sistema escolar. Não está lá a escola; está a família, estão os alunos, está o insucesso dos alunos, está a sociedade e a pobreza. E a escola permanece no ângulo morto, não conta para justificar ou explicar esse insucesso e esse abandono. Portanto, esta possibilidade de se conquistar uma igualdade de condições de sucesso, é um problema que, antes de mais, diz respeito à comunidade, sim, mas também diz respeito à escola e à forma como a escola trabalha, se organiza, se estrutura, se pensa a si mesma e na sua relação com a comunidade, ou seja, é um problema político. E nós temos vindo a reduzir a política na educação e temos tornado a educação uma coisa técnica, por exemplo de medição, põe exames, tira exames, põe isto, tira aquilo. O que nos faz perder muito esta visão social e política e a menosprezar o debate sobre a missão da escola e os últimos seis anos são a prova disso. Não houve ministro, não houve sequer visão, não se discutia, não se discutiu, não se sabe sequer o que é o projeto para a educação em Portugal do ponto de vista social e político. Não se sabe.

As escolas estão muito isoladas e entregues a si mesmas e isso depois liga-se com a questão dos professores. A administração da educação recentralizou-se, em 2012. Este é um dos maiores dramas que temos em Portugal em termos de política educativa, fruto de uma série de alterações pontuais e desarticuladas que jogam com o tripé autonomia-descentralização-territorialização, que não está equacionado nem bem resolvido.

Está muito mal resolvido, porque nunca se tomou a decisão política de o resolver. Isso gera imensas contradições e tensões. Não é possível pensar em escolas com autonomia real, não a sucessivamente decretada, com capacidade de mobilizar a inteligência profissional dos seus membros, em cooperação com o meio, em termos sociocomunitários, os únicos em que a escola pode realmente ser inclusiva, se não resolvermos a questão que lhe subjaz do modelo de administração da educação, do modelo de serviço público, pois é aí e só aí que se pode definir tanto a descentralização como a autonomia. Mas para voltar a esta questão do isolamento, as escolas hoje estão mais isoladas que nunca, estão entregues a si mesmas. Algumas têm sorte porque, no contexto, têm alguma capacidade de serem acolhidas e apoiadas porque há autarquias ou outras entidades que as ajudam e apoiam; porque, de resto, estão muito abandonadas, a que acresce ainda o facto de haver muita segregação entre escolas dentro das cidades, sobretudo quando há mais do que uma escola: há escolas públicas na mesma cidade com 80% dos alunos com a ação social escolar e outras com 20% com ação social escolar ou menos. E estamos a falar de escolas públicas e na mesma cidade. Assim como, por exemplo, há aquelas escolas cujos alunos têm sempre péssimos resultados nas avaliações externas e que estão no fim da lista há 15 anos e para as quais não há nenhuma política pública para as tirar de lá. Todos olham, muitos comentam, alguns acusam e ninguém age. Portanto, há muita segregação e precisamos de uma política educativa mais alinhada com a justiça social, precisamos de repensar o serviço público de educação, coisa que nenhum partido coloca na agenda. Somos muito insensíveis a toda esta desigualdade social que persiste na sociedade portuguesa, desigualdade que corresponde talvez à menor conquista de abril, e que se repercute no sistema escolar português e, a agravar, mantemo-nos muito insensíveis, em termos de políticas públicas, a este abandono em que as escolas estão envolvidas. Os professores estão inseridos aqui no meio.

Vocês terão mais reflexão feita do que eu sobre isso, mas eu creio que os professores hoje estão a bater no fundo, do ponto de vista profissional. Além do mais, eles viram-se – e vêm-se – envolvidos em cada vez menos iniciativas pedagógicas de resposta aos problemas dos dias de hoje. Há muita frustração, muito desânimo. Nestes últimos 15 anos noto muito isso: há muito empobrecimento profissional, muita

proletarização, o crescimento das tarefas burocráticas; o preenchimento de plataformas é cada vez mais o papel das escolas e dos professores, como se essa fosse a sua, digamos, missão administrativa e política. Há muita proletarização da profissão docente e há muito desânimo e frustração envolvidos. Fizemos um estudo na Fundação Manuel Leão sobre isso e tenho alunos de doutoramento que investigam isso mesmo. Tive vários alunos que fizeram teses de doutoramento sobre isso nos últimos anos e que ouviram discreta e diretamente professores, e os resultados são sempre muito, muito, muito negativos, até mais do que aquilo que pareceria à primeira vista. Claro que eu sei que há muitos professores e diretores dedicados e profissionalmente muito competentes, não é isso que está em questão. No Conselho Nacional de Educação [CNE], onde tenho estado ao longo destes últimos 20 e tal anos, tenho feito muita pressão para que se eleja como uma das prioridades do trabalho do CNE esta questão da dignificação dos professores e da reflexão sobre a profissionalidade docente e que o CNE possa propor à sociedade portuguesa um programa de dignificação da função e da profissão, que é algo que pode e deve ser feito, que é possível – claro, com negociação política, com intervenção da Assembleia da República – algo que é, parece-me, muito, muito necessário. E não só agora, porque faltam professores em algumas áreas, eu acho que é mesmo por causa desse estado de empobrecimento e de frustração profissional, de falta de autonomia profissional e escolar, de isolamento, de proletarização e empobrecimento do exercício profissional. Para terminar, ainda recentemente numa discussão de uma das reuniões das Equipas Pedagógicas, no projeto do Arco Maior, onde trabalhamos com professores das escolas públicas e com esses miúdos excluídos das escolas, uma professora estava a contar que “agora nem nos vemos na escola, um a entrar, o outro a sair; nem mesmo na sala de professores, um vem, outro vai, passa um, passa outro. Não há propriamente sequer encontros, a gente já nem se vê e fala”. E eu, na minha cabeça, estava a ver o Marc Augé e o seu conceito de “não lugar”, de que o exemplo típico é um aeroporto; o drama é se estamos a transformar as nossas escolas em aeroportos, para os professores e para os alunos, estes também cada vez mais desligados entre si e focados nos ecrãs. Isto é exagerado, mas é só para deixar a nota de que é esse o risco que corremos, principalmente agora, com as novas tecnologias e com o

crescimento das possibilidades de expansão do ensino doméstico e as enormes possibilidades de individualizar a educação. Se não houver um esforço político claro para se pôr de pé uma política educativa que continue a ser pautada pela convivência entre todos, pela democracia e pela justiça, o risco é claramente esse. A fragmentação social e pessoal pode começar a criar fissuras irreparáveis no tecido social, nas próprias sociedades multiculturais e democráticas como as conhecemos.

Teresa Vasconcelos

Então, face às perguntas sobre os pontos fortes no sistema educativo português nos últimos 50 anos, gostaria de afirmar que um ponto forte foi a educação pré-escolar para todos. Ainda não chegámos completamente lá, mas temos uma rede nacional de educação pré-escolar com ampla cobertura. Eu esqueci-me de dizer anteriormente que tive uma interrupção na minha vida académica para ir dirigir a Direção-Geral do Ensino Básico (1996-99) e pegar no dossiê do pré-escolar que era então uma prioridade política: tive uma diretora de serviços fantástica e da minha total confiança, a Inspectora Miquelina Saraiva Lobo, que criou uma equipa de alta qualidade e conseguimos.

Mas sobre essa interrupção eu queria dizer que uma das coisas importantes foi termos conseguido iniciar a flexibilização dos currículos da Educação Básica. O que eu aprendi! A Céu referiu-se a isso. Ela foi nossa consultora no chamado “Projeto de Reflexão sobre os Currículos da Educação Básica” (foi publicado por nós em pequenos volumes para poderem ser distribuídos pelas escolas. Foi um trabalho maravilhoso. Fizemos uma proposta de reestruturação dos currículos à Secretária de Estado que deixou as associações de professores (História, Educação Física, etc.) em polvorosa – eram altamente corporativas, como sabemos – e quem acabou por dar a cara fui eu e não o poder político. Sabia, pois, que a minha cabeça estaria a prémio e assim sucedeu. A Céu foi testemunha. O Paulo Abrantes veio serenar as associações e continuou – e muito bem – o processo. Em abono da verdade este nosso processo foi bastante esquecido... sabemos que infelizmente cada um que vem acha que começa tudo. “C’est la vie”.

Segundo, um ponto fraco, a meu ver, é a “não educação” dos zero aos três. E o Joaquim lembra-se quando eu estive no Conselho Nacional

de Educação, durante dois ou três anos, disse à Ana Bettencourt, então Presidente, que tinha uma agenda escondida, que queria escrever uma recomendação sobre os 0-3. Assim foi, com todo o apoio do Joaquim que era o coordenador da minha Comissão. Lembro-me, quando houve a mudança cirúrgica na Lei de Bases do Sistema Educativo para reconhecer a licenciatura para todos os professores, eu insisti, quer com a Ana Benavente, quer com o Marçal Grilo, que mudassem esse cancro que havia na Lei de Bases do Sistema Educativo – que a educação começava aos três anos. Porque não começa, começa aos zero. Esta é uma real ignorância científica. E isso tem dificultado o processo, porque continuaram remetidos dos zero aos três para a Segurança Social.

Terceiro ponto que eu gostaria de levantar: um dos grandes problemas de hoje, e em que estou exatamente de acordo com o Joaquim Azevedo, é a heterogeneidade na sala de aula e alguma incapacidade dos professores para lidarem com isso, e – sabemos – que cada vez este ambiente vai ser cada vez mais diverso. Talvez agora sejamos todos muito acolhedores com as crianças que vêm da Ucrânia – desculpem, eu nunca sou politicamente correta –, mas com as outras que são bem mais diferentes tem sido sempre um problema e são logo remetidas, por causa das baixas expectativas que os professores – e desculpem eu ser veemente – têm sobre as essas crianças, são automaticamente para situações de insucesso escolar... ou educação especial. Em geral, é o que se passa, mas podem não estar de acordo comigo.

Em relação aos problemas dos professores, sem dúvida alguma que, para além de sabermos que nos próximos dez anos precisamos de 34 mil professores – não sei onde é que os vamos buscar –, há um problema no caso do pré-escolar que é o envelhecimento do corpo docente. Importante também é a questão da estabilização e dos incentivos à profissão, nomeadamente quando um professor trabalha em meios mais difíceis, mais carenciados, mais isolados, em que tem sido feito pouco para os incentivar, e nós precisávamos dos melhores para essas crianças. Agora, talvez, um incentivo seja o apoio na renda de casa para os que são colocados tão longe e isso fez-se durante muitos anos, dando habitação aos juízes, médicos, e outros, que andavam itinerantes pelo país. Outro ponto fraco nas questões dos professores, a meu ver, continua a ser a avaliação. Ainda há muitas barreiras – algumas históricas – e é preciso dizer

que a forma como eventualmente foi abordada a avaliação nem sempre foi a melhor para levar os professores a reconhecerem o valor da avaliação em vez de os alienar. E há outra questão que eu acho que é crucial, se compararmos o nosso país com outros, que é a de atrair jovens para a profissão. Temos falta de candidatos a professores por causa de uma certa desvalorização a que assistimos da profissão. Recordemos o que é feito na Finlândia ou na Alemanha, por exemplo. Tudo isto pode ser contestado, mas eu penso no que tenho dito. Portei-me bem desta vez [risos].

João Pedro da Ponte

Muito bem. Eu gostaria de começar por enunciar algumas questões relativamente à profissão docente, em que penso que temos bastantes problemas. Não sei muito bem como é que os devo hierarquizar, mas penso que uma questão que está razoavelmente bem resolvida é a da formação inicial. Com o sistema que se criou, claro que pode ser aperfeiçoado pois, em educação, não há nada que não possa ser aperfeiçoado, aliás, tem que ser, necessariamente, porque se a sociedade muda tem que mudar todo o sistema educativo e de formação. Mas penso que, nas suas linhas gerais, temos um sistema de formação inicial assente nas instituições de formação, e não nas escolas, como é feito nalguns países numa lógica, digamos, de formação artesanal, praticista, que me parece muitíssimo redutora em termos de qualidade. Temos a formação inicial assente nestas instituições de formação que devem ter, evidentemente, uma forte ligação à prática, como sublinhei, mas penso que o nosso sistema permite isso, e eu diria que é um ponto forte.

Em segundo lugar, penso que o sistema de formação contínua é muito insuficiente: tende a ser uma formação muito à base de cursos avulsos, com uma ligação à prática muito reduzida e dispersa, e que não cumpre bem o seu papel. Aquilo que eu verifico é que os professores, ao longo da sua carreira profissional, vão evoluindo pouco; não existe, digamos, *de facto* um desenvolvimento de competência que seria desejável e que eu vejo que existe nalguns outros países. Penso que o sistema de formação contínua deveria ser objeto de uma reflexão.

Associado a isto, está a questão da promoção: como é que é feita e qual é a evolução na carreira que os professores têm? Com uma promoção que é basicamente feita pela antiguidade, na base de um sistema de

avaliação muito precário, penso que esta questão do sistema de promoção idealmente deveria estar associada ao sistema de formação contínua e especializada, e é um ponto também muito fraco que nós temos.

Uma outra questão é o recrutamento para a profissão. Nós temos um sistema de recrutamento para a profissão absolutamente anacrónico. O sistema do concurso nacional com a classificação da formação inicial e depois com pontuações para os anos de serviço é absolutamente inadequado e devia ser substituído por um outro sistema baseado nos agrupamentos e nos seus projetos educativos. Deveriam ser os agrupamentos a selecionar os professores de acordo com o seu projeto e a mantê-los, ou não, de acordo com a sua capacidade de se inserirem bem nesses projetos. No meu ponto de vista, o maior problema que nós temos é esta questão do recrutamento, que depois inquina a todos os outros, e que é pior ainda que a própria questão da promoção.

A questão da avaliação, evidentemente, é uma questão mal resolvida e devia estar associada à questão da promoção na carreira: só depois de bem equacionado e bem resolvido o problema da evolução e da promoção da carreira, é que a avaliação poderia, eventualmente, ser equacionada com algum sucesso. Ela tentou ser equacionada de uma forma em que, realmente, não havia hipótese nenhuma de o resultado ser bom, pelo que é também um problema por resolver, mas que eu não colocaria como o primeiro problema.

Em relação ao sistema educativo, acho que nos últimos 50 anos, é como o que o Joaquim disse, tivemos uma grande evolução, certamente: conseguimos a escolaridade obrigatória dos 12 anos, conseguimos soluções para os alunos com diversos tipos de perfis e o desenvolvimento do ensino profissional no ensino secundário foi também muito importante. Evidentemente, temos aqui muitos problemas por resolver até porque continua a existir insucesso e ainda temos dificuldade em trabalhar com alunos nessa situação e, de facto, ainda estamos longe de garantir as condições que permitam a todos os alunos atingir o sucesso educativo.

Maria do Céu Roldão

Ora bom. Fazendo meus alguns dos pontos críticos que agora mesmo o João Pedro enunciou, nomeadamente em relação aos professores, gostaria de voltar, contudo, um bocadinho à questão do sistema.

No sistema, como o Joaquim sublinhou, e muito bem, de facto, nós temos, inegavelmente, nestes 50 anos, um progresso enorme, um progresso quantitativo e qualitativo, pelas dimensões que já foram abordadas e que vocês já referiram – desde a educação pré-escolar, o ensino profissional, a consecução de uma série de saltos no sistema que vinha num modo pré-histórico – que são absolutamente inegáveis e valiosas, e que hoje, ao olharmos para o aparelho legal, digamos assim, ou para as dimensões dos normativos e para o projeto – porque eu não diria que não há projeto, apesar de não ter a ver com os últimos seis anos, nem com o partido A ou B –, e de ser feito por um conjunto de linhas que nem sempre estão totalmente articuladas, mas que existe – eu não sinto a ausência de projeto que o Joaquim sublinhou – e que me parece que, se olharmos num plano macro, é um sistema que evoluiu muito, que melhorou muito, que teve ganhos brutais, nomeadamente, por exemplo, a formação de professores, o grau ou a qualificação dos professores, quando comparada com o tempo em que eu e vocês entrámos. Agora, o que a mim me aflige como ponto crítico principal é que todos os passos que foram realmente dados nestas melhorias, e que são historicamente estudáveis e analisáveis, e que nós conseguimos, em muitos trabalhos de investigação, identificá-los a todos – mas que eu não vou perder tempo a repetir – estas melhorias que são, para mim, macro-melhorias significativíssimas, mas que deixam intocado o coração da coisa. E o coração da coisa é o que está no ângulo morto, como dizia o Joaquim também, penso eu, que é a escola e os professores – eu não tomo os professores apenas como uma peça da escola.

A escola e todas as mudanças, as passagens de cursos diferenciados, as flexibilizações curriculares, que muita gente desvaloriza porque é conversa – mas não, não é conversa porque é lidar com a diversidade e o problema de lidar com a diversidade –, não está a ser feito por muito desde os anos 90 e tal. E agora, neste impulso mais recente, retoma-se a retórica, e essa retórica, tanto nuns períodos como noutros, tem deixado intocado o modo de funcionar da escola e o modo de trabalhar dos professores. E eu vou morrer a dizer isto, mas, efetivamente, há uma espécie de crença do sistema e das estruturas políticas do sistema que atravessa os diferentes olhares partidários e diferentes projetos educativos, que eles naturalmente corporizam, que é a ideia de que se evolui porque se determina ou se instituem um conjunto de medidas positivas, a maior parte delas, mantendo o

modo como a escola se organiza, a gramática da escola, a estrutura de funcionamento da escola, nos moldes do século XIX. Isto é o que nós temos.

E o modo como os professores olham para a sua ação dentro desta estrutura, desta organização social – que responde perante a sociedade – também é largamente subsidiária de uma visão arcaica do ponto de vista de, por exemplo, lidar com a diversidade ou do ponto-chave que é a responsabilização do agente, quer individual, quer organizacional, pelos resultados que obtém. Daí que ter 90% de ação social escolar, contra 5%, mesmo em escolas do mesmo lugar, significa que a escola continua a funcionar, com honrosas exceções que todos nós conhecemos e que até estudamos em alguns projetos, segundo padrões que não são assentes no discurso que se tem vindo a afirmar politicamente. Eu acredito que a afirmação do discurso já é um bom passo, mas não chega, e dentro do discurso persiste uma espécie de ângulo morto que continua que é a organização segmentar, cada vez mais agravada – estranhamente, pelas questões da tecnologia e do suporte às plataformas – que em lugar de estar a ser um fator de melhoria do trabalho colaborativo, da constituição de trabalho por equipas, de autonomia real para as escolas fazerem isso, continua a ser um cumprimento de normativos, agora servidos por formatos que são cada vez mais geradores da metáfora do aeroporto. E, do meu ponto de vista, isto acontece, por exemplo, quando as medidas são tomadas – recentemente, a questão das aprendizagens essenciais e do perfil [do aluno à saída da escolaridade obrigatória], com que eu me identifico completamente, ou quase completamente, do ponto de vista ideológico. Mas quando depois se passa à fase das implementações, e já foi assim na época de que a Teresa falou, em que se iniciou esta reflexão sobre a diversidade e como é que as questões do currículo podem ser trabalhadas e da organização que tem de envolver o currículo e do trabalho dos professores, este trio é sempre deixado na sombra como se fosse natural. Como se ele funcionasse naturalmente: as escolas funcionam, as pessoas funcionam. E depois há o insucesso dos meninos, depois há as famílias, depois há a necessidade de considerar a diversidade. Mas isso é tudo tratado sem mexer no coração da organização e do modo de funcionar da profissão: ficam, de facto, em ângulo morto. E enquanto assim for, eu não acredito em melhoria nenhuma, vou-vos ser muito franca, embora colabore naquelas que me passam perto.

Depois, há o lado das instâncias governativas – estas, outras, as anteriores, os governos, muitos que eu conheci e com que colaborei – a ideia de que basta a formação contínua, por exemplo, que é um dos nós que o João Pedro referiu e que a mim me parece gravíssimo e é dos mais complicados – a formação contínua, na verdade, para mim não existe; existe uma oferta, uma distribuição e uma rede organizada, que pode ser rentabilizada de outra maneira, de, enfim, fornecimento de formação mais ou menos distributiva –, porque não existe aquilo que toda a teoria e todo o discurso que se convoca do ponto de vista político, nos documentos do CNE [Conselho Nacional de Educação], de diversidade trabalhada pelos professores, trabalhada com autonomias próprias das escolas. Isso não acontece e, inclusive, tem-se perdido nos últimos anos – décadas, talvez, pensando um pouco no fim do século XX e no princípio do XIX –, com, por exemplo, o recurso maior, mais articulado, por parte dos responsáveis pelas políticas à academia e ao mundo do conhecimento, onde o conhecimento se produz, nomeadamente na educação, e que teriam de ser muito mais convocados. Não se pode ter acompanhamento à autonomia das escolas ou à diferenciação curricular gerido a partir das estruturas administrativas, que são fundamentais – as direções regionais, isto e aquilo –, mas não são estruturas que podem produzir alguma transformação no modo como os agentes e as organizações repensam a sua ação. E essa dimensão fica sempre camuflada porque temos excelente legislação, temos políticas que, do ponto de vista formal – eu já sentia isto muitas vezes quando estava no IIE [Instituto de Inovação Educacional], em projetos internacionais e na OCDE. E, eu lembro-me, a seguir à Reforma Roberto Carneiro, de ter levado uma mala cheia dos documentos da reforma e toda a gente se inclinou perante a participação portuguesa para dizer que éramos extraordinários, que estava ali um conjunto de boas políticas que não imaginavam que este paizinho fizesse –, são muito boas, mas que, depois, quando passamos à forma como isto se implementa no terreno é feito com a ilusão irracional de que pode funcionar mantendo tudo na mesma.

E, portanto, é sempre um *à partir du zéro*: de cada vez que vem um ministro, ou um secretário de Estado, ou um governo, ou uma legislação nova, volta-se a partir do zero, porque não há trabalho feito no interior do contexto de escola e do contexto de professores que fazem a escola, um ponto onde se tem, efetivamente, para mim, de trabalhar do ponto

de vista das políticas. Eu sei porque é que não se trabalha, porque é muito mais caro: se nós tivermos um apoio às escolas que é feito de uma maneira mais ou menos administrativa, os custos não são os mesmos que ter equipas com elementos, sim, da administração, mas da investigação e da academia e dos próprios professores a funcionarem como núcleos de formação contínua no terreno, de formação efetiva realizada no terreno. Eu venho dizendo isto desde os primórdios de se falar em formação contínua, nos anos 90, e da preocupação com a formação contínua, que hoje se concretizou numa espécie de oferta que, a meu ver, é pouco significativa.

Há outro ponto crítico que eu gostava de sublinhar dentro deste quadro, o de que é preciso deixar de fechar os olhos ao facto de que as escolas não funcionam bem e que os professores também não. Em geral, não estou a dizer que não funcionam bem em muitos sítios ou que são todos incompetentes, nada disso; isto resulta de uma organização que fomenta uma pobreza muito grande e que permite que nós nos vistamos e nos revistamos de documentos legais e de produção de recomendações e explicitação de políticas que merecem acordo e, depois, quando “desce” ao sítio onde tem de se trabalhar, desaparece até dali a três ou quatro anos se voltar a dizer o mesmo. Eu escrevi um livro, enfim, para apoio aos professores, sobre a gestão, na altura do Marçal Grilo e da flexibilização curricular que veio a dar o decreto de 2001, que se chamava Gestão Curricular e, aqui há um ano, escrevi-o outra vez. Isto é, propus reescrevê-lo, porque todos os pressupostos que estamos a pôr agora em prática nas políticas já foram postos; é preciso reequacionar essas questões de lidar com o problema da diversidade, porque não se lida, é mentira: há esforços bem-intencionados, há extraordinários investimentos de muitas pessoas, mas, de um ponto de vista sistémico, esse ponto ainda não entrou na cultura coletiva, nem na cultura política, nem, se calhar, na nossa cultura das instituições de formação, que também podemos admitir ter algumas lacunas. Também nós formámos durante muitas décadas – e formamos ainda – para um professor padrão e para uma lógica de escola que era muito mais fundada na homogeneidade do que na heterogeneidade. Portanto, a introdução disso também requer um esforço do lado das instituições formadoras, esforços que deviam, sobretudo, ser articulados.

A ideia de um projeto, como o Joaquim propunha – que eu acho que é louvável e que é bom –, de revalorização da profissão docente não pode ser

feito se esta realidade continuar a estar por baixo do pano. O funcionamento da escola e dos professores é manifestamente anacrônico e manifestamente inadequado, e tem um nó – eu sou muito impopular quando digo isto – que é a inexistência de dispositivos de responsabilização, porque o que nós temos é *ratings*, hierarquizações de escolas, que não são dispositivos de responsabilização, embora constituam uma pequena parte dessa responsabilização; mas não temos responsabilização de escolas e a responsabilização inclui, se bem que não se esgote aí, dimensões avaliativas – há a avaliação de escolas, eu sei perfeitamente, com todos os ciclos que já se desenvolveram –, mas que vão muitíssimo pouco ao interior da responsabilização pelas políticas que a própria escola fez, desenvolveu e com resultados na superação dos problemas, por exemplo, do insucesso e da heterogeneidade. E, *idem* para os professores: a questão da responsabilização através de incentivos à responsabilização, que eu não penso que devam ser punitivos, incluem a avaliação.

É certo que as políticas que se tentaram de avaliação, com o ministério de Maria de Lurdes Rodrigues – com todo o impacto negativo que tiveram –, se olharmos para elas do ponto de vista da sua formalização jurídica, legal ou normativa, não é aí que o problema residiu, aliás, nem estava muito errado em muitos aspetos, eu até o subscrevo. O que esteve muito errado foi o modo rápido e à força, como dizia o João Pedro e com razão, que se quis fazer as coisas e que só podia dar desastre, como é evidente. Mas é igualmente desastre a inexistência, porque, atualmente, não há avaliação. A minha afirmação, desculpem-me, é esta: eu fui professora 50 anos e sempre prestei contas, mas as contas nunca serviram para avaliar efetivamente o meu desempenho. E continuam a não existir. A avaliação é um dispositivo burocrático que não está associado, como o João Pedro já disse, à progressão na carreira: eu lembro-me de ter feito parte de uma geração que dizia que horror, que vergonha isto de progredir só porque envelhecemos, porque temos mais cinco, ou mais três, ou mais dois anos. Agora, teoricamente, não é assim, porque se faz um relatório a uma aula observada, mas isto não é nada. Não há qualquer dispositivo efetivo e eu acho que é preciso muita coragem política para essa instituição ser feita, e não me refiro à avaliação para a destacar, mas sim à responsabilização: os projetos educativos dos agrupamentos têm – ou deviam ter – uma responsabilização por aquilo que conseguiram. Não é punitiva; é para ver onde é falharam, onde é que precisam de melhorar, o que é que conseguiram. Qualquer sistema um

pouco mais evoluído, e são vários na Europa, faz isto e é na análise sobre essa avaliação que se sustenta a melhoria. Dentro disto, para os professores devemos aplicar o mesmo princípio, e isto é uma coisa que desencadeia muita resistência porque os professores, culturalmente, são absolutamente avessos a qualquer espécie de dispositivo que os obriga a responder pelo que fazem, não porque são todos más pessoas – a maioria deles são pessoas muitíssimo válidas, não discuto isso –; é porque, em termos de sistema, nenhuma profissão, nenhuma organização, nem nenhuma área da sociedade funciona desta maneira. E funcionamos na base do discursivo – somos ótimos nesse plano –, apesar de termos feito muitos progressos do ponto de vista organizativo, do ponto de vista das possibilidades do acesso, das ofertas que se fazem, da diferenciação – isso tem sido muito melhorado –, mas quando se “desce”, entre muitas aspas, à organização do terreno, esta volta a ser uniforme, volta a ser centralista e as prestações de contas que existem são prestações de contas muito pouco dirigidas à qualidade do que se faz, e sim, mais à quantidade. Mesmo o preenchimento das benditas plataformas em que os professores gastam o seu tempo de aeroporto, com os “agora preencho eu, agora preenches tu” não é baseado em critérios de aferição da qualidade, para que a qualidade possa melhorar. Portanto, eu penso que este é o nosso ponto crítico que é muito complexo. Não é um ponto crítico de que tipo de política podemos fazer agora para este problema, mas sim um de mexer com toda a organização neste plano.

Gostaria, ainda, de dizer que outro ponto crítico da evolução do sistema nestes 50 anos tem sido os grandes saltos de visão ideológica de conceitos, como a educação para todos, a educação inclusiva – como agora gostamos de dizer –, o lidar com a heterogeneidade, o reconhecimento do direito de todos, o combate à discriminação, todos esses aspetos têm sido olhados à luz de uma dicotomia perversa que, *lato sensu*, se pode definir entre “progressista” e “tradicional” – entre aspas, imensas aspas. E que vimos nalguns confrontos entre as visões políticas que aparecem em sucessivos governos ao longo destes anos, e do como se atender, digamos, nesta versão tomada como progressista – e que é progressista – o direito de todos, venham de onde vierem, a serem bem educados é alguma coisa que tem a ver com uma preocupação social profunda e forte. Uma preocupação social que tem de atender aos alunos e aos seus contextos, algo com que tem de se trabalhar, e isto é visto, na nossa divisão dicotómica, quer institucional, quer

governativa, quer da organização escolar e do corpo docente, como oposto a haver um forte investimento na aquisição de conhecimento. Isto está do lado da barricada em que está o ensino tradicional, em que o que interessa, como alguns governantes anteriores já diziam, é que os meninos aprendam como eles aprendiam na escola primária e que saibam todos a tabuada. A mim não me interessa de todo isso, mas tal não significa que o conhecimento na promoção da igualdade possa ser descartado, porque estamos a investir nas dimensões mais sociais, mais inclusivas, mais integrativas. Uma coisa não trabalha sem a outra e daí, indo para o currículo, a aquisição de conhecimento e competência que esse conhecimento permite é a via pela qual a equalização maior no combate à discriminação se pode conseguir. Mas nós continuamos a funcionar como se fosse preciso dar prioridade ao atendimento social, pelo que não é muito importante que os alunos desenvolvam as suas capacidades cognitivas, conteúdos de aprendizagem e competências que sabem usar. O perfil de competências ajudará muito a isto, eventualmente, se a escola for pensando a coisa desse ponto de vista. Eu estou já a fechar, mas gostava de dizer – embora há bocadinho, na minha história de vida, talvez não tenha dado tanto relevo a isto como devia – que nos últimos anos em que eu trabalhei como professora convidada na [Universidade] Católica do Porto, permitiram-me – porque a Católica tem essa dimensão, embora lá não tenham a formação inicial – ter a preocupação de abarcar as escolas e a comunidade educativa. A Católica permitiu-me trabalhar em muitos projetos que estão lá e que eu acho que são uma das mais-valias, entre outras, de ter uma relação muito extensa com muitas escolas, sobretudo no Norte, e que eram trabalhos de consultoria, de apoio, de visita, de vida, de trabalho, de alguma pesquisa, também, e de retorno dessa pesquisa aos próprios titulares das escolas. E muitas das opiniões que estou aqui a expressar, enfim, das visões que eu manifesto, também se consolidaram com esse conhecimento acrescido do terreno.

A instituição que forma tem de ter uma interação, uma sinergia maior com os seus locais de trabalho e com o mercado de trabalho dos seus agentes, que não é apenas um mercado de trabalho; é a comunidade em que a educação se exerce. Era isto que eu queria acrescentar, embora, claro, haja aqui mais coisas que tínhamos de aprofundar.

[Final da primeira sessão]

Muito bom dia a todos e a todas. Muito obrigado pela vossa disponibilidade para esta sessão segunda do grupo de discussão focalizada relativa ao projeto “50 Anos da Docência: Fatores de Mudança e Diálogos Intergeracionais”. Esta sessão poderá ter um cariz um pouco mais dinâmico, se assim entenderem, porque nas vossas apreciações, na sessão primeira, foram apontados alguns pontos críticos do sistema educativo e alguns pontos críticos da própria profissão docente ao longo dos tempos. Pontos positivos, se me permitem só alinhar alguns, no que diz respeito ao sistema: a questão da democratização do acesso à educação e nos vários níveis da escolaridade, também da educação pré-escolar; a expansão do ensino, da escolaridade básica, da escolaridade secundária e também do acesso ao ensino superior; outro ponto positivo relacionado com a formação de professores foi o sistema de formação inicial, que está assente, digamos assim, de uma forma relativamente coesa e alocado nas instituições mais adequadas, neste caso, de ensino superior. A expansão do ensino profissional também é um dado bastante salientado como um aspeto positivo e outro ainda é o conjunto dos discursos, designadamente políticos, que foram sendo formulados ao longo destes tempos, relativamente àquilo que se desenha para a educação em Portugal, discursos bem urdidos, quer do ponto de vista ideológico, quer do ponto de vista da enunciação dos seus princípios maiores. É claro que as atenções se viraram mais para os pontos críticos do sistema educativo, muitas vezes enlaçado nos aspetos críticos relacionados com a profissão docente, como o acesso, a qualidade da educação e o sucesso escolar. Outro dado problemático é a manutenção de uma visão ainda muito tradicional, quer do ponto de vista de práticas, não só docentes, mas também de gestão escolar. Há a questão das desigualdades sociais, que se verificam também dentro do sistema educativo – é interessante que um dos intervenientes lhe chamou, numa expressão muito feliz, o ângulo morto de muitas destas questões que estamos aqui a referir. Foi também referido o facto de a escola, com “e” minúsculo, a organização escolar, ser encarada como uma espécie de não lugar quando se trata de desenvolver e implementar políticas destinadas a suprimir algumas dificuldades sentidas pelas escolas e, ato contínuo, também pelos professores, tendo até sido aqui aventada a metáfora do aeroporto. E aqui eu deixo uma pequena provocação: não será que as escolas se estão também a transformar em alfândegas? Em que a certificação é o mais importante e, eventualmente, o processo ficará para outras instâncias? Quem

sabe...? Foi, ainda, referido como ponto crítico do sistema o facto de não haver um princípio de responsabilização, de prestação de contas, seja por organizações escolares, seja até pelos próprios professores, e aqui também foi mencionado um pouco o seu espírito corporativo e a aversão a algumas mudanças, embora falte saber de que forma podem estas ser referidas, designadamente quando temos já fórmulas várias de avaliação de desempenho em contexto escolar. Isto, falando das escolas – e ainda não propriamente de professores –, através dos rankings, por exemplo, havendo também outras modalidades de avaliação da qualificação, designadamente formativa, desempenhada pelas escolas. A prestação de contas é algo que não é, igualmente, muito atendido ainda dentro desta orgânica e achei curioso, porque foi também dito, que havia aqui um princípio de que esta questão de não se responsabilizar os agentes educativos pelo sucesso ou pelo insucesso dos estudantes é algo que deveria ser igualmente tomado em linha de conta. Algo que também foi apontado como um ponto fraco, ainda do ponto de vista sistémico, é o pouco recurso que é feito à área da produção do conhecimento sobre educação, o pouco envolvimento da academia, o que seria importante, sobretudo para garantir aquilo que podemos talvez identificar como uma espécie de pilotagem cognitiva do sistema educativo. Pilotagem esta que normalmente é deixada sempre, como também alguém referiu, à partir do zero quando entra um novo elenco governativo. No que diz respeito aos pontos fracos dos professores, falou-se da frustração, do desânimo e da proletarianização. Foi aqui adiantado, sobretudo nos últimos 15 anos, um apontamento bastante curioso sobre a sala dos professores como um não-lugar e, eventualmente, a escola, digo eu, como uma espécie de alfândega. Falou-se ainda da falta de um programa de redignificação da profissão docente, do envelhecimento do corpo docente – a não há, digamos assim, incentivos para os professores trabalharem em escolas um pouco mais carenciadas ou mais problemáticas do ponto de vista não só social, mas também do ponto de vista do seu desempenho escolar, por exemplo. A avaliação dos professores é algo que não foi ganho até agora. Bem pelo contrário, os professores são extremamente avessos a esta questão e, curiosamente, este problema prende-se também com outro tópico que tem a ver com a progressão na carreira, e de como é que ela é processada – talvez ainda de uma forma muito administrativa e muito clássica, digamos assim. Também um pouco emendada nesta problemática está a questão do recrutamento dos professores pelas escolas,

recrutamento que ainda se faz de uma forma centralizada a nível nacional, baseado em fórmulas também elas standard, mas que poderiam ser, igualmente, territorializadas. Territorialização esta que também foi levantada como uma das questões problemáticas do sistema educativo quando não é possível, muitas vezes, respeitar-se um tripé relacionado, exatamente, com essa territorialização das políticas a vários níveis, com a questão da autonomia das escolas e com a descentralização de competências. Voltando aos professores, penso que todos os colegas estavam de acordo que a formação contínua não serve os propósitos de um aperfeiçoamento profissional de acordo com as necessidades, sejam pessoais, sejam localizadas, sejam sistémicas. Também foi referido que esta falta de incentivos para a profissão docente até poderia fazer parte de uma espécie de “organização” concertada para que tudo permaneça como está e impeça dar os saltos qualitativos que faltam dar, designadamente, como um dos intervenientes mencionou, em termos de pensar as políticas educativas de baixo para cima (bottom-up), e não propriamente de cima para baixo, no modelo clássico de top-down. Muito bem, estão aqui alguns ingredientes e agora o plateu é dos nossos convidados. Não sei quem quer começar.

Teresa Vasconcelos

Posso começar? Como na segunda parte da nossa roda de reflexões saí muito a correr, eu só gostaria de complementar que um dos grandes problemas que temos no sistema educativo, penso eu, é o [ensino] secundário estar refém da entrada no ensino superior. E parece-me que esta questão é muito importante e, eventualmente, se prende com aquilo que o Luís referiu das escolas-alfândega, porque o secundário é, pura e simplesmente, aquilo que nós anteriormente chamávamos – e a que também eu fui sujeita – de exame de admissão ao ensino superior. E, claro que às universidades lhes dá muito jeito que seja o secundário a filtrar as entradas e não terem elas esse trabalho na seleção dos candidatos aos respetivos cursos. Isto parece-me que ainda é uma área importante para refletirmos. Aliás, uma das razões que me levou a aposentar um bocadinho antes do tempo é que, como eu dizia às vezes nos conselhos científicos, eu não conseguia formar educadoras, como eu dizia, a meio tempo, ou, por exemplo, com estudantes trabalhadores que não iam às aulas. Eu dava uma cadeira, no primeiro ano, que se chamava Fundamentos em Pedagogia e eu dizia

que não sabia dar essa cadeira online ou só com exame final. Portanto, para mim, o problema era sobretudo essa formação que não era a tempo inteiro, nomeadamente na ESE de Lisboa, em que os alunos facilmente conseguiam empregos pós-laborais e a disponibilidade para atividades que fossem para além daquilo que era estritamente curricular, dentro dos planos de estudos, era nenhuma. Então resolvi antecipar a saída por causa disso; pelos vistos já não me adaptava àquilo, então vim-me embora em boa hora. Mas eu acho que nesta questão do secundário, sobretudo, e também dessa indisponibilidade para a formação que não fosse estritamente curricular eu não me sentia adaptada, nomeadamente naquilo que eu era como professora-formadora-facilitadora. E, por outro lado, no que diz respeito à forma como os alunos vinham formatados do secundário porque para eles a questão mais importante era: “Como vai ser a avaliação no fim do semestre, Professora, diga-nos”. Eu acho que, como professores, temos a obrigação de o dizer – e mais do que isso, eu até combinava a avaliação com eles, se era relevante a minha proposta e depois ajustava conforme os contributos deles: Mas o facto de estar tudo preso à avaliação, até porque, mais uma vez, depois as colocações dependem disso e não tanto da competência demonstrada – assisti a colegas meus na ESE a inflacionar notas para que os nossos alunos fossem competitivos no mercado de trabalho... mesmo sem serem exatamente pelo menos em alguns parâmetros – que me fez pensar que já não me ajustava aquilo. Vim embora um ano e meio antes da reforma, com as consequências que isso tem. Mas não faz mal, e muito feliz estou por ter saído. Menos feliz estou por não me ter adaptado a essas condições, porque eu não critico os alunos e tenho tantas saudades de dar aulas; são as contradições do próprio sistema.

Calo-me já, para não dizer mais nada, mas quis aproveitar a questão da saída do secundário.

João Pedro da Ponte

Ainda relacionado com o que a Teresa diz, há uma outra questão de que ainda não se falou, que é a de quem quer ser professor em Portugal. Eu penso que nós teríamos professores diferentes e uma escola diferente e, eventualmente, resultados na aprendizagem de alunos muito diferentes se tivéssemos um contingente de jovens com muita qualidade e com vontade de serem professores. Penso que não é isso que nós temos, embora haja

felizmente, muitos jovens interessantes que escolhem seguir por essa via; mas também há muitos jovens que não têm tanta qualidade do ponto de vista das aprendizagens que fizeram antes de ingressar no ensino superior, nem têm as qualidades necessárias do ponto de vista pessoal. Portanto, a escolha da profissão por muitos é feita, em termos de decisão, de natureza pragmática e que não tem, de facto, por base a motivação para o exercício da profissão que eventualmente seria desejável existir.

Isso é algo que tem a ver com a questão da atratividade e do prestígio social da profissão, que já foi muito grande: nós sabemos que há muitos anos, o professor era uma figura prestigiada a nível local. O professor do liceu, ou mesmo o professor do ensino primário, era uma figura prestigiada. E, hoje em dia, temos aqueles episódios dos encarregados de educação que vão à escola e não só barafustam com o professor como, inclusivamente, o agredem, como vem frequentemente relatado na comunicação social. O professor passou a ser uma pessoa com quem é relativamente fácil para os pais e os encarregados de educação ter estas atitudes agressivas. Portanto, eu penso que temos este problema da atratividade e do prestígio social da profissão, que é exterior à escola, mas tem certamente, uma influência grande em tudo o que acontece na escola, nomeadamente nesta questão: quem é que escolhe ser professor.

Maria do Céu Roldão

Eu gostava de referir alguma coisa em dois aspetos: um é este que o João Pedro acaba de referir sobre esta perda de atratividade associada, em muitas análises, ao mal-estar docente e ao descontentamento, enfim, assumido e real, no prestígio social da profissão e no seu reconhecimento. Eu acho que isso é um ponto muito importante, mas que realmente carece de muito mais aprofundamento. Por que é que nos reportamos quando dizemos que desceu a atratividade? Há 50 anos, que foi quando eu comecei – e vocês perto disso –, também não foi pela atratividade que eu fui para a profissão. De qualquer maneira, existia um reconhecimento, um estatuto duplo, não simples: o alegado prestígio nessa época tem a ver com a realidade sociológica daquele tempo, que não pode ser sequer aproximada da realidade sociológica de hoje e, daí, que eu pense que nós temos mais vantagem a olhar para a atratividade ou não atratividade da profissão docente *versus* a atratividade de outras profissões, porque as

outras também passaram por evoluções, do que olhar para a perda em relação ao passado. Isto porque: em que é que assentava o prestígio? Das duas uma, ou era o reconhecimento do professor, então designado como primário, que representava, numa sociedade de analfabetismo generalizado, um polo de conhecimento – ele e o padre – nas zonas mais restritas. E, portanto, o detentor de algum saber era o professor, e isso tinha um determinado peso; e o chamado professor de liceu, com a enorme seletividade que o ensino secundário comportava e que se associava ao grande professor de liceu, o grande metodólogo, às figuras excecionais do saber científico, de uma lógica de escola e de ensino, como conotava a profissão, com a posse aprofundada de um conhecimento científico e não com a natureza profissional do conhecimento. Porque nem sempre esses grandes referentes eram do ponto de vista científico-pedagógico; eram, sobretudo, pessoas que sabiam muito e que se destacavam por isso e que eram uma meia dúzia delas, em relação a um nível de ensino que era ele próprio destinado também a um grupo selecionado. Portanto, essas realidades de uma espécie de passado saudoso, em que o professor era tão respeitado, tão bem-amado, são, do ponto de vista histórico, realidades que já morreram, que já passaram pelo que não é possível reconstruir a atratividade – nem nenhum de nós o afirma – em termos desse respeito que se desenvolvia com base em fatores que hoje já não estão no mercado.

O que temos hoje é uma escola para todos, uma escola em que a dimensão profissional do professor tem de ser muito mais pedagógica, embora muito sustentada no científico, a quem não basta ser o grande professor de liceu que era no passado. Sem dúvida, que isto se torna muito complicado, perceber o que é que pode gerar isso. A par disto, temos aquilo que eu digo sempre que são para mim o ponto-chave das mudanças estruturais nos sistemas: os saltos que resultaram, e continuarão a resultar, da massificação e da extensão da escolaridade que, por sua vez, correspondem a uma estrutura mental e concetual da sociedade totalmente diferente. A educação é olhada como um direito e como uma necessidade, simultaneamente, económica e democrática. Isto não era visto assim quando nós começámos a ser professores. Quando observo a relativa, mas grande, perda da atratividade do ser professor, vejo sobretudo que este processo de massificação, de alargamento, de expansão, de crescimento aceleradíssimo, não permitiu, não foi acompanhado, por

uma capacidade de transformar as escolas, o sistema e os professores para essa nova necessidade. Quase me apetece dizer que a profissão vai ser cada vez menos atrativa, porque cada vez mais ser professor é exercer uma função num contexto que está completamente desadequado para que o professor exerça a função. E o professor também está insuficientemente preparado, não por causa da formação inicial, mas sim, e relacionado com a minha segunda reflexão, uma ideia igualmente assente no meu trabalho e na minha observação e estudo destas realidades e que é, também, aquilo que mencionou o Luís sobre a formação contínua de que nós falámos na última vez, que é a ineficácia – não dessa formação inicial, que, grosso modo, está nos parâmetros desejáveis – da formação contínua. Quase que me apetece usar aqui o conceito que todos usamos do desenvolvimento profissional e abandonar esta coisa da formação em termos de fases, porque não é uma questão de fases (a inicial, a contínua...), mas sim uma questão de olhar para isto de uma forma profissional. E é isso que nos distingue mal, porventura pela negativa, de outras profissões, inclusive profissões prestigiadas como as da saúde, dos próprios médicos, que sabemos que muitos fatores as colocam, a essa e outras profissões, num patamar de apetência muito grande, inclusive a salarial e de possibilidades de carreira. Mas também há uma transformação dos contextos de trabalho que na escola não aconteceu. Isto é, os contextos em que se exercem as profissões, as mais prestigiadas, têm que ser, ou são, na maior parte das vezes – o que também se vê internacionalmente – lugares de produção de conhecimento em que o contexto não é um sítio de aplicação de uma formação inicial, mas é ele próprio o garante e o alimentador da progressão, da construção da carreira com mais aproximação entre o académico e o clínico, no caso da saúde, e que, penso eu, é um ponto que não se discute.

A formação contínua em Portugal, embora eu não goste da designação, é um dispositivo totalmente desligado da formação inicial e das instituições que a promovem – referimos isto na sessão passada que todos nós aqui temos investido muito no trabalho com as escolas –, e que do ponto de vista do sistema, efetivamente, a vivência entre as escolas e as instituições de formação e os futuros professores e em exercício é uma vivência antagónica. Isto é, a escola, contexto de trabalho, não é olhada, nem percecionada, nem valorizada, nem avaliada – porque o é em todos

os aspetos – pela qualidade do conhecimento profissional que propicia ou que fomenta. Quando se diz que é na escola que se aprende a ser professor, não pode ser naquela lógica praticista, de que o João Pedro falava da outra vez, que lamentavelmente tem sido implementada como medida económica nalguns países em que se formam os professores na prática para os pôr depois a funcionar. O que nós não temos é uma estrutura de suporte aos contextos de trabalho dos professores que seja valorizadora, e para isso tem de haver uma maior ligação entre essas estruturas e as estruturas académicas que, digamos, fazem, sobretudo, a primeira fatia. Nós temos uma rede de centros de formação de associações de escolas que, do ponto de vista da sua conceção inicial e teórica, são, a meu ver, uma ideia excelente, nesta lógica de que as escolas produzem e analisam as suas necessidades de melhoria de formação – porque a necessidade de formação é a necessidade de melhoria, de qualidade, senão falamos apenas em pacotes de créditos, que é, aliás, o tem acontecido. Serem as escolas e os agrupamentos a terem essa função e criarem os centros é uma ideia que, do meu ponto de vista, depois se perdeu. Isso transformou os centros de formação contínua numa rede burocrática que produz muitíssimo, mas não nesta ótica, porque está sobretudo virada ou para instrumento das políticas, o que acho normal – quem está na gestão política tem ali uma rede para, digamos, fazer veiculação de alguma coisa, embora seja mais veiculação do que formação; ou há uma medida política nova, vai-se aos centros para eles fazerem com as escolas alguma coisa sobre aquela medida nova –, e o protagonismo das escolas nisto. Não se veem como responsáveis pela gestão da formação que precisam na escola mas sim sobre as dos professores.

Ora, a lógica dos centros esteve, durante muitos anos, virada para o levantamento de necessidades individuais dos professores e do que faltava a cada um, fazendo uns questionários e uns inquéritos. Quando é pedido às escolas para avaliarem a sua qualidade sobre o que podem propor para melhorar a resposta relativamente a populações de tipo X e de tipo Y, elas não fazem isso, não assumem isso como sendo o seu papel. O centro é um pouco ao contrário, numa espécie já de *top-down*: o centro faz uma oferta, as escolas têm um largo campo jurídico para poder propor coisas, mas depois desencontram-se e elas não o propõem e aquilo que os centros sugerem ou é mandato ministerial ou é conforme a bolsa de formadores

que têm, vendo-se os centros de formação cada vez mais distantes de colaborações com a academia ou a universidade. Isto, portanto, reforça a existência de duas culturas antagónicas: o ser professor durante os processos de formação inicial tem uma representação determinada; quando eles chegam ao chamado choque com a realidade, já de si uma expressão significativa, o que eles encontram é outra maneira de ver a educação, os alunos, a diferença, a diversidade e o sucesso. E esse antagonismo está lá instalado na cultura. Eu penso que as questões da cultura devem ser chamadas para este problema. Uma cultura divorciada, completamente separada, da cultura da formação inicial, admitindo que na formação inicial também há diferenças – com a sua maior lógica de olhar para o profissional –, e quando chegamos à vida e à vivência de ser professor, ela, efetivamente, está esvaziada dessas dimensões e a frustração também cresce, porque não é possível que seja realizante uma atividade em que o conhecimento não é valorizado, ou sequer estimulado, muito pelo contrário. Há quem tenha o choque de chegar com formações pós-graduadas às escolas e o seu conhecimento novo ou a sua vontade de transformar a realidade a partir do conhecimento é recebida com hostilidade por uma classe e por uma organização que cada vez mais se anquilosou numa forma de estar horizontal, funcionária, sem qualquer culpabilização dos indivíduos e dos professores. Situações que tornam a escola num lugar absolutamente seco do ponto de vista do enriquecimento pessoal – com muitas exceções, claro, quando se fala sobre isto usamos sempre generalizações –, onde a realização só vai acontecer a partir do esforço individual ou do pequeno grupo que se realiza, porque a escola, como tal, é secante e faz exaurir qualquer que fosse a gratificação enorme de ser professor. Algo de que eu me reclamo e vocês, talvez, também, mas que esta rutura das culturas é muito grave e as questões da formação contínua e da inicial, e da relação entre ambas, deveriam ser vistas à luz desta não ligação. E, o que eu sempre defendi é que haja mais trabalho sistemático mas com políticas de envolver as entidades de formação inicial e as que estão no terreno, como os centros, num trabalho na escola e com a escola, com a intenção de tornar as escolas centros de produção do conhecimento profissional docente, centros de especialidade, como as agências de saúde e os hospitais o são, lugares onde se aprende a fazer. E aprende-se, porque está lá o saber e porque esse saber está em circulação. Calo-me já.

Era só isto de levantar esta questão das duas culturas que me persegue já desde que comecei o meu sonho, mas mais agora. Quando ainda não havia formação contínua nenhuma e a progressão na carreira era por envelhecimento, algo de que já falámos. Todas estas mudanças que foram políticas e boas no sentido de criar a necessidade de construir conhecimento, manifestar a progressão de depender disso, algo que, para a minha geração, nos pareceu um passo em frente, mas que, vemos agora, parece ter sido reabsorvido pelo sistema, numa forma esterilizante. Portanto, não, as escolas não são lugares de produção de conhecimento, nem de valorização. Quem se quer valorizar vai para fora, vai fazer outra coisa ou vai para o ensino superior. Desculpem, mas é esta a minha reflexão.

Joaquim Azevedo

Pegando agora na problemática dos professores, em primeiro lugar, admito que me assusta o facto de nós termos, no acesso ao ensino superior, os jovens candidatos à formação inicial de professores como aqueles que têm a média mais baixa de acesso ao ensino superior. Isso é deprimente para quem pensa o presente e, sobretudo, o futuro da educação em Portugal. Quando os alunos com as médias mais baixas do secundário é que vão para os cursos de formação de professores causa um pouco de medo, e, às vezes, é deprimente ver que alguns professores já no sistema têm esse perfil, não sabem escrever e pensar o trabalho escolar. Quando eu falo num plano ou programa de redignificação da profissão docente, tem a ver com essa ideia de abordar a questão de uma forma mais de A a Z, ou seja, numa perspectiva de intervenção mais alargada, desde a questão do acesso aos cursos até depois ao próprio exercício profissional, passando pela formação inicial e pela questão do desenvolvimento profissional em contexto de trabalho e de escola. Eu penso a questão nessa perspectiva do desenvolvimento profissional na escola e ao longo da vida profissional, cruzada, depois, com a progressão na carreira, com as condições de trabalho, e tudo isso. A questão tornou-se muito complexa e ela deveria ter sido concebida como uma política que o país deveria ter como prioritária – aliás, penso que essa deveria ser a principal prioridade das políticas educativas neste momento, e tenho proposto isto no Conselho Nacional de Educação, mas é uma ideia que não passa. Sim, não passa, nem no CNE.

Verdadeiramente, desde o 25 de Abril tivemos muitas – algumas – prioridades importantes no desenvolvimento da educação, mas à exceção do debate do estatuto da carreira docente, em 90, nunca mais a questão do ser professor foi central no debate político, nem existe uma política nesse sentido, algo que tem que ser muito debatido e concertado, mas feito. Isso demora um, dois ou três anos, mas precisa de ser feito e parece-me que o caminho é por aí, porque de resto a coisa não se resolve com remendos aqui e acolá, ou com medidas avulsas e de um só partido. Também queria concordar com a Teresa em relação à questão do secundário refém do [ensino] superior, é uma temática em que também nos batemos há muito tempo e é um problema estrutural que deveria ser resolvido. Assim como outros que destacámos, igualmente há muito tempo, sobretudo em contexto do Conselho Nacional de Educação, como é o da educação de infância e a questão da ligação do primeiro ao segundo ciclo [do ensino básico], que continua por resolver. Nunca fomos capazes de fazer essa ligação, deixamos que a justaposição administrativa resolva esses problemas e nunca subordinámos essa ligação a princípios pedagógicos. Já agora, enquadrando essa mudança na tal educação de infância que deveria ser uma política dos 0 aos 11 anos. Mas isso não colhe, por muitas razões, e penso que não é aqui o momento de analisar esse problema, apenas o identificar.

Depois, no campo das políticas educativas, eu gostaria, ainda, de juntar aos aspetos que já aqui enunciamos duas coisas, de que não estou certo se já falei na sessão anterior, mas que se prendem ainda com o campo das desigualdades e das assimetrias entre as escolas. Um ponto de partida é que as escolas cada vez mais estão isoladas, não só na forma que a Céu referiu, mas as escolas estão cada vez mais sozinhas e mais isoladas porque a administração desapareceu das regiões – quando as direções regionais foram extintas, as competências que deveriam ter passado para as escolas passaram, a maior parte delas, para Lisboa, e até se criou uma nova Direção-Geral para assumir essas competências, chamada DGEstE, Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares; isto não engana ninguém, o próprio nome o diz, este novo serviço da administração central absorveu as competências das escolas e estas competências, em vez de descerem para o âmbito sociocomunitário, subiram. As plataformas eletrónicas vieram a seguir compor o ramalhete e, hoje,

a articulação, a comunicação, o diálogo e a escuta, essa necessidade de interação contínua, numa lógica de subsidiariedade, não existe. As escolas estão muito, muito sozinhas e, ainda por cima, a braços com essa heterogeneidade e desigualdade social que, em algumas das escolas, em certos contextos sociais e urbanos, é muito difícil e complexa em termos da escolarização e da sua qualidade. Há dois fenómenos que se têm vindo a acentuar: um é o da segregação entre as escolas públicas – cada vez mais temos escolas públicas de pobres e escolas públicas de ricos –, uma segregação que em algumas cidades tem uma agressividade que me mete impressão; mas também ao nível da escolaridade das mães, por exemplo, onde as diferenças são abissais. E esta questão da segregação é muito importante porque depois são criados guetos no sistema escolar que ajudam a dar por adquirido que não há nada a fazer, que está ali aquela escola, naquelas condições, com 80% dos miúdos com Ação Social Escolar, e que não há nada a fazer, algo que desresponsabiliza todos, política, social e até profissionalmente, também dentro da própria escola.

A outra questão, também um pouco articulada com esta é a incapacidade política para atuar junto das escolas que têm resultados deprimentes há muitos anos, como referi antes. Nós temos escolas com valores deprimentes quer nas variáveis medidas pelo Ministério da Educação, como o sucesso escolar e as taxas de transição, quer nas que avaliam e medem resultados que estão mais ligadas ao próprio contexto social de cada escola. A capacidade de fazer essas medições evoluiu bastante nos últimos 20 anos, inclusive para poder responder à questão dos *rankings* que eram feitos só a partir de exames nacionais do 12.º ano, mas, ao mesmo tempo, não evoluiu a capacidade de tirar ilações disso, de reagir a isto, aos resultados publicados nas estatísticas do Ministério. As escolas que têm esses resultados, anos a fio, são escolas que prejudicam muito a população de mais baixos rendimentos e de mais baixo capital cultural, porque são os que mais as frequentam; todas as escolas com maus resultados de sucesso e transição pioram ainda mais os resultados dos alunos desses meios sociais mais desfavorecidos; devemos comparar estas escolas com escolas com o mesmo contexto socioeconómico, onde os alunos também vêm de meios sociais mais desfavorecidos, mas que têm outra filosofia de ação, outra capacidade de pensar e educação e o currículo, a estrutura e

a organização escolar e outra capacidade de agir e conseguem que eles tenham muito melhores resultados escolares. Estes problemas estão a minar e a deteriorar a qualidade do ensino, enfrentá-los sem medo e com ousadia e negociação política significa defender o sistema público de educação. Nós focamo-nos muito nas taxas globais de retenção – e claro, temos tido uma capacidade de retenção dos miúdos nas escolas que é assinalável e que tem evoluído imenso nos últimos anos –; ou seja, o foco na capacidade de os reter e guardar é muito grande. A outra capacidade, de que a Céu falou ainda há bocado, é a de mudar a estrutura, mudar a organização, mudar as formas de trabalhar, mudar, aquilo que se chama a *gramática escolar*: uma escola não é uma sala de aula, uma disciplina, um professor, um grupo de alunos e por aí fora, tudo isolado, compartimentado. O isolamento dos professores na sua sala de aula é um drama sem fim. Fazer alterações nesse plano é fundamental para se responder a estas questões que derivam da heterogeneidade social, dessa riqueza que vem da democratização da educação, mas para as quais não estamos a ter respostas políticas adequadas. Quando eu me referia a isto no outro dia era para explicar que não tem havido políticas para responder específica e suficientemente a estes problemas da segregação entre escolas. Porque agora já não é só um problema dos cidadãos acederem à escola – o acesso está, mais ou menos, garantido a todos –; agora é esta dificuldade crónica de algumas escolas lidarem com isso, incapacidade que tem também a convivência do Ministério da Educação.

Uma vez perguntei a um responsável do Ministério da Educação como é que era possível que numa mesma cidade, e tratando-se de escolas públicas, se aceitava que houvesse esses esquemas montados para que algumas escolas só tivessem, digamos, a elite social da cidade e outras só tivessem os alunos dos bairros sociais – aliás, também urbanisticamente se fizeram essas coisas admiráveis de construir escolas dentro de bairros, que por si sós já eram fechados e que nem sequer tinham estradas ou vias de saída, mas enfim. E a resposta que me foi dada foi a de que “nós, setor público, temos de ter capacidade de competir com as escolas privadas”. É uma resposta espetacular, vinda de um responsável político pela educação. Mas, bom, já falei muito.

Eu não resisto a agarrar aqui algumas deixas e outros assuntos que foram relevados. Será que a tal falta de cultura de um sistema de avaliação do desempenho docente não terá a ver também com uma conceção de avaliação mais classificatória prevalecente em todo o sistema educativo português, quer para escolas, quer para alunos, ou até para os próprios professores, e daí, eventualmente, eles resguardarem-se um pouco mais numa espécie de espírito corporativo, falando, designadamente, dos professores. E, outra coisa apontada pelo Professor Joaquim Azevedo, de que até as próprias escolas públicas estão no mercado educacional a competir com as escolas privadas e com as outras escolas públicas e vice-versa, esta deriva, digamos assim, de uma maior crítica a uma maior prevalência do Estado não poderá ser o reverso daquela problemática, também curiosamente levantada pelo Professor Joaquim Azevedo, da questão da descentralização, da territorialização de competências, por exemplo? Eu evitei até, na sessão anterior, lembrar que nesse próprio dia, 1 de abril [de 2022], tinha entrado em vigor a implementação do Programa de Municipalização de Competências Educativas, porque não queria – nem quero – introduzir este fator que pode ser um pouco ruidoso porque ainda está a dar os seus primeiros passos e a maior parte das pessoas envolvidas se queixa de falta de capital. Mas ouvindo as vossas intervenções, também me assistiu ao espírito, e peço desculpa estar a derivar um bocadinho, porque estamos aqui a falar entre o nível local e o central, referir uma entidade transnacional chamada Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, que também faz estudos sobre professores, isto falando do TALIS, o Teaching and Learning International Survey, que tem dados muito curiosos, sobretudo na sua última edição, sobre o grau de satisfação dos professores com a sua atividade docente em vários planos. Muito bem. Talvez agora, e porque temos estado centrados um pouco sobre aquilo que são as problemáticas atuais dos docentes, o que é que defenderiam como solução de todo este diagnóstico que já foram fazendo?

João Pedro da Ponte

Eu gostava de elaborar um bocadinho mais sobre esta questão da carreira dos professores – gostei muito de ouvir a Maria do Céu Roldão dissertar sobre este problema, trouxe elementos muito interessantes. Mas quero sublinhar alguns aspetos que me parece merecerem a nossa consideração. Como já disse, penso que temos um sistema de formação

inicial bastante robusto e que cumpre, de uma forma muito aceitável, o seu papel, mas depois temos de ter em atenção que o sistema de formação inicial não pode fazer mais do que aquilo que está ao seu alcance. O professor, hoje em dia, e muito atendendo a esta questão da dimensão profissional que a Maria do Céu Roldão sublinhou, e bem, tem que continuar a aprender muitas coisas: no fim da formação inicial, o professor está apenas preparado para começar, não está preparado para exercer a sua função com elevada competência em todas as suas múltiplas facetas. E, portanto, há uma necessidade de aprendizagem profissional por parte do professor ao longo da carreira, sobretudo na primeira metade da carreira, o que, de facto, não é reconhecido entre nós. Eu tenho tido a oportunidade de verificar o que se passa, especialmente no Japão, e vejo através das práticas quotidianas de trabalho dos professores nas escolas o nível de profundidade com que eles discutem a realização de atividades de aprendizagem para os alunos, e que é algo que começou por me deixar surpreendido e que não tem paralelo em Portugal.

De facto, nós hoje temos um conhecimento resultante da investigação – por exemplo, como é que as crianças aprendem os números e operações aritméticas e as suas propriedades, a nível do primeiro ciclo do ensino básico, assim como aprendem as noções de geometria, o que são figuras geométricas, as propriedades das diferentes figuras, as transformações que é possível fazer nas diferentes figuras – que é um conhecimento científico imenso e do qual os professores sabem muito pouco, salvo um ou outro que teve a oportunidade de participar nalgum processo formativo.

Conseguiu-se, sim, algum progresso: num período entre 2006 e 2011, com o Programa de Formação Contínua de Professores, primeiro para a Matemática e depois alargado às Ciências – um programa bastante interessante e bem desenhado que tinha a duração do ano letivo. Tivemos um grande progresso que veio a ser potenciado por um novo programa de Matemática que foi coordenado por mim, em 2007, e que teve uma forte resposta por parte dos professores. Nunca vi nada de semelhante em Portugal. Foi posto à consideração dos professores das escolas se queriam começar a trabalhar com aquele novo programa ainda com muito poucos materiais, ou se esperavam pelo ano seguinte, quando houvesse mais materiais e manuais das editoras. Foi surpreendente o número de escolas

que decidiram que queriam começar a seguir esse novo programa, porque reconheciam que, de facto, correspondia a uma forma de trabalhar com os alunos que lhes agradava muito mais e que queriam experimentar. Isto mostra que existem, de facto, potencialidades nos professores que podem ser dinamizadas – e eu tenho visto em muitas outras situações que os professores são, efetivamente, perfeitamente capazes de fazer coisas que habitualmente não fazem. Mas seria necessário que além da formação contínua houvesse uma efetiva formação especializada.

Portanto, quando falamos dos professores, penso que não pode haver aquela noção de que não há nada a fazer, que é apenas um grupo profissional que está enredado em problemas e contradições e que é extremamente difícil se conseguirem progressos. Estes podem ser conseguidos, de facto, se forem criadas condições que sejam efetivamente propiciadoras desse desenvolvimento e eu vejo isso noutros países. Tivemos alguns momentos em Portugal em que assistimos a fenómenos desta natureza, a começar pelo Dia D do Roberto Carneiro, que desenvolveu um grande entusiasmo. Gerou-se a ideia de que se podiam fazer projetos, porque o próprio ministro tinha um discurso que dizia que era possível fazer projetos que fossem interessantes e ele estava lá para os apoiar. Depois houve um pouco mais desse fenómeno, no fim dos anos de 1990 e princípio dos anos 2000, com a gestão flexível do currículo e o currículo nacional, mas estas têm sido situações pontuais, que estão presentes durante um período, mas não conseguem ter continuidade e a devida sustentação.

Eu penso que não é desse tipo de iniciativas que nós precisamos, mas, de facto, pensar a carreira do professor de uma forma diferente daquela que foi pensada, de que os professores, a partir do momento em que entram na profissão, são todos iguais. Quando muito, distinguem-se pelo tempo de serviço, que pode justificar uma subida de escalão, por exemplo. Tirando o tempo de serviço – até porque o tempo é uma variável inevitável nas nossas vidas – não há mais nenhuma variável: eles são todos iguais em direitos, deveres, competências, etc. E, de facto, isso é uma visão redutora do que é a necessidade de desenvolvimento profissional – penso que é uma boa designação – ao longo da carreira, e que teria de ser pensada. Anteriormente falei em cinco questões que me parecem ser centrais que envolvem os professores em Portugal: a formação inicial, a formação contínua e especializada, a promoção e o sistema de carreira,

o recrutamento para a profissão, a natureza da profissão e, em último lugar, a avaliação.

Penso que a avaliação é o último problema que pode ser resolvido – não me parece que seja o primeiro, acho que foi essa uma das dificuldades de Maria Lurdes Rodrigues, que quis fazer da avaliação o elemento central das mudanças da carreira e do exercício profissional – porque é, de facto, o mais difícil de todos e não penso que seja por aí que conseguimos avançar. Agora, a forma de se pensar uma mudança no sistema de carreira e uma conceção diferente de carreira é uma questão que devemos refletir. A própria Maria de Lurdes Rodrigues tentou criar dois patamares, com o professor titular, e foi um coro de protestos tremendo da parte dos sindicatos e foi muito mal-aceite pela generalidade dos professores, pelo que não sei como é que esta questão pode, realmente, ser resolvida.

Teresa Vasconcelos

Gostava de sublinhar algo que o João Pedro disse. Em termos de formação contínua, parece-me que uma das coisas mais felizes que se conseguiram, também no tempo da Maria de Lurdes Rodrigues – e que eu acompanhei sobretudo na minha ESE – foi a formação contínua dos professores de Matemática, coordenada, na minha ESE, pela Lurdes Serrazina, com formação feita nas escolas, nas salas de aula, com os professores. Os professores do ensino superior tiveram um trabalho formativo fundamental [no ensino básico], levando os formandos a refletir em modalidades pedagógicas, eventualmente mais corretas ou fundamentadas cientificamente, da aprendizagem da Matemática dos seus alunos... *in loco*. Eu não vi a mesma coisa depois, nos programas subsequentes, que foram o da Língua Portuguesa e o das Ciências da Natureza, de uma modalidade mais tradicional, pelo que dou crédito em absoluto aos meus colegas da Matemática.

Outra coisa que eu queria também sublinhar, a propósito da Matemática, diz respeito à Associação dos Professores de Matemática (APM), que junta professores no ensino superior com professores que estão no terreno e se construiu de modo a incentivar a qualidade do ensino da Matemática, Trabalhando em parcerias. A propósito também de alguma ineficácia na formação contínua, que já foi abordada, gostaria apenas de dizer que quando eu saí da DEB (Direção de Ensino Básico), em que tinha trabalhado com a Céu Roldão na flexibilização

dos currículos, queria muito continuar a aprofundar a questão dos currículos da Educação Básica. Trabalhei num centro de formação de professores, usando a modalidade de projeto, incidindo na flexibilização curricular. E estive em duas escolas que aceitaram essa modalidade de formação onde eu trabalhava com os professores, no sentido de perceber como se poderia flexibilizar o currículo. Parece-me que esta questão da formação contínua é fundamental, porque, independentemente da qualidade ou não da formação inicial, uma boa formação contínua, nomeadamente com ligação às escolas – e já dei o exemplo da Matemática – é fundamental. Por outro lado, nós, nas ESEs, nunca fomos capazes, talvez por falta de meios, talvez por não sabermos como o fazer, de implementar o chamado “ano de indução”, que fazia parte de toda a conceção da formação nas ESEs, que era um primeiro ano de acompanhamento do trabalho de um professor acompanhado pela instituição que o formou. Queria ainda acrescentar que, não sei se viram – eu soube esta manhã através de uma colega – saiu hoje no Público um artigo da Andreia Sanches exatamente sobre um projeto da EDULOG, da Fundação Belmiro de Azevedo, sobre a qualidade da formação de professores. Eu li só o artigo que saiu no Público, não conheço ainda o projeto, mas penso que o artigo é um bocadinho simplista, não suficientemente aprofundado, mas que refere, de uma forma menos positiva – e é dito assim, o que me deixou um bocado espantada –, o tipo de formação inicial que temos feito, nomeadamente nos politécnicos. Não concordei com o que foi dito.

Amélia Lopes

Hoje há uma conferência da Professora Carlinda Leite, aqui no Porto, sobre quem são os formadores de professores em Portugal, como parte de um projeto do EDULOG, e eu penso que será a propósito disso.

Teresa Vasconcelos

Deve ser. Eu acho que é um projeto a que devemos estar atentos, pelo menos para perceber em que consiste. Eu apenas li o artigo do Público, e achei um pouco redutora a forma como foi feito. Mas a Carlinda Leite oferece-nos confiança. Só para terminar, e para não me estender em demasia – isto foi dito por um dos meus colegas –, insistir na questão do SER PROFESSOR que deve entrar no debate político, isso parece-me

fundamental. Ainda mencionar que temos agora um Ministro da Educação [João Costa] que, pelo menos como Secretário de Estado demonstrou estar, ou querer estar, na proximidade das escolas e esta questão será fundamental porque vai englobar todas aquelas questões que nós fomos apontando aqui ao reconhecimento da profissão.

Queria finalmente sublinhar o que é também uma área sempre muito desafiadora, a questão das perversões dos *rankings* das escolas – que é, a meu ver, na maior parte das vezes uma perversão, não se usam sequer indicadores “confiáveis” sob o ponto de vista científico. O que é que estamos a comparar? Como o Joaquim afirmou: pode reproduzir-se no ensino oficial aquilo que são, enfim, dinâmicas do ensino privado, que é, realmente, selecionar alunos – eu também sei de vários casos que, para manterem os *rankings* muito altos, se excluem alunos. De bradar aos céus. Acho que, para já, é tudo, e assim compenso a vez anterior em que falei demais (risos).

Maria do Céu Roldão

Eu queria voltar à ideia, e por um lado responder ao Luís, sobre o que é que se faz relativamente a este ponto em que estamos da situação, sobretudo, dos professores, e que é a questão que tem estado hoje mais no centro da discussão; e, por outro, lembrar a sugestão, ou a insistência, do Joaquim sobre isto de trazer para o debate a dignificação – não sei se foi esta a expressão – da profissão docente, que me parece que é essencial, embora não seja a única via, e de tornar a haver uma iniciativa de arranque, que pode ser do Conselho Nacional de Educação, pode ser da Assembleia da República, que torne isto um problema central. Algo que me parece estar por trás de toda esta discussão, porque a redignificação passa por desmontar estas coisas que todos temos estado aqui a tentar desconstruir na história, na vivência e na situação atual dos professores face a um sistema que não é mais o de há 50 anos, e ao qual nem se pode voltar. É como as famílias e os casamentos: há 50 anos ninguém se divorciava e agora as famílias não são assim, são outra coisa. Mudou. E a escola e a educação também, portanto, é com elas que temos de lidar. E o que eu penso é que, a discussão a realizar-se, esse debate público – a que eu sou extremamente favorável – tem de ser mesmo público. A não ser quando é para atacar ou quando é para ir lá o pai enfurecido ou a

mãe que dá pancada, as pessoas, sociedade civil em geral, não estão muito interessadas; quer dizer, os professores desapareceram um pouco da mira e das prioridades, inclusive políticas – eu acho que das próprias prioridades dos governos e da própria área da educação – em que a questão dos professores (com todo o apoio que eu tenho dado – e darei – ao nosso atual ministro [João Costa], porque aprecio o trabalho dele, não por outras razões) não é o centro. Digamos que é um tema até um bocadito quente, que levanta muitas ondas, mexer nas questões dos professores, nomeadamente a avaliação, mas não só. Isto tem estado presente, mas não tem estado no centro. Eu acho que tem de se assumir politicamente que esteja no centro, ao desencadear uma iniciativa do tipo da que o Joaquim sugeria, e que tem de ter por trás, ou por dentro, aquilo que, por exemplo – fazendo uma comparação talvez um pouco deslocada –, os cursos profissionais, de formação profissional, têm como referencial: um perfil da profissão. Eu não consigo compreender porque é que nós não temos, estruturado e atualizado, um perfil profissional, embora pontualmente algumas instituições e algumas investigações o produzam. É preciso caracterizar o que é que é, efetivamente, o professor hoje e, sobretudo, o que é que é o conhecimento profissional do professor. A centração nesses aspetos parece-me muito essencial, quer na formação inicial, quer na contínua, quer para o desenvolvimento profissional: o que é esta pessoa, no sentido de pessoa profissional, face às funções e às responsabilidades sociais que lhe cabem e o que daí decorre. Isto é necessário para sabermos o que temos de mudar nos respetivos subsistemas que servem a formação de professores, ou o desempenho dos professores, ou a avaliação dos professores. Avaliação esta que eu não a coloco tão longe assim porque eu acho que o problema da avaliação dos professores é difícilíssimo, uma vez que está marcado pela forma – não só da Maria de Lurdes Rodrigues – como se lida com a avaliação entre nós. E a avaliação tem de ser uma decorrência de uma melhoria e de uma política de qualidade – é dentro dela que a avaliação tem de acontecer – que tem de ser muito pensada, mas que continua a ter um papel muito importante.

Agora passando aos pontos que eu aqui tinha pensados, por exemplo, na questão das escolas – dos *rankings*, da nossa insatisfação com os *rankings*, de se terem já incluído outros critérios e dos diferentes ciclos da avaliação de escolas já terem melhorado muito em relação a muitos aspetos

– a avaliação pode ter um impacto. Se nós reconhecemos, ou se politicamente for assumido, que a qualidade da escola e do desempenho da escola e dos seus professores enquanto membros dessa instituição, que tem uma resposta social a dar, tem de ser valorizada, a avaliação – que repercute, todos nós sabemos que sim, e na [Universidade] Católica temos uma ou duas teses sobre isto – é importante. Por exemplo, apareceu como um indicador relevante a prática de supervisão nas escolas, embora de uma forma um pouco burocrática, porque a avaliação colocou esse item ou descritor, como importante. Portanto, as avaliações de escolas – e isto é uma questão também política macro – podem integrar, de uma maneira muito mais evidente, as dimensões pedagógicas e as políticas pedagógicas das escolas. Prestar contas sobre a tal produção de conhecimento, a tal lógica de modificar a qualidade das escolas, sobre como é que o fizeram, e não apenas de quanto, numericamente, os outros descritores são contabilizados. Quando se faz essa distinção entre as escolas boas e más no [ensino] público, e as privadas igual – devo dizer que, nesse aspeto, o problema é o mesmo – e se falava daquela escola que ficava sempre nos primeiros lugares do ranking, em Coimbra, se não me engano, eu perguntava-me – e continuo a perguntar – onde se mede a qualidade? Pelos resultados (porque tem X resultados, e isto e aquilo), onde é que está a avaliação dos processos, do que à escola cabe fazer? Como é que são os processos de trabalho pedagógico? Se existem ou não dispositivos de formação interna? Como é que isso é fornecido ou gerido dentro da escola? Se isto constituir item de avaliação das escolas – e estou a falar agora do processo formal – terá algum impacto. Portanto, há alguns dispositivos, agora para responder ao Luís, que podem ser às vezes acionados até pela sua “perversidade” porque podem gerar um olhar para coisas que não tinham sido olhadas. Para as autoavaliações, as escolas têm aquela lógica que está nos documentos, mas estes documentos podem ser refocados para aquilo que é mais importante, que é uma coisa que eu acho que se pode fazer. Há exemplos no Canadá, onde estive algum tempo, de estudos sobre impactos de algumas coisas deste género nas mudanças de políticas de escola de um ano para o outro e que tinham constituído melhorias. Não é a melhor maneira: a gente quer chegar às melhorias pelo reconhecimento; mas é uma que tem alguma eficácia e eu penso que não devemos desperdiçar a eficácia.

Queria deixar ainda aqui uma nota à Teresa, se calhar ela sabe, que eu e a Universidade de Aveiro e a Nilza [Costa], no ano de 2009, ainda na era da Maria de Lurdes Rodrigues – sempre apontada pelos lados críticos, mas que, na verdade, lançou uma série de coisas que foram, ou podiam ter sido, importantes se tivessem sido feitas com mais sensatez, se calhar –, fizemos um programa de apoio ao ano de indução que foi muito interessante. O ano de indução é uma ficção em Portugal; nós nunca o fizemos nas instituições do ensino superior e o que está legislado, do ponto de vista da carreira, entra no que eu chamo a incoerência burocrática – uma referência a um artigo que a equipe publicou para o Brasil – que é termos, em ano de indução, a lógica administrativa: tínhamos professores contratados com 15 anos de profissão que iam fazer o ano de indução a par de outros que tinham acabado de começar. Todo esse magma não permite que o ano de indução tenha alguma eficácia, apesar de ele não ter desaparecido da legislação. Está lá, mas é um passo que também precisa de ser pensado numa lógica de desenvolvimento profissional. E falo de induções – na altura desse programa tivemos alguns consultores estrangeiros, na Irlanda há muito prática de políticas de indução – não só para o início e para os primeiros tempos, digamos, da carreira, que pode ser um ano ou mais, mas que é uma ideia que eu também acho interessante para dar seguimento. É a tal ideia de tornar mais rica a qualidade das instituições. Uma indução, por exemplo, para o desempenho de cargos quando se vai ser pela primeira vez um diretor de turma, ou diretor ou coordenador de uma escola – para os quais na Irlanda também têm, em alguns sítios, dispositivos de indução de acompanhamento –, e, portanto, de formação inserida no que se está a fazer. Eu penso que esses dispositivos devem ser pensados no sistema, assim como coisas que o sistema já fez. Os programas de formação, que foram aqui referidos, são também do tempo de Maria de Lurdes Rodrigues – eu, pessoalmente, sempre admirei a maneira como ela pensa; a maneira como agiu não foi eficaz, mas o pensamento foi bastante coerente com algumas premissas que eu também subscrevo – mas, hoje, esses programas de formação nacionais, seja para o Português, para a Matemática, para as Ciências, são absolutamente paradigmáticos do tipo de dispositivo que se pode implementar a partir de políticas do centro, porque a valia e o financiamento que tudo aquilo requereu, até porque foi uma política comandada, e não territorial

– não foi só para as escolas que o quisessem –, foi maciça. Não pode ser tudo assim, mas esta foi lançada deste modo, com uma forte implantação nas escolas que, eu reforço – também fui amavelmente convidada para ir acompanhar algumas dessas situações –, o envolvimento, como o João Pedro definiu, e a ligação das pessoas que estavam no superior com as que estavam na escola, neste caso, era de empoderamento. Inclusivamente, havia, não sei se na Matemática, se nas Ciências, a criação de pivôs. Claro que chegávamos lá dois anos depois e tinha tudo morrido na praia, mas estes programas são ótimos. Ou eram, porque já acabaram.

Aliás, na nossa vida já longa, a minha história é uma de aventuras que morreram na praia e estas são uma delas. Isto que era uma coisa que eu achei que estava extremamente bem construída e que tinha condições para depois perdurar – porque não se podem ter programas nacionais com aquele custo durante dez anos – mas pode-se lançar uma estrutura que tenha bases para ficar na escola, que seja apoiada, e que haja dentro da escola geradores de conhecimento, professores que ficam como monitores ou grupos de professores que vão dar continuidade ao projeto. Isso não é impossível; é possível e requer articulação entre o poder central e o poder das escolas, mas requer, também, que a política central imprima esta coerência. Assim como eu também defendo que o combate, que não é uma palavra que eu gosto muito, a este abuso das escolas para meninos de bem e das escolas para meninos maus e das turmas A – e voltamos à Maria [de Lurdes Rodrigues] que foi muito criticada quando mencionou estas turmas, embora toda a gente sabe que as escolas têm todas turmas A, turmas dos filhos dos professores e das pessoas de classe mais elevada – que, na opinião pública, é como se não existissem, desde que sejam os nossos filhos que as integrem. Há muitas coisas em que o Estado está a mais e há outras em que está a menos e, para mim, o Estado está a menos, por exemplo, na regulação ou nalgum controle, ou nalguma política de impedimento de que esses formatos de discriminação assumida que se fazem nas instituições sejam controlados, impedidos ou sancionados. Portanto, também aí é onde eu acho que fazia falta Estado. Na minha autonomia, eu posso criar as turmas como eu quiser: faço uma turma só de meninos de dezoitos e pronto. Mas não, não podemos. De facto, tem de haver critérios e os critérios têm de ser do plano nacional, depois com responsabilização e o desenvolvimento local.

Outra coisa, a última, e voltando aos professores, é a respeito desta ideia de existir a definição e a discussão de um perfil. No tempo da Reforma do Roberto Carneiro, foi-me pedido, a mim e a mais uma carrada de pessoas, um perfil – parecido com os nossos perfis curriculares, agora, do aluno do secundário – do professor do secundário. A par disso, algumas notas também foram pedidas para perfis dos professores, mas isso nunca se concretizou, que eu saiba. Eu julgo que uma formalização e uma discussão forte sobre isso, sobre que é que é um professor e o que é que se exige de um professor, iria dar muito ânimo às instituições que formam e às instituições onde eles trabalham, porque tem de ser respeitado e trabalhado ao longo do desenvolvimento profissional. A rutura e o acabar com esta dependência patológica do superior com o secundário é uma questão quase como a avaliação de professores: outra coisa tabu em que ninguém mexe porque faz cair o governo de tantas vozes que se levantam – entre as quais as nossas – porque para as instituições de ensino superior, para assumir isto como devia ser, é fazerem elas a seleção, em função de perfis e de critérios dos próprios projetos, das instituições. Eu não vou selecionar para uma profissão de saúde alguém com base em critérios que eu inventei. As instituições têm de ter referenciais e esse referencial, o tal perfil, tem de existir. E as escolas ou universidades, escolas *lato sensu*, definirão, de maneiras diferentes – que até são competitivas, elas são autónomas – o que valorizam ou preferenciam naqueles itens que são necessários ao perfil, os que consideram mais relevantes para o seu projeto formativo. Elas têm de assumir isso e aí o ónus da seleção e da consequente exclusão passa para as universidades ou para os politécnicos, que é uma coisa que eu tentei, com nenhum sucesso, na minha escola, através do Conselho Científico, que foi utilizar aquela pequena margem que nós temos que é a de termos ali alunos selecionados do secundário, mas depois enquanto instituição superior poder acrescentar ou criar alguns dispositivos de seleção que são colocados por si. Eu fiz sucessivas tentativas de haver, por exemplo, entrevistas de cariz profissional, centradas na natureza do profissional, para os primeiros 30 ou 40 candidatos que aparecessem. Nunca aconteceu nos órgãos a que eu pertencia, porque isso ia-nos prejudicar perante a concorrência. Há que ver que existe também toda uma questão de relações económicas de financiamento que também têm de ser mexidas em conformidade. Era só isto que eu gostaria de acrescentar

sobre a questão da clarificação e do que é que é um profissional docente e o que é que é o conhecimento desse profissional. Seja no pré-escolar, no secundário ou no superior, há elementos de natureza comum – esse conhecimento – e há elementos de natureza específica. Isto implica muita investigação por trás, pode ser feito e deve ser tornado visível centralmente na discussão pública e política do país.

João Pedro da Ponte

Eu só queria introduzir uma pequenina coisa, minúscula, que é recordar que nós tivemos, em 2001, a publicação de dois documentos sob a forma de decreto-lei, com o perfil do professor, na altura em que existia o INAFOP [Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores]. Quem dinamizou esse processo foi o Bártolo Paiva Campos. Havia, um perfil geral para todos os professores e um perfil específico para os professores do primeiro ciclo do ensino básico ou para o primeiro ciclo e segundo e para o educador de infância.

Teresa Vasconcelos

Educadores e primeiro ciclo.

João Pedro da Ponte

Pronto. E outro perfil de natureza geral, que era mais aberto, por causa das diferentes especialidades da docência. Portanto, o perfil geral não especificava aspetos relativos a especialidades. Esses perfis, verdadeiramente, nunca foram muito utilizados, que eu saiba, e não tenho a certeza se foram ou não revogados pelo Nuno Crato. Mas se não foram revogados *de jure*, foram, digamos, ignorados na prática. Na altura, penso que eram documentos com uma qualidade bastante significativa, mas passados 20 anos acho que talvez fosse interessante olhar para eles e fazer novos documentos, porque a sociedade mudou muito e a escola mudou muito também. Acredito que certamente haveria muitas novas coisas para pensar e, por isso, eventualmente, também, pensar num tipo diferente de documento.

Teresa Vasconcelos

Quero só mencionar que o João Pedro disse aquilo que eu queria dizer. Eu fui membro do INAFOP e, portanto, um grupo de trabalho

elaborou esses perfis para professores/educadores do pré-escolar e do primeiro ciclo, que me pareceram excelentes; mas já estávamos a pensar nos perfis dos professores de segundo ciclo com algumas dificuldades: nós gostávamos de elaborar um perfil único e depois havia o problema da fragmentação de disciplinas. Tínhamos chegado já a um primeiro seminário de formação quando, de um dia para o outro, o INAFOP foi extinto. Isto só para sublinhar que penso que o INAFOP deu um bom contributo na definição dos perfis. E era só isso.

Maria do Céu Roldão

Só para dizer que ainda bem que veio esta contribuição do João Pedro da Ponte sobre o INAFOP. Os perfis, tanto quanto eu sei, não foram revogados; houve alguns, sim, que se perderam na voragem das políticas. O Conselho Científico da Avaliação de Professores – voltamos ao período em que esse tema esteve no centro – produziu perfis a partir desses perfis que se destinavam a ser guiões de orientação para o aprofundamento da avaliação de professores e que estão publicados: já existem várias publicações do Conselho Científico, presidido pelo Alexandre Ventura, e depois pelo nosso colega de Aveiro, que é agora vice-reitor, o Jorge Adelino [Costa]. Há vários trabalhos e levantamento produzidos e fez-se, inclusivamente, alguma investigação com escolas. Portanto, a potencialidade de uso não foi totalmente perdida, mas depois apagou-se. Muito obrigada!

Professor Joaquim Azevedo, faço-lhe uma pergunta muito direta porque disse que não havia política educativa em Portugal desde há 15 anos. Fiquei curioso...

Joaquim Azevedo

Eu, há bocado, já expliquei um pouco isso. Há duas componentes de que eu gostaria de falar relativamente a essa questão. Por um lado, eu vou buscar o termo de comparação ao tempo do Ministro Roberto Carneiro: não é o facto de não haver medidas políticas – claro que houve, há e tem havido, algumas até bastante importantes. A questão não é essa; é o facto de nós não pensarmos a educação em Portugal numa perspetiva de melhoria contínua e com objetivos de desenvolvimento dessa mesma educação que sejam comuns, partilhados, debatidos, que sejam fruto de

negociação política. É disso que eu estou a falar. Há medidas de política e há várias que se têm vindo a desenvolver, mas elas não estão enquadradas numa espécie de num quadro de promessa em relação a algo que se quer atingir. E isso é o que configura, na minha ótica, uma política, nomeadamente, uma política pública. Quando a gente perde esse sentido de promessa, de abertura de horizontes e de caminho que se está a fazer “em ordem a”, e depois nos colocamos numa atitude de acompanhamento e avaliação, a verificar como é que a promessa se está a cumprir, se conseguimos ou se não conseguimos caminhar nessa direção. É quase como esta questão do perfil do professor: se temos traçado um perfil em termos de horizonte, existe essa capacidade de nos movimentarmos em direção a ele mesmo. É como dizia Séneca, se não sabemos para onde vamos, é difícil caminhar numa dada direção e, sobretudo, de ter vontade de fazer melhor. Vogamos ao sabor da sucessão de ministros e das suas idiossincrasias pessoais. Eu penso que a educação sempre que não melhora, piora – é uma máxima que eu uso –, não há meio-termo. Em torno da educação, o dia a dia e a mudança social são velozes. A isso junta-se esta questão da heterogeneidade não ter sido ainda suficientemente absorvida pela cultura escolar, que continua ainda muito influenciada pela cultura de uma escola elitista e seletiva. Estes caminhos têm muitos condicionamentos e, portanto, devia haver sempre aqui ao lado esse esteio como uma espécie de polo de atração, que eu acho que é o papel das políticas públicas: o de atrair para esses horizontes, abrir possibilidades de caminhar em ordem a esses horizontes e formular as políticas públicas em relação a esses horizontes, cruzando ideologias e opções políticas do campo democrático. Claro que isso muda com as mudanças de governos, mas nem sempre tem de ser assim. Isso exige a negociação interpartidária, com a assunção do papel da Assembleia da República que tem sido miserável no que diz respeito à educação, nestes últimos 50 anos. Era nesse sentido que eu falava. Claro que se voltarmos para trás, temos a Ministra Maria de Lurdes [Rodrigues] que desencadeou em boa medida, essa dinâmica. Tivemos antes o tempo do Ministro Roberto Carneiro e a dinâmica de reforma educacional. É neste sentido que eu estou a falar, não no facto de não haver medidas de política.

João Pedro da Ponte

Se posso só fazer aqui uma pequena interrupção, penso que seria de acrescentar o período da discussão da Lei de Bases na Assembleia da República. Aliás, eu penso que nessa altura a Assembleia da República teve um papel positivo e muito interessante durante cerca de dois anos.

Joaquim Azevedo

É verdade. É a exceção. Exatamente.

Se me permitem só aqui colocar uma pequena reflexão, porque vem um pouco ao encontro de algo que foi dito na sessão anterior. De facto, parece que a educação deixou de ser um problema político e passou a ser uma espécie de problema técnico porque, nos últimos tempos, tenho observado, na comunicação social, que já ninguém pergunta, convoca ou interpela os sindicatos de professores. Quem aparece a dar a cara, curiosamente, são, por exemplo, os diretores ou os presidentes de associações de agrupamentos de escola. E fico sempre um pouco na dúvida se, então, não há nada para “baixo” (ninguém ausculta os professores ou os seus representantes?), nem para “cima” (onde é que estão os políticos dos órgãos centrais?). Isto a mim mete-me alguma espécie, porque, mal ou bem, a senhora ministra, que já foi mencionada várias vezes, Maria de Lurdes Rodrigues, teve o condão de colocar 100 mil professores nas ruas em 2008 e não foi por ação dos sindicatos. Por isso este elemento de política é algo de central e que permanece como pano de fundo – como já foi dito aqui –, mas parece que os professores foram eclipsados, que se tornaram um pouco, como também foi referido pelo Professor Joaquim Azevedo, uma espécie de ângulo morto da dinâmica que estamos aqui a tentar problematizar e estudar.

Maria do Céu Roldão

A representação ou a voz dos professores, se quiserem, tem sido sobretudo autossilenciada, eu diria, correndo algum risco em afirmá-lo, mais do que heterossilenciada. Porque os sindicatos – e acho que já mencionei aqui que eu sou cofundadora do sindicato dos professores, ainda quando era proibido, com a PIDE e tudo mais –, e não é por hostilidade a eles, tornaram-se forças verdadeiramente – e desliguei-me deles por isso mesmo – não representativas, não representadoras até, da classe docente

porque se restringiram e estruturaram, como acabou de ser dito, em termos da reivindicação salarial, da lógica horizontal absoluta, que é um dos problemas da não afirmação de um perfil de profissional. Nós continuamos a ser colados a um perfil, exceto o ensino superior onde, aí sim, se admitem as verticalidades, mas no resto do sistema não. Estas não se admitem, em grande parte por essa cultura que foi implantada, quer no lado da tutela da administração tradicional, bem como através daquilo em que os sindicatos se tornaram como representantes dos professores, e por isso muitos se deixaram de ver representados, sobretudo nessa dimensões, e com a defesa intransigente – e quanto a mim errada – da manutenção de um estatuto que é sobretudo de funcionário.

Há outra questão aqui, que é da representação. Os professores têm outras vozes – por exemplo, já se falou aqui de uma associação de professores – que são as associações de professores e outras associações do mesmo tipo que têm espaço de manobra – e umas fazem, outras não – para serem fatores ou lugares de representação dos professores e de afirmação de dimensões da profissionalidade, do seu conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. E o que é que também aconteceu ao longo destes 30 anos, talvez? Houve uma fase final do século XX em que as associações de professores tiveram uma puxada, digamos assim, às questões pedagógico-didáticas – eu sou sócia quase inicial da APH [Associação de Professores] de História – e à dimensão do ser professor, não só na dimensão científica da disciplina, que é a matriz com que a maioria delas se criou, mas a dimensão do profissional que é docente de uma disciplina ou docente de um nível, e o que é que isso significa do ponto de vista do conhecimento profissional, via-se, por exemplo, nos congressos. Congressos que, na altura, tinham temáticas de natureza pedagógica ou didática do professor daquela área – isto acontecia na maioria delas – e isso esmoreceu completamente. Se olharmos os últimos anos, os únicos temas que aparecem nestas publicações, que eu conheço, são temas de natureza científica, muito interessantes, mas o pedagógico morreu. Não está lá. Não é campo de interesse da associação, parece. E isto também é um fator de silenciamento desta participação dos professores, que não se pode dizer que tenha sido imposto por alguém; faz parte de uma conjuntura na qual também são os professores que se reconhecem nestes procedimentos e não têm tido dinâmicas de os converter.

Teresa Vasconcelos

Eu pedi a palavra só para complementar o que disse a Céu em relação aos sindicatos de professores e sublinhar que estou integralmente de acordo. As associações de professores penso que enfermam de uma pequena doença – muitas delas, não todas – que se chama corporativismo. Corporativismo, em termos da sua área de trabalho e até na própria programação dos currículos. Não quero personalizar, mas sei do que falo, eu acho que o Céu estava presente, na altura.

Maria do Céu Roldão

Sim, sim, sabemos como foi. As associações, em muitos aspetos, geminaram-se em relação à lógica sindical da defesa, por exemplo, em termos das gestões flexíveis – que foi o que aconteceu na altura da Teresa –, e que se está a acontecer agora. Os problemas aparecem exatamente da mesma maneira: as associações, quando diz respeito a número de horas para cada disciplina, se podemos dividir a História e a Geografia de tal forma, definir não sei quantas horas por X anos e as escolas gerirem-no à sua maneira, recusam essa função porque é preciso garantir o emprego e o trabalho, que são coisas legítimas, como é evidente. Mas é uma lógica que se sobrepõe à de pensar no que é que é para aprender, pensar no porquê que é importante aqueles professores poderem enriquecer o ensino dos seus alunos. Quando toca esta zona, as associações, algumas, ficam sindicais. E, portanto, não há muito espaço para os professores se expressarem, de facto, com a sua voz. Mas não me parece que tenham sido calados, com referência à pergunta do Luís: apagaram-se, foram para a borda da cena, também não querem estar. Porque não é gratificante, por todas as outras razões que já se disseram aqui.

A postura de bloqueio por parte das associações ao projeto de gestão flexível do currículo, que continha, como agora se retoma, a possibilidade de se gerir as horas e os tempos em equipas de professores, foi ferozmente atacada em público. Eu estava lá, portanto, sei que é a isto que a Teresa se refere. Foi, de facto, em circuito fechado, porque as pessoas não assistiram, mas fez parte da história política do vai e vem das medidas, e quando elas reaparecem, as reações – aquela foi extrema –, vão muito no mesmo sentido corporativo. E é algo que lamento, porque há associações que não são assim: a Matemática ainda há pouco foi referida e há outras que têm

tido uma postura muito mais enriquecedora da qualidade profissional dos professores e têm evoluído e foram, aliás, participantes neste processo das aprendizagens essenciais. Outras menos. Eu estive novamente em contacto com as primeiras no sentido de verificar que há muitas coisas que se mantiveram e outras que, felizmente, melhoraram.

Muito bem. Professor Joaquim Azevedo, que tem sempre primado pela sua posição mais de escuta, não sei se quer juntar algo mais, porque eventualmente estamos a aproximar-nos do fim e depois irei passar a palavra à colega Amélia Lopes que poderá encerrar esta segunda sessão.

Joaquim Azevedo

Não, não tenho mais a dizer. Obrigado.

Amélia Lopes

Muito obrigada. Eu agradeço-vos a todos este excelente, excelente, excelente contributo para o projeto. No fundo, são duas manhãs que lhe dedicaram e penso que ficam aqui testemunhos e debates – embora implícitos – muito interessantes. Eu pus-me na posição de não falar, mas do meu ponto de vista tinha aqui também um rol de questões e de perguntas para mais dois ou três grupos focais e quem sabe, com calma e com respeito pelo vosso tempo, até porque temos três anos pela nossa frente – até poderíamos ter outros momentos para questões específicas que aqui foram discutidas, algumas, de facto, muito, muito importantes. Como sabem, o projeto centra-se no que foi feito, não é, e nós falamos muito disso na semana passada: sobre aquilo que foi bom e aquilo que conseguimos fazer e que devemos celebrar; mas também naquilo que falta fazer – e que ainda não foi feito, como diz a cantiga –, e neste segundo dia foram sobretudo mais acentuadas estas questões, que são realmente muito, muito importantes. Penso, por isso, que poderíamos ainda, ao longo destes três anos, conversar mais sobre elas. Muito obrigada a todos e a todas. Às duas e aos dois, obrigada.

Teresa Vasconcelos

Eu também agradeço porque para mim foi um prazer. Para mim, pessoalmente, foi muito estimulante. E, portanto, quero só agradecer não

apenas à equipa da faculdade, mas ao prazer que me deu estar também com os meus estimados colegas. Maria do Céu Roldão, Joaquim Azevedo e João Pedro da Ponte.

Joaquim Azevedo

Partilho essa opinião.

Maria do Céu Roldão

Subscrevemos. E mais, acho que é um recurso para a investigação, não por sermos nós os quatro, mas esta lógica que vocês no projeto estão a seguir eu considero extremamente rica, no tal sentido de pôr todos em interação os vários saberes que estão envolvidos nas questões da Educação. É de louvar o projeto – não gosto de frases que começam pelo infinito, que é agora a moda –; quero louvar e agradecer muitíssimo, porque somos quatro entre tantos que podiam estar. E isso é bom.

Amélia Lopes

Mas acho que estiveram... Escolhemos muito bem [risos].

Maria do Céu Roldão

Vocês é que sabem [risos]. Muito obrigada!

PARTE II
CINQUENTA ANOS DE EDUCAÇÃO
EM DEMOCRACIA

LUÍS GROSSO CORREIA

Decreto-Lei n.º 176/74

de 29 de Abril

Considerando que a reforma das Universidades e escolas superiores constitui preocupação da Junta de Salvação Nacional e no sentido de contribuir, desde já, para a normalização da vida académica e permitir que professores e alunos estabeleçam um clima de serenidade e de sã convivência;

Nestes termos, a Junta de Salvação Nacional decreta, para valer como lei, o seguinte:

Artigo 1.º – 1. São exonerados os reitores e vice-reitores das Universidades de Lisboa, Técnica de Lisboa, Porto, Coimbra, Luanda e Lourenço Marques.

2. São igualmente exonerados os directores e sub-directores das Faculdades, escolas e institutos universitários e ainda os das Escolas Superiores de Belas-Artes de Lisboa e Porto.

3. As funções das autoridades académicas exoneradas passam a ser desempenhadas pelos respectivos substitutos legais.

Art. 2.º Este diploma entra imediatamente em vigor.

Visto e aprovado pela Junta de Salvação Nacional em 29 de Abril de 1974.

A Revolução dos Cravos representa um momento de corte com a organização, instituições e práticas políticas do Estado Novo, como se depreende do conteúdo do segundo decreto-lei dedicado pela Junta de Salvação Nacional a assuntos educativos, acima reproduzido. No próprio

dia da Revolução, a mesma Junta decretou a extinção da Mocidade Portuguesa, da Mocidade Feminina Portuguesa e do Secretariado para a Juventude (Decreto-Lei n.º 171/74, de 25 de abril), tendo, a 30 de abril, criado, no ainda Ministério da Educação Nacional, o Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis com o propósito de “estimular o espírito associativo e fomentar a formação democrática e cultural da juventude” (Decreto-Lei n.º 179/74, de 30 de abril). O Conselho de Ministros, reunido no dia 27 de maio, estipulou que “enquanto não for regulado o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, com a participação adequada de estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar, a direção dos mesmos estabelecimentos poderá ser confiada, pelo Ministério da Educação e Cultura, a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974” (Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio, Artigo n.º 1). No final do ano de 1974, um outro Conselho de Ministros publicará o diploma legal que regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário, estruturas que configuravam “uma primeira experiência da maior importância no processo de democratização dos sistema escolar português” (Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro) e uma nova morfologia organizacional: o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, com competências de gestão central nas escolas, constituídos por representantes dos estudantes e do pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar eleitos democraticamente entre os respetivos pares.

Os exemplos acima invocados dão conta do “ensaio de democracia direta” (Formosinho *et al.*, 2000: 34-35), através de processos desenvolvidos, de modo plural, em várias escolas do país conducentes à substituição das estruturas herdadas do Estado Novo por formas de descentralização e autogestão organizacional e pedagógica, exercitando uma autonomia *de facto* das escolas

“através de processos de mobilização e participação e de ativismo que afrontaram os poderes centrais. Sem um único diploma legal ou instrução oficial que inicialmente lhe tivesse dado cobertura e, mais tarde, à margem de qualquer projeto ou medida de descentralização da administração ou de devolução de poderes, o ensaio de autonomia levado a cabo em várias

escolas do país caracterizou-se pela busca, plural, de novos ordenamentos, pela ingerência e apropriação de poderes que tornaram possível, ainda que transitoriamente, transformar as periferias em centros de decisão, deixando o poder político e a administração central relativamente paralisados e a legislação escolar em vigor frequentemente ultrapassada pelos factos” (Lima, 2011: 16-17).

Esta fase primacial da gestão democrática das escolas da rede pública no Portugal revolucionário (1974-1976), sendo original e única, do ponto de vista histórico, é igualmente contemporânea de várias outras medidas significativas adotadas no campo da educação que importam contextualizar.

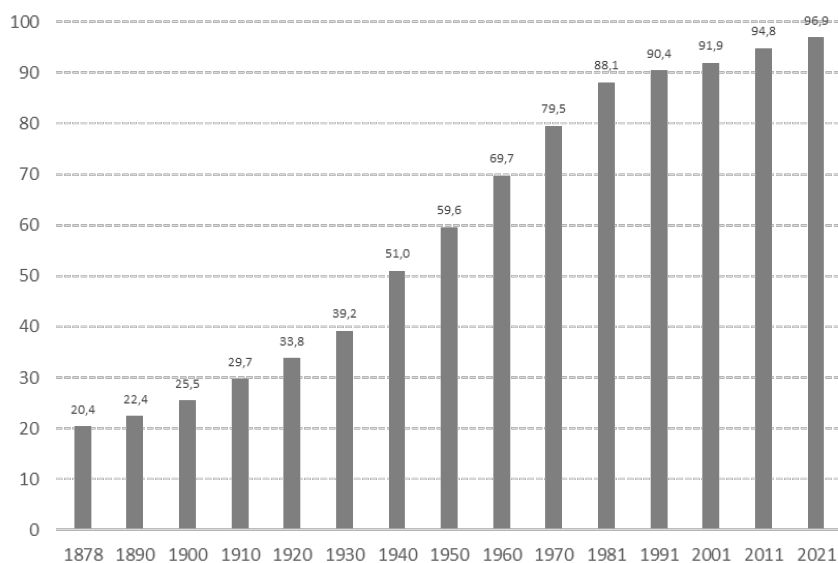
O presente capítulo será organizado em torno de medidas de política educativa adotadas para a educação pré-escolar e para os ensinos básico, secundário e superior, cujas mudanças serão analisadas em torno de quatro recortes temporais – Ante-Revolução, Revolução, Normalização e Reforma –, inspirados parcialmente nas periodizações propostas por David Justino (2024: 26-2) e por João Barroso (2003), complementados pela análise diacrónica de vários indicadores de base quantitativa sobre a evolução da população escolar, estabelecimentos de ensino, *curricula* e professores.

1. Ante-Revolução

Num país autoritário, com a educação orientada, desde a década de 1930, sob os princípios de “Deus, Pátria e Família”; com uma política de livro escolar único para cada uma das quatro classes do ensino primário e para as disciplinas do ensino secundário, sendo particularmente visadas as de História e de Filosofia; com organizações, como a Mocidade Portuguesa e Mocidade Portuguesa Feminina, para enquadrar e doutrinar as crianças e jovens de ambos os sexos na ordem corporativa do Estado e no fervor nacionalista; com o condicionamento do casamento das professoras do ensino primário a uma autorização emitida pelo Ministério da Educação Nacional (MEN); a abertura de postos escolares, sobretudo em meio rural, lecionados por pessoas sem preparação profissional adequada

para o magistério primário; uma taxa de alfabetização de cerca de 60% em 1950 (Figura 1); uma escolaridade obrigatória que fora reduzida de cinco para três anos em 1930 (cf. Correia, 1998); e uma taxa de analfabetismo das crianças em idade escolar de 20% em inícios da década de 1950 (cf. Fernandes e Emídio, 2018: 37), entre muitos outros pontos críticos, qualquer plano de desenvolvimento económico estaria sujeito a inúmeras dificuldades relativamente à sua eficiência.

Figura 1: Taxas de alfabetização da população portuguesa maior de 7 anos (1878-1960) ou de 10 anos (1970-2021), em %



Fontes: a partir de INE, Recenseamentos da População (e da Habitação), 1878-2021.

É neste quadro que Francisco Leite Pinto, ministro da educação entre 1955 e 1961, fez aprovar a extensão da escolaridade obrigatória para quatro anos para os rapazes (1956) e para as raparigas (1960), e, no quadro da política de planos de fomento económico, por um lado, e das dificuldades estruturais sentidas na afirmação do ensino secundário-técnico relançado pela reforma curricular de 1947, por outro, se bateu, sem sucesso, pela inclusão de uma rubrica autónoma para o setor da educação nos planos económicos ou, na sua impossibilidade, da criação de um

plano de fomento cultural que aprofundasse e robustecesse, do ponto de vista educativo, o desenvolvimento articulado da sociedade portuguesa. Ante a resistência em sede de conselho de ministros e sem recursos financeiros e humanos no ministério para o fazer, Leite Pinto irá solicitar, através de Despacho de 21 de novembro de 1959, um estudo técnico à então Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE) no sentido de traçar um plano de análise quantitativa das estruturas escolares (população escolar, pessoal docente de todos os níveis de ensino e a sua formação profissional, edifícios escolares, recursos materiais, entre outros) que permitisse diagnosticar necessidades futuras, inferir diversos índices convergentes com a execução dos planos de desenvolvimento económico, calcular custos previsíveis e estimativas de financiamento (cf. Fernandes e Emídio, 2018: 37-58 e 298-300).

Esta medida gerou, em sede da OECE, a adesão de mais cinco países da bacia mediterrânica (Espanha, Itália, Jugoslávia Grécia e Turquia), e foi desenvolvido pela sucessora, em 1961, da OECE: a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). É, deste modo, lançado o “Projeto Regional do Mediterrâneo” (PRM), que foi a primeira experiência desenvolvida em condições reais de planeamento e formulação de políticas para relacionar a educação com o crescimento económico e o desenvolvimento social ou, mais especificamente, sobre os processos educativos que visassem produzir a força de trabalho altamente qualificada necessária para atingir os objetivos do desenvolvimento económico sustentável a longo prazo. No dizer da OCDE, os países participantes no estudo, “para além de certas características que têm em comum com os países menos desenvolvidos, a sua herança cultural e educativa é a mesma que a dos países europeus economicamente avançados, e assim diferem fundamentalmente dos países em desenvolvimento de África e da Ásia” (OCDE, 1965, vol. I: 8).

Os resultados do PRM começaram a ser divulgados a partir de 1963, tendo sido publicado em 1965 o relatório final, distribuído por oito volumes. Entre os vários resultados apresentados por este exercício de planeamento educativo em contexto nacional real, destacamos aqui os que se referiam à população escolar (Quadro 1).

Quadro 1: Anos de escolaridade obrigatória e taxas de matrícula escolar em 1960 e no ano-alvo (1974, 1975 ou 1977) segundo o Projeto Regional do Mediterrâneo, por países e grupos etários.

Países	Escolaridade obrigatória		Taxas de matrícula (%)							
			6-11 anos		12-14 anos		15-19 anos		20-24 anos	
	1960	1974-75	1960	1974-75	1960	1974-75	1960	1974-75	1960	1974-75
Espanha	6	8	85	95	45	80	10	35	3	6
Grécia	6	9	95	95	40	75	20	35	3	5
Itália	8	8	95	95	50	90	20	45	4	5
Jugoslávia	8	8	85	85	70	95	25	60	5	10
Portugal	4	6	80	85	30	65	10	35	3	6
Turquia *	5	6	70	85	15	25	5	15	2	4

* Ano-alvo: 1977.

Fonte: a partir de OCDE, 1965.

Os dados providenciados pelo PRM foram objeto de divulgação através dos meios de comunicação social, objeto de debates em sede de Assembleia Nacional, nas escolas, na rua (cf. Fernandes e Emídio, 2018: 179). A nível organizacional, o PRM levou à criação do Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa (GEPAE – cf. Decreto-Lei n.º 46156, de 16 de janeiro de 1965), que ficou na dependência direta do então ministro Inocêncio Galvão Teles, e ao reconhecimento da necessidade de realização de “experiências pedagógicas” com vista à modernização do ensino em Portugal (cf. Decreto-Lei n.º 47587, de 10 de março de 1967). Será a partir do lastro planificador e economicista da OCDE, das competências do GEPAE e do decreto das “experiências pedagógicas” que o ministro José Veiga Simão, nomeado por Marcello Caetano, em janeiro de 1970, se apoiará para lançar a reforma sistémica e modernizadora da educação de que o país carecia desde o projeto (nunca implementado) de João Camoesas (1923).

Os pontos críticos do sistema educativo português que foram assinalados pelo estudo realizado pela UNESCO, no início da década de 1970 (cf. UNESCO, 1982: 32-55 e 117-129), eram, no que tange à educação pré-escolar e escolar, os seguintes:

- O ensino infantil/pré-primário estava quase totalmente dependente da iniciativa particular, retirando eficácia ao ensino

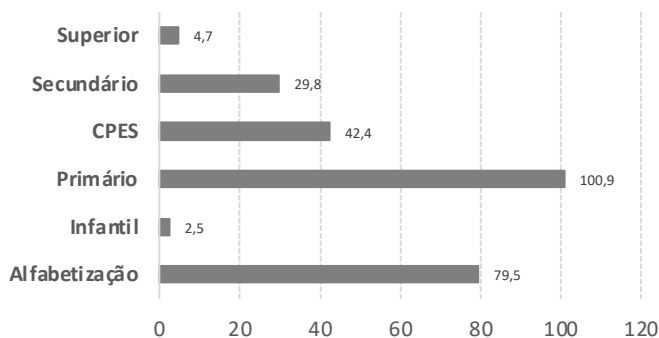
primário e era socialmente discriminatório (em 1973-1974, havia 54 estabelecimentos oficiais para 3.625 crianças e 652 privados para 37.445 crianças).

- O ensino primário, a nível do seu ciclo elementar (4 anos), denotava falta de eficácia escolar (25% de reprovações em 1972/73), a sobrepopulação das escolas, o desdobramento e redesdobramentos das classes, o abaixamento da carga horária letiva semanal (de 28 para 20 horas), um pesado regime de monodocência simultânea em meio rural (todos os graus de escolaridade fundidos numa mesma turma), um reduzido apoio social escolar e elevadas taxas de abandono escolar.
- O ciclo preparatório do ensino secundário (CPES – 2 anos), resultante da fusão dos dois primeiros anos dos ramos liceal e técnico do ensino secundário (cf. Decreto-Lei nº 47.430, de 2 de janeiro de 1967), denotava a subqualificação académica de 25% dos docentes (bacharéis ou com menor grau académico) e a falta de formação pedagógica em cerca de 45% dos professores.
- O ensino secundário liceal (5 anos – ciclos elementar e complementar) confrontava-se com idênticos problemas ao CPES, agravado pelo facto de os docentes mais qualificados serem os mais antigos na carreira, pela sobrepopulação dos estabelecimentos oficiais (o que levava à prática de desdobramento das turmas), e pela carência falta de equipamentos científicos e audiovisuais.
- O ensino secundário técnico (5 anos), no quadro do regime segmentado do ensino secundário, refletia na sua população escolar o dualismo da sociedade portuguesa, dado recrutar os alunos essencialmente entre as classes sociais mais humildes, prefigurando-se, desta forma, como uma segunda escolha formativa; o seu *output* não estava devidamente articulado com os cursos de ensino superior; denotava uma pesada carga letiva semana (40 horas), assente no predomínio de disciplinas de especialidade técnica, apresentando, porém, um dado positivo a nível pedagógico: a utilização de metodologias ativas nas disciplinas técnicas.
- O ensino superior, cume do trajeto escolar aberto pelo ensino secundário liceal, denotava um recrutamento social e geográfico discriminatórios, não obstante a crescente procura de que

foi alvo nos anos finais do Estado Novo. Socialmente, só 4% dos estudantes eram oriundos das classes trabalhadoras; geográfica e materialmente, a localização das universidades e dos institutos nas grandes cidades do litoral e a falta de estruturas de alojamento para albergar os estudantes do interior do país impediam objetivamente o aumento da sua procura. Na arquitetura da organização escolar, era considerado como importante meio de promoção/consolidação do prestígio social, apesar da permanência de elementos arcaizantes e de uma conceção essencialista do conhecimento que dominava os planos de estudo em vigor.

Este estado da educação descrito pelo relatório da UNESCO é confirmado, do ponto de vista quantitativo, pelos macro-indicadores da situação escolar e da alfabetização do país que apuramos para o ano letivo de 1970/1971 (Figura 2), os quais demonstram que a existir uma escola de massas em Portugal, ela somente era demonstrada pelas taxas de matrícula no ensino primário. A imensa maioria da população escolarizável ficava, assim, afastada da frequência nos níveis de ensino pré e pós-primário e, com isso, se aprofundavam as assimetrias sociais, económicas e culturais prevalentes.

Figura 2: População portuguesa alfabetizada (10 ou mais anos) e população escolar matriculada nos diferentes níveis de ensino pré-escolar (Infantil) e escolar, segundo as categorias etárias correspondentes em 1970/71 (em %)



Fontes: A partir de INE, *Estatística da Educação – 1971* e INE, *11.º Recenseamento da População – 1970*.

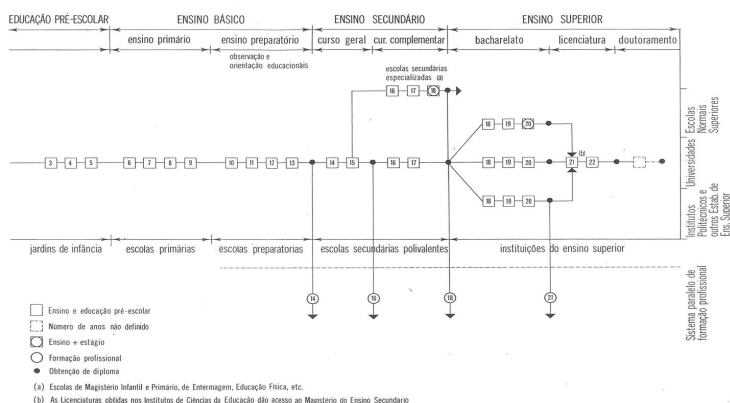
A reforma educativa empreendida pelo ministro Veiga Simão foi iniciada, em janeiro de 1971, com a publicação de dois documentos para discussão pública – o *Projecto do Sistema Escolar* (MEN, 1971b) e as *Linhas Gerais de Reforma do Ensino Superior* (MEN, 1971a) –, a criação de um Secretariado da Reforma Educativa (destinado a coordenar, entre outros, o diálogo e sistematizar os contributos enviados pelos participantes na discussão pública) e o lançamento, a partir do ano de 1972/1973 de várias experiências a nível do ensino pós-primário (designadamente no âmbito do CPES – de 2 anos – e do ciclo de estudos inicial dos ramos liceal e técnico do ensino secundário – de 3 anos) convergentes com a arquitetura escolar, planos curriculares e perfil docente, entre outros, do projeto de reforma em marcha. Este projeto era orientado por uma reflexão e abordagem sistémicas da educação, pois apresentava: a fundamentação dos seus princípios educativos, a organização do sistema educativo (educação pré-escolar, educação escolar – básica, secundária e terciária – e educação permanente), a formação profissional dos agentes educativos, a orientação escolar dos alunos e as ideias-base no projeto de lei. Estas ideias foram ganhando corpo à medida que o projeto de reforma evolui até à sua publicação final, não deixando, porém, de integrar, no relatório final da reforma, alguns elementos arcaizantes, devedores da ideologia da seleção do escolar no ensino secundário, a saber: “expansão, individualização e diversificação do ensino; coerência das vias de acesso a graus sucessivos, permeabilidade e inter-relação no ensino secundário; garantia do teor formativo do ensino e sua correlação com as funções sociais” (MEN, 1973: 13).

A Lei n.º 5/73, de 25 de julho (de 1973), veio consagrar as “bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo”, a saber: “Formação integral dos Portugueses” (base I); “Assegurar a todos os Portugueses o direito à educação” (base IIa); “Tornar efectiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada” (base IIb); “Facilitar às famílias (...) o cumprimento do dever de instruir e educar os filhos” (base IIc); e “Fomentar e coordenar as actividades respeitantes à educação nacional” (base IId). Não obstante os elementos arcaizantes detetados no plano discursivo do diploma legal, este representa um texto e contextos muito diferentes do que a Constituição da República Portuguesa, de 11 de abril de 1933, em vigor à época, consagrava laconicamente em relação à educação: “A educação e instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos oficiais ou

particulares em cooperação com ela” (Artº 42.º). Em 1973, importa sublinhar que a educação foi declarada como um direito legalmente protegido.

A organização escolar do sistema educativo aprovado em 1973 apresentou várias inovações que importa destacar: *i)* o reconhecimento da educação pré-escolar como dever educativo do Estado; *ii)* a organização do subsistema escolar em três níveis de estudos – básico, secundário e superior; *iii)* uma escolaridade não superior com 12 graus de ensino, divididos por três ciclos de 4 anos cada; *iv)* uma escolaridade obrigatória de 8 graus, equivalente à educação básica, a qual era composta dois ciclos – um de ensino primário (de 4 graus) e outro de ensino preparatório (4 graus); *v)* um ensino secundário de 4 anos, com dois ciclos de dois anos cada (o curso geral, com um plano de estudos unificado, e o curso complementar, com ramos de especialização no seu interior), e que seria cursado em escolas secundárias polivalentes, desmantelando-se, desta forma, a segmentação curricular (e social) entre os ramos liceal e técnico ao projetar-se a fusão dos respetivos planos curriculares; *vi)* um nível de ensino superior que poderia ser cursado em três tipos de estabelecimentos – Universidades, Institutos Politécnicos ou equivalentes e Escolas Normais Superiores –, todos podendo oferecer cursos de bacharelato, mas só as Universidades poderiam certificar as licenciaturas e os doutoramentos (cf. Figura 3).

Figura 3: Organograma da educação escolar portuguesa segundo a Lei n.º 5/73, de 25 de julho.



Fonte: MEN, 1973.

A reforma Veiga Simão, tal como ficou conhecida, compreendeu ainda um conjunto de medidas inovadoras adotadas entre 1970 e 1974, ao abrigo do Decreto-Lei nº 47587, de 10 de março de 1967 – o das “experiências pedagógicas” –, através de grupos de estudos e trabalho, constituídos por professores de todos os graus de ensino não superior, organizados de modo voluntário, focados sobre problemas vários (novas soluções curriculares, avaliação das aprendizagens, formação de professores, etc.) e coordenados por Rui Grácio, conjunto esse que, por imperativos de espaço, apenas aqui vamos listar:

- ano letivo de 1970/71: abertura de cursos gerais do ensino secundário técnico de 3 graus (equivalentes ao mesmo ciclo do ensino liceal);
- em 1971/1972: experiência pedagógica no 3.º ano do futuro ciclo preparatório (de 4 anos) do ensino básico previsto pela reforma, de feição politécnica em 21 escolas aderentes; lançamento de escolas técnicas para habilitação complementar (futuros institutos politécnicos); formação inicial de professores do ensino secundário integrada no ramo educacional dos cursos de licenciatura em Matemática, Biologia e de Física e Química da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (cf. Decreto-Lei n.º 443/71, de 23 de outubro);
- em 1972/73: no curso complementar do ensino secundário-liceal (anos terminais, 6.º e 7.º ano) promoveu-se a escolha por parte dos alunos do seu percurso curricular, ao substituir as tradicionais alíneas/cursos por seis disciplinas, a selecionar entre um leque alargado, em que duas disciplinas eram parelhas fixas (Português/Filosofia ou Matemática/Filosofia) e quatro eram à inteira discrição do/a aluno/a; a abertura do ensino secundário-liceal noturno, medida importante para os estudantes-trabalhadores;
- em 1973/74: experiência pedagógica no 4.º ano do já aprovado ciclo preparatório do ensino básico nas escolas aderentes; entrada em vigor do curso complementar do ensino secundário-técnico, sequente ao geral e equivalente ao curso liceal; definição da rede de escolas secundárias polivalentes; e implementação

de uma nova conceção, intervenção e certificação da educação de adultos, através da Direção-Geral de Educação Permanente e do Decreto-Lei nº 489/73, de 2 de outubro.

A reforma educativa de 1973 parece estar alinhada, ao fim de 45 anos de regime autoritário, com o processo de modernização educativa que Fritz Ringer estudou para o caso francês, entre 1865 e 1920, processo este que foi analisado através de “três propriedades estatísticas dos sistemas educativos: a inclusão, medida em matrículas por faixa etária; a progressividade, o grau em que os alunos são recrutados das classes média baixa e baixa; e a segmentação, a subdivisão dos sistemas educativos em escolas ou programas paralelos que diferem tanto no seu currículo como nas origens sociais dos seus alunos” (Ringer, 1987: 35). Do ponto de vista histórico, a reforma Veiga Simão, apesar de nunca ter sido regulamentada e, por isso, não implementada, pode ser considerada como o início do processo de finalização do moderno sistema educativo português. Se aplicarmos as três fases de constituição do moderno sistema educativo prussiano/alemão (emergência, constituição e finalização) que foi estudado por Detlef Müller (1987: 15-52) ao caso de Portugal, poderemos afirmar que este processo emergiu em 1835, com a escolaridade obrigatória decretada para os filhos varões pelas novas autoridades liberais, foi-se constituindo e ganhando formas mais precisas por altura da reforma do ensino liceal de Jaime Moniz (1894-1895) e, a partir do pós-II Guerra Mundial, como já acima foi reportado, foi tentando ganhar a sua configuração mais acabada. Este estágio de finalização do sistema será atingido após a Revolução dos Cravos, no quadro de uma nova constituição política do país e confirmado pela aprovação de uma outra lei de bases em 1986.

2. Revolução (1974-1976)

“Contudo, a revolução de 25 de abril de 1974 *remobilizou* a Reforma Veiga Simão, dando-lhe renovado vigor e tornando-a quase irreconhecível, estendendo-a a áreas intocáveis (tal como a gestão democrática das escolas). A Reforma Veiga Simão foi única, como ponto focal, para a

preparação da constituição de uma nova organização política e económica das forças sociais” (Stoer, 1986: 117). A Revolução foi muito para além da reforma e fê-la tomar contacto com a sociedade, sobretudo, através da adoção de formas de participação e de gestão democrática das escolas de todos os níveis de ensino e de iniciativas de base popular na implementação de, por exemplo, creches e infantários (de educação pré-escolar).

Rui Grácio, que foi, entre outros, diretor do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, coordenador dos grupos de trabalho das experiências pedagógicas implementadas no quadro da reforma Veiga Simão e Secretário de Estado da Orientação Pedagógica (de setembro de 1974 a agosto de 1975), caracterizaria da seguinte forma as dinâmicas observadas:

“No período mais instável e turbulento da *revolução*, até ao 25 de novembro de 1975 – caracterizado no plano político pelo compromisso conflitual de forças divergentes e mesmo antagónicas, pela pluralidade de centros de decisão, pela indeterminação das orientações dominantes – assiste-se a uma certa impregnação das políticas educativas e do sistema educativo, pelo menos em certos níveis e sectores do sistema, por valores de inspiração socialista ou socializante [...], desde o socialismo *personalista* de inspiração cristã às do socialismo *revolucionário* de inspiração marxista” (Grácio, 1981: 15).

Apesar de algumas das influências do movimento de empoderamento das escolas serem algo contraditórias – “como reconciliar formas diretas de democracia (*poder popular*) com formas de democracia leninista de partido único, ou qualquer destas com formas de democracia parlamentar *ocidental*”, perguntava Stephen Stoer (1986: 134) –, por um lado, e de alguns excessos em processos de saneamento e de exclusão de professores, por exemplo, por outro, a proeza da gestão democrática direta das escolas foi a de ter criado um processo socioeducativo fora do Estado, que se viu obrigado a aceitá-lo e a inscrevê-lo como a nova forma organizacional da escola (*idem*, 152-153). Prova disso são os decretos-lei n.º 221/74 e n.º 735-A/74, já acima reproduzidos, e a confirmação do novo modelo de gestão democrática das escolas por eles aberto através da aprovação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, do ministro da educação, Mário Sottomayor Cardia, pelo I Governo Constitucional.

Neste diploma legal serão mantidos como órgãos de topo os conselhos diretivo, pedagógico e administrativo, apesar de limitar o número e peso dos representantes dos estudantes, que deixa de ser paritária à dos docentes, nos dois primeiros órgãos.

O modelo de autonomia e gestão das escolas marcou o início da rotura com a reforma Veiga Simão, rotura esta que “foi simbolicamente materializada pelo II Governo provisório com o afastamento de todos os quadros dirigentes do Ministério da Educação, e a nomeação de novas equipas para as direções-gerais e organismos equiparados, recorrendo, em geral, a personalidades sem anteriores responsabilidades na administração central e provenientes de diversos setores da Oposição Democrática” (Teodoro, 2001: 352).

Rogério Fernandes, historiador, produziu, a seguir à cessação de funções como Diretor-Geral do Ensino Básico no período em análise, a seguinte reflexão:

“Refletir sobre dois anos de trabalho no sector do ensino básico não pode deixar de ser polémico. A educação é um dos campos de ataque da direita e foi-o sempre desde o 25 de Abril. A campanha reacionária, intensificada nos finais de 75, pode mesmo dizer-se que teve, de certo modo, o seu início antes da Revolução. [...] Entre 22 de Agosto de 1974 e 25 de agosto de 1976, cometeram-se erros, certamente, sob a minha total responsabilidade. Não a rejeito. Pelo contrário, reivindico-a. [...] A maior parte dos objetivos gerais enunciados por Vitorino Magalhães Godinho não era atingível a curto prazo. Exigia um esforço persistente durante anos e a acumulação de vitórias parciais. Requeria, igualmente, uma destreza realista entre alvos principais e secundários” (Fernandes, 1977: 7-17).

Vitorino Magalhães Godinho, igualmente historiador, que viveu em França em parte do período do Estado Novo, na qualidade de Ministro da Educação e Cultura (de julho a novembro de 1974), afirmou em conferência de imprensa realizada a 23 de julho de 1974 que

“A escola pode contribuir todavia de uma maneira importante, pode contribuir, sobretudo, se pensarmos que a educação começa na fase infantil. Porque é no jardim de infância que se jogam os destinos, as carreiras dos futuros

portugueses. Devemos dar uma prioridade a este aspecto, porque sabemos hoje bem que não basta abrir as Universidades se não houve à partida a possibilidade de acesso a esse convívio renovador que é o jardim de infância.

Interessa por outro lado uma Educação permanente, que a cada cidadão permita integrar-se numa cultura que é movimento, que é transformação, que não é apenas herança, que não é peso morto do passado, mas que é a conquista constante do futuro. Nós temos que democratizar uma cultura autêntica: não é vender pacotilha aos Portugueses. Cultura autêntica, que é rigor, que é exigência de qualidade, que não é o triunfo generalizado da mediocridade, porque o nosso fascismo é que era o regime da mediocridade. [...] Democracia não é incompetência. Pelo contrário, a democracia é o regime dos competentes” (Godinho, 1975: 21-22).

A traço largo, poderemos afirmar que a educação no período do PREC – Processo Revolucionário em Curso (do II ao VI governos provisórios, 1974-1976), para além da participação alargada e gestão participativa das escolas (ensino secundário e superior), teve por caracteres maiores:

- i) uma cooperação do sistema educativo no processo de democratização e desenvolvimento da sociedade, patenteada, por exemplo, nas campanhas de alfabetização e de dinamização cultural protagonizadas pelo Movimento das Forças Armadas (cf. Esteves et al., 2024);
- ii) o aprofundamento dos objetivos democráticos e igualitários (de inspiração socialista) para a educação (Grácio, 1981);
- iii) a tarefa de *desfascizar* os conteúdos dos programas curriculares, logo a partir de 1974/75, através: no que tange aos ensinos primários primário e secundário, aproveitando recursos, métodos e sinergias dos grupos de trabalho da reforma Veiga Simão, da publicação, pelo próprio ministério, de recursos didáticos destinados a professores e alunos (cf. por exemplo, SEEBS, 1975a e 1975b), no contexto de uma atividade editorial educativa algo reduzida mercê da política do livro único instituída em 1936, e, no que diz respeito ao ensino superior, essa atividade prolongava-se “até à substituição do pessoal comprometido com o anterior regime” (Magalhães, 2004: 276);

- iv) o lançamento do ensino secundário unificado, em resultado da fusão do curso geral diurno dos ramos liceal e técnico do ensino secundário (de três graus escolares, equivalentes ao atual 3.º ciclo do ensino básico – do 7.º ao 9.º ano), através de Despacho Ministerial de 1 de agosto de 1975 e fundamentado no decreto-lei das “experiências pedagógicas” de 1967 (cf. Machado, 2001);
- v) a dignificação do estatuto profissional, social e remuneratório dos professores, incluindo aos regentes de posto escolar, através de uma série de diplomas legais publicados entre os meses de maio de 1975 e de 1976;
- vi) a prefiguração do 12.º ano de escolaridade, já previsto na reforma Veiga Simão, com o lançamento do *Serviço Cívico Estudantil* (Decreto-Lei n.º 270/75, de 22 de maio), cuja frequência era voluntária, mas foi tornada obrigatória, pelo Decreto-Lei n.º 363/75, de 11 de junho, para efeitos (de diferimento por um ano) de acesso à universidade.

A nível do ensino superior, com a aprovação das bases programáticas para a sua reforma pelo Decreto-Lei n.º 363/75, de 11 de junho, é instituído um conjunto de princípios que, para além de aliviar a grande procura com a frequência obrigatória do *Serviço Cívico Estudantil* para efeitos de acesso às universidades, visaram: definir os objetivos deste nível de ensino (“assegurar progressivamente o direito à educação e à cultura a nível superior” e “contribuir com o seu trabalho teórico para a formação de uma cultura progressista”, por exemplo); configurar “a sua organização, de autonomia pedagógica, científica, administrativa e financeira”, de modo a permitir “um esquema de gestão socialista das escolas” que assegurasse “a participação nos conselhos diretivos de representantes de organizações profissionais ou sindicais”; discriminar positivamente o acesso de trabalhadores-estudantes, de estudantes oriundos dos ensinos técnico e médio e maiores de 25 anos de idade; aprofundar a integridade e adequação da frequência e avaliação escolar dos estudantes; proporcionar atividades de extensão cultural (resolução de problemas colocados ao desenvolvimento económico, cultural e social do país, produção de bens, prestação de serviço público); reestruturar os cursos de pós-graduação e a carreira de docente do ensino superior; e, como medida urgente,

ampliar a ação social escolar de modo a responder às necessidades dos estudantes em situação socioeconómica mais vulnerável.

3. Normalização (1976-1986)

A Constituição da República, aprovada a 2 de março de 1976, estabelece, na sua redação atual, na secção de “Direitos, liberdades e garantias”, Artigo 73.º, que em Portugal:

“1. Todos têm direito à educação e à cultura.

2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva”.

Ao fim de seis constituições (depois das de 1822, 1828, 1838, 1911 e 1933 – cf. Miranda, 1997) e de quase vinte e oito anos passados sobre a Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada pela Organização das Nações Unidas, em 1948, a educação é, pela primeira vez, oficialmente reconhecida como um direito social, político e cultural em Portugal. É certo que a consagração da educação como um direito já tinha sido enunciada pela Base IIa (“Assegurar a todos os Portugueses o direito à educação”) da Lei n.º 5/73, que estabeleceu a reforma Veiga Simão. Porém, até 1976, do ponto de vista estritamente formal, nunca a educação fora considerada um direito a nível da lei fundamental portuguesa e, ainda por cima, com uma função social crucial no aprofundamento da igualdade e justiça sociais e do Estado de direito democrático.

Consagra ainda a Constituição de 1976, na versão atualmente em vigor, no Art.º 74.º, que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”, através “da política de ensino que incumbe ao Estado” implementar com as seguintes finalidades: “assegurar o ensino básico, universal, obrigatório e gratuito”; “criar um

sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar”; “garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo”; “garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística”; “estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino”; “inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais e culturais”; “promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário”; “proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”; “assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa”; e, “assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efetivação do direito ao ensino”.

Numa análise sobre o processo de consagração dos princípios políticos da educação na nova lei fundamental do país, Rui Grácio referiu que

“os preceitos constitucionais de inspiração socializante acerca do ensino – superação do princípio da igualdade *formal* de oportunidades de formação escolar pela adoção do princípio da discriminação positiva em favor dos trabalhadores e dos seus filhos, superação da função conservadora do ensino da divisão social do trabalho, sua ligação com as atividades produtivas e sociais, – tais preceitos são menos o produto da luta de estudantes e professores nas escolas do que a consagração na Lei Fundamental, e sob a pressão do movimento de massas, de princípios inscritos nos programas e nos projetos constitucionais dos partidos de esquerda da maioria dos partidos com assento na Assembleia Constituinte” (1977: 6-7).

Neste novo quadro de ordenamento constitucional, que consagra o modelo político de democracia representativa, com eleições legislativas e a nomeação dos governos em sede de Assembleia da República, entrar-se-á numa fase designada por “normalização da educação” (Formosinho et al., 2000: 36). Nesta, podemos destacar a aprovação do novo regulamento de gestão das escolas (Decreto-Lei n.º 769-A/76), já acima analisado, que procurou equilibrar a relação da administração centralizada e burocrática com a gestão democrática dos estabelecimentos de ensino, herdada do período anterior. Os temas da centralização/descentralização

de competências, participação, democraticidade e profissionalização da gestão das escolas vão permanecer em aberto ao longo do período ora em análise, atravessarão os debates em torno da nova lei de bases do sistema educativo (Formosinho et al., 2000: 36-38), até à implementação de um novo regime jurídico de autonomia das escolas a partir de 1998.

No que tange a políticas de inclusão, importa destacar a aprovação das leis n.º 5 e 6/77, de 1 de fevereiro, que criaram o sistema público de educação pré-escolar, para as crianças dos 3 aos 6 anos, e as escolas normais de educadores de infância, respetivamente. Este diploma, para além de demarcar a assunção de responsabilidades sociopolíticas consagradas na Constituição da República ao Estado em matéria de educação pré-escolar, institucionaliza igualmente o debate em torno de conceitos, conceções, representações da infância e das crianças e dos papéis por elas desempenhados no meio familiar e, também, social e escolar. O mesmo movimento implicou, à luz da literatura científica publicada, a desconstrução de visões abstratas e de discursos políticos enviesados sobre a infância, a consciencialização sobre os processos de socialização desiguais das crianças e a necessidade de os contextualizar, social e historicamente, e, ainda, debater o papel da mulher na sociedade (cf. Vilarinho, 2000: 17). Complementarmente, importa situar o tema da educação pré-escolar como “uma conquista de Abril”, resultante de movimentos diversos (“comissões de moradores, comissões democráticas de aldeias, comissões de ocupação de edifícios devolutos – aproveitando recursos locais para criar novas instituições”, Vasconcelos, 2014: 480) que a inscreveram nos problemas a resolver pelo poder executivo:

“a educação escolar pública, nesses anos, desenvolveu-se não tanto através de leis e decretos emanados de instâncias governamentais, mas sim como resultado de uma cidadania posta em ato num processo de participação democrática. Esta democracia posta em ato significava a capacidade e o poder dos cidadãos – e especificamente dos pais – de pressionar o Governo no sentido de implementar experiências de qualidade para as crianças em idade pré-escolar” (Teresa Vasconcelos *apud* Vilarinho, 2000: 113).

O processo de unificação curricular do ensino secundário continuou e, através da reorganização dos cursos complementares do ensino secundário

(Despacho n.º 63/78, de 23 de março), a partir de 1978/1979, “são extintos os cursos complementares técnicos diurnos, embora, à noite, tenham continuado a funcionar os cursos técnicos gerais e complementares, todos eles instituídos pela experiência pedagógica de Veiga Simão” (Duque, 2009: 104). A unificação do ensino secundário, iniciada em 1975/1976 a nível do antigo curso geral e a sua nova denominação (curso secundário unificado – 7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade) era agora complementada a nível do 10.º e 11.º anos (curso secundário complementar). No contexto dos fins socioeducativos prosseguidos pelo plano de estudos para o ensino secundário aprovado pelo Despacho Normativo n.º 140-A/78, de 22 de junho de 1978, a denominação dos estabelecimentos escolares também sofreria uma normalização: passariam a ser designados apenas por escola secundária, a partir do ano letivo de 1979/1980. Neste quadro ainda, importa referir que o Decreto-Lei n.º 538/79, de 29 de dezembro, confirmou a universalidade, obrigatoriedade e gratuidade dos 6 primeiros graus de escolaridade estipulada pelo Decreto-Lei n.º 45.810, de 9 de julho de 1964, isto é, os ciclos de ensinos primário (4 anos) e preparatório (2 anos), não incluindo qualquer grau do então ensino secundário, geral (do 7.º ao 9.º ano) ou complementar (atuais 10.º e 11.º anos).

A implementação de novos planos de estudos para o ensino secundário complementar, a par da substituição do Serviço Cívico Estudantil pelo Ano Propedêutico do Ensino Superior (instituído pelo Decreto-Lei n.º 491/77, de 23 de novembro), a partir de 1977/1978, visou abrir o caminho para a incorporação de um novo grau escolar, o 12.º ano, no ensino não-superior, o qual estava já previsto na reforma Veiga Simão. Porém, o Ano Propedêutico funcionará na dependência da Direção-Geral do Ensino Superior, ministrará o ensino de cinco “disciplinas introdutórias às matérias dos planos de estudo dos vários cursos de ensino superior” e a aprovação dos estudantes ficou sujeita a aprovação em provas de avaliação externa, de âmbito nacional, a realizar nas capitais de distrito, de acordo com o regulamento previsto na Portaria n.º 210/78, de 15 de abril. Isto é, por um lado, o Ano Propedêutico objetivamente aprofunda a feição de preparação académica para o ensino superior que irá caracterizar o 12.º ano (e que sempre caracterizou o ciclo complementar do ensino secundário liceal) e, por outro, “constitui talvez um primeiro passo para o regresso, cerca de (...) anos mais tarde, dos exames nacionais do ensino

secundário” (Fernandes, 2014: 246) para acesso ao ensino superior, referimo-nos à denominada *Prova Geral de Acesso* (regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 354/88, de 12 de outubro).

O Decreto-Lei nº 240/80, de 19 de julho, reformulou os cursos complementares do ensino secundário com a instituição e inclusão do 12.º ano de escolaridade não-superior. Com esta medida, de fecho da arquitetura escolar dominante a nível internacional (em regra, de 6 graus de *primary education* seguidos de outros 6 de *secondary education* – cf. UNESCO, 1963), é nossa convicção que, tal como ficou acima referido (cf. Müller, 1987), o processo de modernização do sistema educativo português é finalizado, no quadro do novo regime político de direito democrático.

Face à deriva liceal do ensino secundário unificado e atentos os acordos internacionais que iam preparando a adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia (CEE), designadamente em matéria de, um pouco à semelhança do descrito para finais da década de 1950, formação de mão-de-obra qualificada capaz de satisfazer as necessidades do desenvolvimento tecnológico e do aparelho produtivo do país, o Ministro da Educação, José Augusto Seabra, reintroduz o ensino técnico-profissional em 1983 (cf. Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de outubro). O 10.º ano foi escolhido para início da experiência (desenvolvida ainda ao abrigo do decreto das “experiências pedagógicas”, de 1967), “com a dupla perspetiva de criar cursos técnico-profissionais de três anos, destinados aos alunos que perspetivassem prosseguir estudos, e cursos profissionais com a duração de um ano, para aqueles que, tendo o 9.º ano de escolaridade, não tencionassem permanecer no sistema de ensino” (Duque, 2009: 108).

A nível do ensino superior há a considerar a mudança operada pela criação do “ensino superior de curta duração tendente à formação de técnicos e de profissionais de educação de nível superior” pelo Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de outubro, alterado pela Lei n.º 61/78, de 28 de julho. Esta nova formação, dois anos mais tarde, dará origem ao subsistema de ensino superior politécnico (cf. Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro), o qual, apesar de se prever a possibilidade da sua colaboração com as universidades, só poderia certificar os cursos para o grau de bacharel. Se o diploma legal de 1979, instituiu a rede inicial do ensino politécnico no país, no decurso do processo próprio da reconversão das estruturas de ensino médio e de ensino normal, outros estabelecimentos

foram sendo progressivamente integrados na rede, como, por exemplo: os institutos politécnicos da Guarda, Leiria, Portalegre e Viana do Castelo foram criados pelo Decreto-Lei n.º 303/80, de 16 de agosto de 1980; o Instituto Politécnico de Faro, através da Escola Superior de Tecnologia e Gestão, passou a conferir o grau de bacharel em diversos cursos (Decreto do Governo n.º 18/83, de 26 de fevereiro); ou o Instituto Politécnico de Castelo Branco, através da Escola Superior Agrária, confere o grau de bacharel em Produção Agrícola, Produção Animal, Produção Florestal e em Melhoramentos Rurais (Portaria n.º 855/83, 26 de agosto).

Os docentes do ensino superior universitário (universidades e institutos universitários) passam a ter a sua carreira regulada pelo estatuto aprovado pelo Decreto-Lei n.º 448/79, de 13 de novembro. Este estatuto, que após várias alterações introduzidas ainda se mantém em vigor, estipulou à época que a carreira compreendia cinco categorias (professor catedrático, professor associado, professor auxiliar, assistente e assistente estagiário), nas quais os docentes deveriam perseguir três finalidades comuns: “prestar o serviço docente que lhes for atribuído”; “desenvolver, individualmente ou em grupo, a investigação científica”; e “contribuir para a gestão democrática da escola e participar nas tarefas de extensão universitária” (art.º n.º 4).

Através do Decreto-Lei nº 519-T1/79, de 29 de dezembro, o Estado obriga-se a assegurar aos professores dos ensinos preparatório e secundário com contratos plurianuais “as condições necessárias à profissionalização” (Art.º 21.º) em exercício, realizada ao longo de dois anos escolares, com o apoio dos conselhos pedagógicos das escolas, de equipas de orientadores pedagógicos e, sempre que possível, de instituições de ensino superior.

Ao fim de dez anos de debate, no qual participaram diversas instituições escolares, públicas e culturais, o ensino artístico, designadamente a nível dos cursos de música, dança, teatro e cinema, será reestruturado pelo Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho. Este diploma visou “quebrar o seu crónico isolamento e também ultrapassar as indefinições do passado” no que tange a carreiras profissionais dos professores, *curricula*, regime de frequência, equivalência de graus escolares e académicos, entre outros. “Para isso, o legislador decidiu inseri-lo nos moldes gerais dos ensinos básico, secundário e superior”, que, do ponto de vista da sua frequência, se traduziu na implementação de um regime “tripartido – integrado, articulado e supletivo – que ainda se mantém nos nossos dias” (Fernandes *et al.*, 2014: 165).

4. Reforma

“O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), Art.º 1.º, n.º 2.

Face às diferentes e plurais dinâmicas experienciadas pelo setor da educação desde a Revolução, algumas das quais vão referidas nos subcapítulos anteriores, a necessidade de aprovação de um diploma legal ordenador do sistema educativo, adequado aos princípios constitucionais de um estado de direito democrático, foi sentida por diferentes atores (sindicatos, associações de estudantes e de pais e encarregados de educação) e avolumando-se ao longo dos anos. A primeira tentativa que foi esboçada neste sentido data de abril de 1980, quando o então presidente da Assembleia da República, Vítor Crespo, apresentou uma iniciativa legislativa cuja “discussão teve muita pouca amplitude e a proposta nunca chegou a ser votada” (Grácio, 1998: 205).

Em 1986, ano em que Portugal se torna membro da CEE e era dirigido por um governo minoritário do Partido Social-Democrata, foram reunidas as condições adequadas para o seu agendamento político, em sede de Assembleia da República, em virtude de cinco dos sete projetos apresentados pelos grupos com representação parlamentar (referimo-nos aos projetos do Partido Social-Democrata, Partido Socialista, Partido Renovador Democrático, Partido Comunista Português e Movimento Democrático Português/Comissão Democrática Eleitoral) terem sido discutidos e aprovados na generalidade. Estes projetos foram divulgados pelos meios de comunicação social, desceram à Comissão Parlamentar de Educação, a qual constituiu uma subcomissão especialmente designada para o efeito. “Na discussão em subcomissão aprofundou-se a consciência da necessidade de ser aprovada uma nova lei de bases do sistema educativo, não só pela urgência em adequá-la à Constituição da República, mas ainda para clarificar a atual estrutura do sistema escolar e evitar a tomada de medidas avulsas,

por vezes, incoerentes ou contraditórias, pelos sucessivos governos bem como para proporcionar um quadro estável que viabilizasse uma reforma global e articulada do sistema educativo”, lembra Bártolo Paiva Campos, presidente desta subcomissão (Campos, 1987: 6).

O texto-síntese elaborado pela subcomissão ficou pronto em julho, foi aprovado pela Comissão, subiu ao plenário da Assembleia para votação global final e aí foi aprovado pela imensa maioria dos partidos, contando apenas com a abstenção do Movimento Democrático Português/ Comissão Democrática Eleitoral e o voto contra do Centro Democrático Social (Campos, 1987: 10-11). Aprovada pela Assembleia da República em 24 de julho, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) foi publicada e entrou em vigor no dia 14 de outubro.

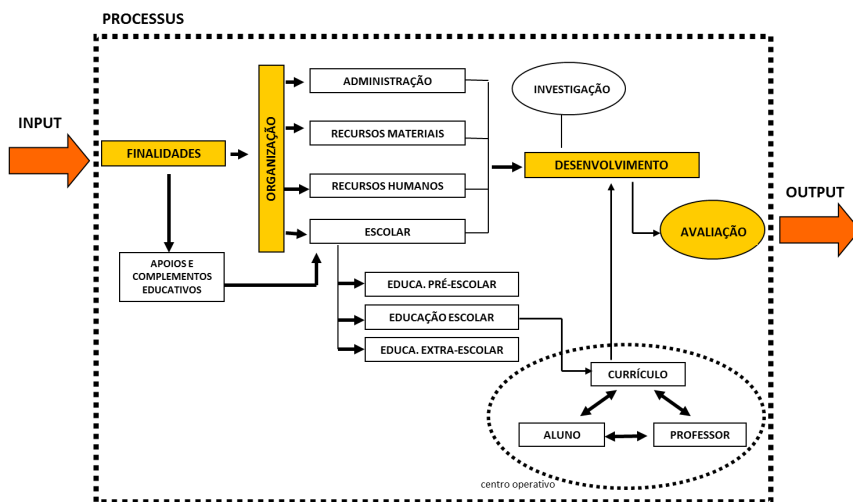
Resultante da agregação de diferentes projetos políticos, tendo sido diligentemente gerida, debatida, analisada e sintetizada em diferentes instâncias parlamentares e, vertida em documento legal, a lei tem proporcionado um quadro legal estável ao sistema educativo. Pelo seu conteúdo e longevidade, a LBSE pode ser considerado um diploma legal exemplar de boas práticas no que tange à preparação, conceção, visão, abertura, finalidades, pluralidade e robustez, tendo sofrido apenas quatro alterações, aditamentos ou atualizações ao longo da sua vigência.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) assume, desta forma, na hierarquia dos diplomas legais, o encargo de fixar, segundo uma abordagem holística, as diretrizes da política educativa portuguesa a nível de: *i)* princípios gerais e organizativos dos sistema; *ii)* organização e finalidades da educação pré-escolar, escolar (ensinos básico, secundário e superior) e extra-escolar (educação especial, formação profissional, educação de adultos, ensino a distância e de português no estrangeiro); *iii)* apoios socioeducativos para a igualização de oportunidades e a promoção do sucesso escolar dos alunos (necessidades educativas especiais, serviço de psicologia e de orientação escolar, ação social escolar, saúde escolar e estudantes-trabalhadores); *iv)* formação, certificação e princípios gerais das carreiras dos recursos humanos da educação (educadores, professores, pessoal técnico e auxiliar); *v)* recursos materiais (edifícios escolares), educativos e financeiros; *vi)* princípios de administração (do sistema a nível central, regional e de estabelecimento de ensino) e de consultadoria técnica (criação do Conselho Nacional de Educação); *vii)* áreas de

desenvolvimento curricular, avaliação da qualidade do sistema, investigação educacional, estatísticas da educação e inspeção escolar; *viii*) dentro do exercício de liberdade de aprender e de ensinar, o enquadramento (e supervisão) do ensino particular e cooperativo nos princípios, objetivos gerais, estruturas, currícula, condições pedagógicas, recursos humanos e materiais nas mesmas regras aplicáveis ao ensino público.

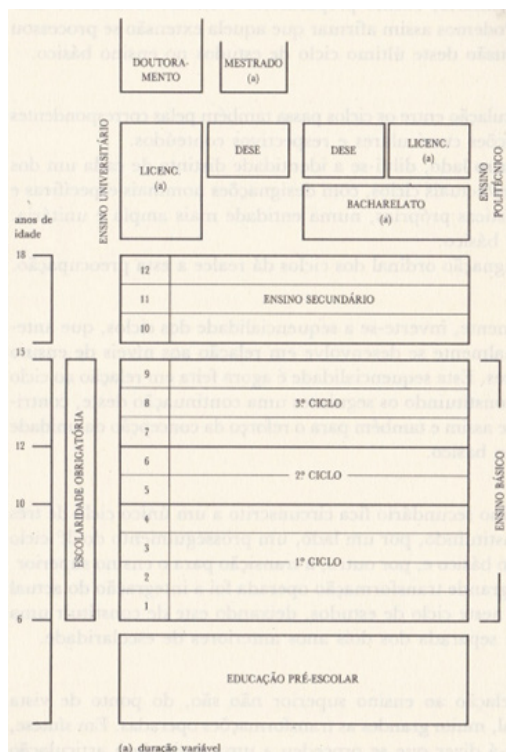
A modelização da letra da LBSE segundo uma perspetiva sistémica (cf. Correia, 2017), leva-nos a afirmar de que se trata de um sistema aberto, que interage com o seu meio (macro-sistémico) envolvente ao dele se abastecer e incorporar (*input*) os recursos (humanos, materiais, financeiros, simbólicos, cognitivos, etc.) desenvolvidos por outros sistemas sociais circunvizinhos, por um lado, e, cumprindo com as funções que lhe são, política e administrativamente, consignadas, na fase de *processus* (organizado de forma autónoma e tecnicamente coerente assente em quatro áreas: finalidades, organização, desenvolvimento e avaliação), liberta o resultado do seu labor (*output*): a pessoa educada (Figura 4).

Figura 4: Modelização do sistema educativo português segundo a letra da LBSE.



Fonte: Correia, 2017.

Embora a LBSE não o vise, destacamos que o centro operativo do sistema é a relação de ensino-aprendizagem mediada e informada pelo currículo. Esta relação sendo mais reconhecida, mas não exclusivamente, no seio da educação escolar será diferenciada e graduada, em termos de duração, articulação e complexidade das aprendizagens, segundo os diferentes níveis e ciclos de estudos. Atento o facto de a reforma Veiga Simão nunca ter sido regulamentada, uma das novidades trazida pela LBSE é a expansão da escolaridade obrigatória de 6 graus escolares para 9 anos de duração (a cumprir entre os 6 e os 15 anos de idade), expansão esta que, se concebermos um percurso escolar sem os (elevados) escolhos da retenção escolar, seria coincidente com o nível de ensino básico (composto por 9 anos, cursados através de 3 ciclos de estudos com extensões variadas – 4+2+3). O nível secundário, com 3 anos escolares, dará resposta aos anseios de reintrodução de cursos técnicos e profissionais ao prever duas áreas predominantes de formação escolar: a de “prosseguimento de estudos” e a orientada para “a vida ativa” (Art.º 10.º, n.º 3). O ensino superior organiza-se em dois subsistemas, o universitário e o politécnico, sendo que as universidades habilitavam para os graus académicos de licenciatura (normalmente, de 4 a 5 anos), mestrado e doutoramento, ao passo que o ensino politécnico só poderia certificar cursos para o grau de bacharelato (em regra, de 3 anos), com a prerrogativa de os estender por mais 1 ano, através de um Diploma de Estudos Superiores Especializados, e, com isso, conseguir, nalgumas áreas, um grau equivalente ao da licenciatura (Figura 5).

Figura 5: Organigrama da educação escolar e pré-escolar segundo a LBSE

Fonte: Pires, 1987: 31.

O governo minoritário em exercício à época da preparação e aprovação da LBSE criou, através da Resolução n.º 8/86, de 22 de janeiro, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE). Esta comissão teve por missão realizar estudos orientados para a reorganização do sistema educativo, preparar os diplomas legais que, à luz daqueles estudos, sejam necessários realizar e orientar a aplicação de programas de intervenção decorrentes dos diplomas legais aprovados. Neste quadro, a CRSE publicou, em maio de 1986, antes da aprovação da LBSE em sede de Assembleia da República, o seu projeto global de atividades, o qual, segundo as palavras da mesma comissão, deveria ser encarado “fundamentalmente como um documento de trabalho, inevitavelmente incompleto na listagem dos problemas e na proposta de actividades a realizar” e, “portanto,

amplamente debatido a nível nacional” (CRSE, 1986: 13). Com a publicação da LBSE, a missão do CRSE torna-se mais clara, orientada e assertiva, como se pode confirmar pelos estudos por esta publicados ao longo de dois anos. No seu relatório final, a CRSE lista os 18 estudos técnicos por ela promovidos (desde o ensino profissional ao da Matemática, passando pelas assimetrias regionais na educação dos jovens, planeamento e estatísticas da educação, gestão escolar e novas tecnologias, entre outros) e, mais relevante, dá a lume os planos de intervenção por si propostos. Estes planos, construídos a partir dos dados produzidos pelos diferentes grupos de trabalhos formados pela CRSE, eram em número de cinco, sendo cada um deles subdividido em programas de execução mais específicos, a saber:

- i) plano de reorganização curricular e pedagógica – escola pluridimensional; organização curricular dos ensinos básico e secundário; ensino artístico; novas soluções de avaliação das aprendizagens; novas tecnologias de informação e comunicação; inovação e criatividade;
- ii) plano da reorganização estrutural – centros de educação pré-escolar; tipologias de estabelecimentos de ensino básico e secundário; condições para cumprimentos da escolaridade obrigatória; articulação da formação técnica e profissional com a educação escolar; diversificação e expansão do ensino superior; enquadramento da investigação no ensino superior; extensão educativa e ensino de segunda oportunidade; soluções educativas para alunos em situação de desvantagem; ensino de língua e cultura portuguesas no estrangeiro; ensino particular e cooperativo;
- iii) plano da reorganização funcionamento – estruturas de administração central, regional e local e nova lógica de funcionamento dos sistemas; novos modelos de gestão das escolas básicas e secundárias e dos centros de educação pré-escolar;
- iv) plano da garantia de recursos humanos – adequação dos recursos docentes à “nova” estrutura do sistema escolar e à “nova” organização curricular dos ensinos básico e secundário; modelos de formação inicial e contínua dos professores;

- v) plano da melhoria das condições de apoio – mecanismos da ação social escolar e institucionalização de processos de orientação educacional (cf. CRSE, 1988).

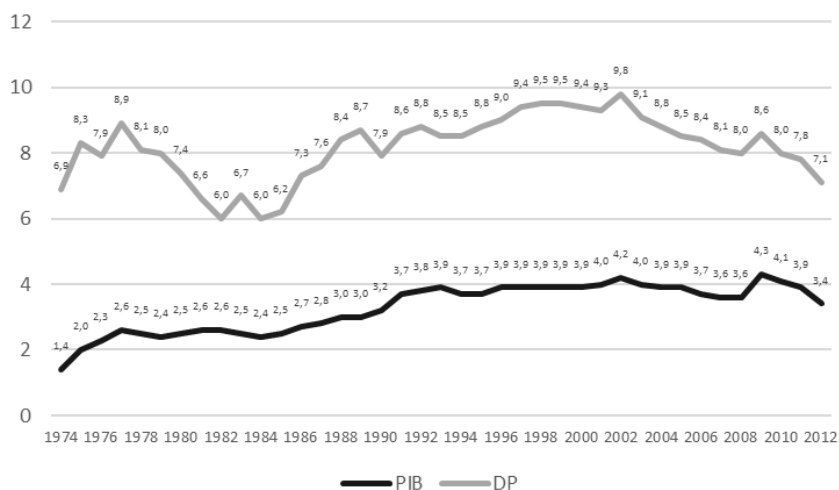
Com um vasto programa de reformas estruturais a implementar, em princípio até ao ano de 2000, a LBSE passou a ser regulamentada em áreas sectoriais, das quais, por razões de economia de texto, apenas vamos deter a nossa atenção sobre as relacionadas com os estudantes, docentes, organização escolar e educativa, currículo e ensino superior. Na análise destas áreas, assim como das quatro alterações introduzidas à LBSE até 2023, sentir-se-á um pouco os projetos e/ou as respostas políticas que foram dadas aos problemas pendentes e/ou desafios educativos pelas diferentes legislaturas e governos, normalmente liderados por partidos do designado centro político (à esquerda, pelo Partido Socialista e, à direita, pelo Partido Social-Democrata).

A LBSE foi alvo de quatro alterações, registadas entre 1997 e 2023, a maioria delas relacionadas com o regime jurídico do ensino superior. A primeira, consagrada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, visou facultar o grau de licenciado ao ensino superior politécnico e exigir o grau de licenciado como requisito de acesso à profissão docente. A Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, transpôs para o ordenamento jurídico português os acordos internacionais firmados no quadro do denominado Processo de Bolonha (1999-2005), para a criação do espaço europeu de ensino superior em torno dos princípios de comparabilidade, mobilidade e transferibilidade (através da institucionalização do *European Credit Transfer System* – ECTS) das formações académicas, e alargou ao ensino politécnico a certificação no grau de mestrado. No quadro do impacto e pressão das comparações internacionais sobre o fruste desempenho em competências em língua materna, matemática e ciências dos jovens portugueses de 15 anos de idade, referimo-nos ao *Programme for International Student Assessment* (PISA), implementado trienalmente, desde o ano 2000, pela OCDE, entre outros, a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabeleceu a terceira alteração à LBSE ao estipular a expansão da escolaridade obrigatória de 9 para 12 anos, para as crianças e jovens entre os 6 e os 18 anos de idade, e a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade (dado a oferta da rede pública

conseguir assegurar a frequência dessa franja etária). A última alteração foi introduzida pela Lei n.º 16/2023, de 10 de abril, e, mais uma vez, visou o ensino superior politécnico ao instituir a possibilidade de este atribuir, sob determinadas condições, o grau de doutor e de os institutos politécnicos poderem “adotar a designação em língua inglesa de *Polytechnic University*, no quadro da sua política e estratégia de internacionalização” (Art. n.º 17-A, n.º 2).

Do ponto de vista da evolução da despesa pública com a educação não-superior dependente do Ministério da Educação entre 1974 e 2012 (Figura 6), há a destacar: *i*) o acréscimo de recursos financeiros a partir de 1975, motivado pela alteração da carreira docente e melhoria salarial dos professores do então ensino primário (1.º ciclo); *ii*) de 1987 em diante, aumento da execução devido ao prolongamento da escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos; *iii*) em 2009 é atingido o pico da despesa por razão de novo prolongamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, do início da contribuição da entidade patronal para a Caixa Geral de Aposentações e do acesso a computadores portáteis e a banda larga (no quadro do programa “e@escola”) aos alunos beneficiários da Ação Social Escolar (cf. Rodrigues e Gomes, 2014: 648-649); *iv*) em 2012 sentem-se os efeitos da ação conjugada da redução da fatia da massa salarial (desde 2009 – *idem*, 649), do congelamento continuado da carreira docente (em curso desde 2011 até 2017) e do início da execução do memorando de assistência económica e financeira celebrado, em 17 de maio de 2011, pelo XIX governo constitucional português e o Fundo Monetário Internacional, Conselho Europeu e Banco Central Europeu, vulgarmente conhecido por período da *Troika* (cf. Decreto-Lei n.º 65-A/2011, de 17 de maio).

Figura 6: Despesa do Ministério da Educação com educação pré-escolar e ensino não-superior segundo o produto interno bruto e a despesa pública, 1974-2012 (em %).



Fonte: A partir de Rodrigues e Gomes, 2014: 648.

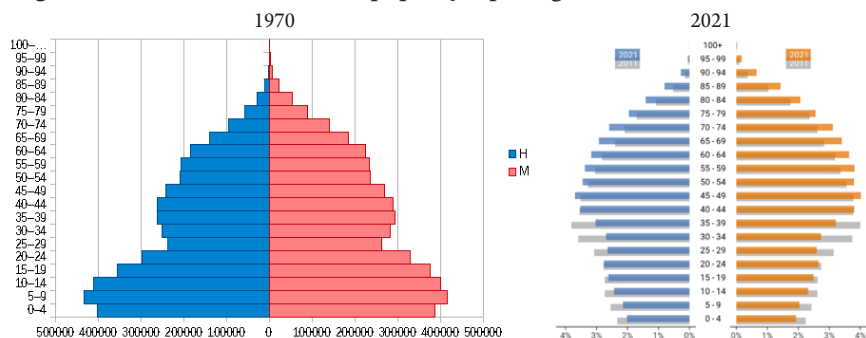
No quadro de recursos financeiros afetos à concretização de políticas públicas de educação em Portugal, é ainda de salientar os fundos estruturais resultantes da integração de Portugal na então CEE destinados à modernização de infraestruturas e equipamentos, através do Fundo Europeu para o Desenvolvimento Regional (FEDER), e à qualificação dos recursos humanos, através do Fundo Social Europeu. Assim, relevamos aqui os três primeiros ciclos do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP), os quais tiveram por objetivos programáticos: *i*) o PRODEP I (1989-1993), o desenvolvimento de infraestruturas e de recursos humanos da rede escolar; o ensino profissional, a educação de adultos; e o ensino superior e formação complementar (formação de formadores e estágios profissionais); *ii*) o PRODEP II (1994-1999), visou as infraestruturas e equipamentos dos ensinos básico, secundário e profissional; a formação contínua de professores e responsáveis pela administração escolar; os ensinos tecnológicos, profissional, artístico e recorrente; as infraestruturas e a formação avançada de recursos humanos (mestrado e doutoramento) no ensino superior; *iii*) o PRODEP III (2000-2006), foi orientado para o aprofundamento das políticas anteriormente implementadas através de

medidas no âmbito da diversificação das ofertas de formação para os jovens a nível dos ensinos básico e secundário (cursos de dupla certificação, profissionais, tecnológicos, na área da saúde, etc.); de especialização tecnológica, de aumento do sucesso educativo e da empregabilidade dos cursos de ensino superior; de educação ao longo da vida (cursos de reconhecimento, validação e certificação de competências – RVCC – para os maiores de 15 anos de idade, por exemplo) e de transição para a vida ativa (estágios no ensino tecnológico e no ensino superior); formação contínua e especializada de docentes de todos os níveis de ensino; infraestruturas ligadas à sociedade da informação (apetrechamento informáticos das escolas, ligação à internet e à intranet, conteúdos multimodais); e a mobilidade internacional dos estudantes do ensino superior (cf. Vilela, 2014: 615-637).

Alunos

A população residente em Portugal denota, no período analisado, um comportamento característico da terceira fase de transição demográfica (Rodrigues, 2008: 458-462): envelhecimento da base e topo da pirâmide etária (Figuras 7 e 8), mercê da redução do número de nascimentos abaixo do índice sintético da fecundidade (2,1 filhos por mulher) a partir de 1982 e de melhores condições de alimentação, saúde e higiene. Neste quadro, a esperança de vida à nascença aumentou e, em 2021, cifrava-se nos 83,4 anos para as mulheres e em 77,7 anos para os homens (CIG, 2022: 16).

Figuras 7 e 8: Estrutura etária da população portuguesa em 1970 e 2021 (e 2011).



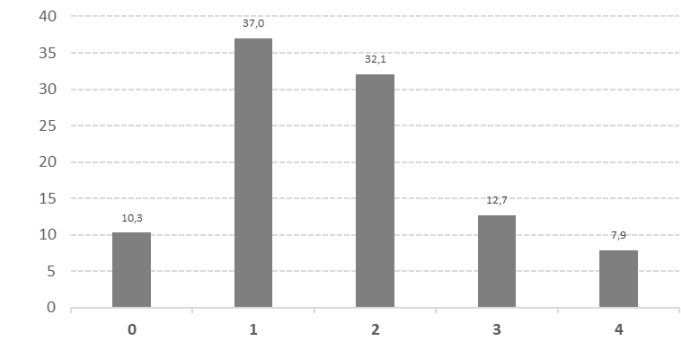
Fonte: INE, Recenseamentos da População (e da Habitação), para os anos indicados

Este comportamento da população portuguesa, em linha com o de outros países europeus (apesar de um desfasamento de cerca de quarenta anos), irá ter repercussões a nível dos valores da população escolar e da necessidade de contratação de novos educadores e professores, ou, por outras palavras, da renovação geracional do próprio corpo docente, como iremos constatar mais adiante.

Salientamos o facto de a retração de efetivos residentes em Portugal identificada nas gerações dos 25 aos 34 anos (designadas por classes ocas) na pirâmide de 1970 é explicada pela forte emigração verificada no intervalo intercensitário de 1960-1970, emigração essa que procurou em terras do centro da Europa melhores condições de vida económica, social e política. Importa ainda lembrar que, à época, na perspetiva dos adolescentes e jovens estudantes do género masculino e das respetivas famílias, a incorporação no serviço militar obrigatório implicaria a mobilização para, na perspetiva das autoridades metropolitanas, a guerra colonial em curso em Angola (1961), Guiné-Bissau (1963) e Moçambique (1964).

Como apresentado pela Figura 1, a evolução da alfabetização denota uma taxa de cerca de 80% em 1970 para se deter nos 97% em 2021, denotando a resiliência da população mais idosa face à aquisição das competências da leitura, escrita e cálculo. Neste quadro, importa destacar o estudo, realizado por amostragem, sobre a literacia da população maior de 15 anos de idade (cf. Benavente, 1996), cujos resultados evidenciaram as dificuldades em matéria de utilização daquelas competências face a atividades da vida quotidiana: leitura e compreensão de textos correntes, calcular descontos, entre outros (cf. Figura 9). O nível zero de respostas, que não constava no desenho metodológico inicial do projeto, teve de ser incorporado em virtude de 10,3% dos inquiridos não terem conseguido responder cabalmente a qualquer exercício da primeira fase, engrossando, assim, os cerca de 80% dos inquiridos que não atingiram o nível satisfatório mais básico (nível 3).

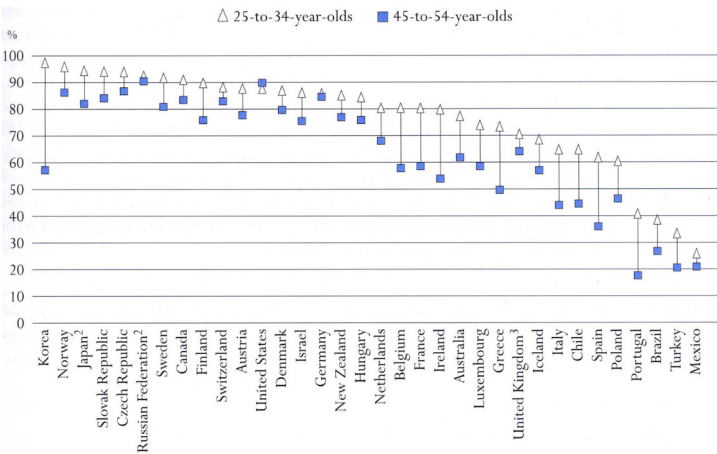
Figura 9: Resultados globais da distribuição da população inquirida por níveis de literacia (0 a 4), em 1995 (em %).



Fonte: A partir de Benavente et al., 1996.

Na mesma linha de resultados, importa relevar as frustres taxas de matrícula evidenciadas pelas gerações de portugueses que se matricularam no ensino secundário, entenda-se, nos graus a partir do atual 7.º ano de escolaridade, nas décadas de 1970 e de 1990 num estudo internacional promovido pela OCDE em 2004 (Figura 10).

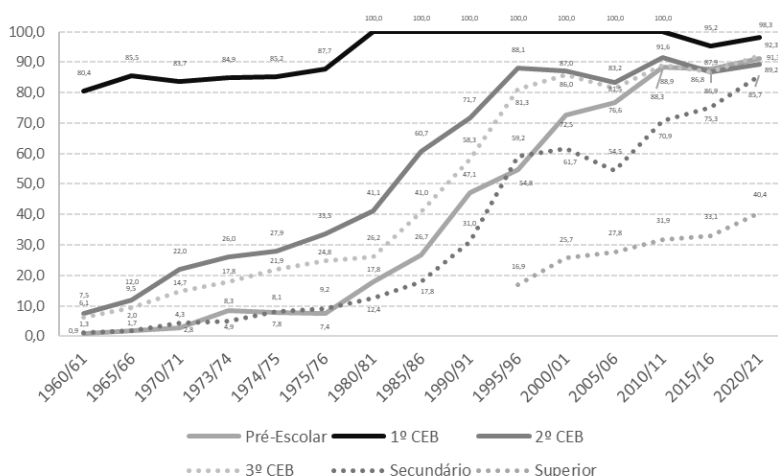
Figura 10: Taxas de matrícula no ensino secundário, por países e grupos etários (25-34 e 45-54 anos), em 2004.



Fonte: OCDE, 2006: 31.

Partindo de valores muito baixos, à exceção dos relativos ao ensino primário elementar/1.º ciclo do ensino básico, as taxas de escolarização evidenciadas pelas diversas gerações que atravessaram o sistema educativo a partir do ano letivo de 1974/1975 denotam temporalidades diferentes e graduais no processo da expansão social da educação ou de construção da *escola para todos* (Figura 11).

Figura 11: Taxa de escolarização por nível de ensino e ano letivo (em %).



Fonte: DGEEC, 2023.

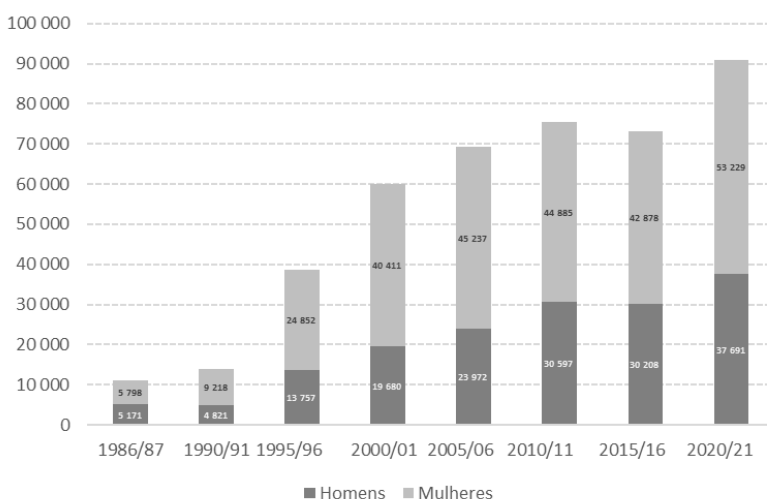
Se tomarmos por referências as taxas de 50% e 75%, poder-se-á estabelecer a seguinte cronologia por aproximação: *i)* 2.º ciclo do ensino básico – os 50% são atingidos no primeiro quinquénio de 1980, e os 75% na primeira metade da década seguinte; *ii)* 3.º ciclo – 50% entre 1986 e 1990, atingindo, rapidamente, os 75% até 1995; *iii)* ensino secundário – 50% na primeira metade dos anos 1990 e 75% em meados da segunda década do século XXI; *iv)* o ensino superior não atingiu a fasquia dos 50% no período analisado.

Não obstante a retração demográfica das franjas etárias mais jovens da população portuguesa no período analisado, a população escolar cresceu, atingindo o seu pico, em termos globais, por volta de 2010 (Anexo 1). A matrícula nas escolas da rede pública continua a ser dominante em todos

os níveis de ensino, exceto na educação pré-escolar até meados da década de 2000. É de destacar ainda que, a nível do ensino secundário, depois da afirmação da oferta pública na transição da década de 1960 para a de 1970, a sua taxa de cobertura parece ter-se fixado nos 3/4 a partir da década de 2010, denotando um comportamento idêntico ao da década de 1960.

As taxas de escolarização segundo o género denotam a estabilidade da relação de masculinidade à nascença (estatisticamente, em regra, de 105 meninos por 100 meninas) desde a educação pré-escolar até final do ensino básico (Anexo 2). A partir de finais da década de 1970 e até meados da de 2010, o género feminino domina a frequência do ensino secundário, tendência replicada no ensino superior a partir de meados da década de 1980 (Figura 12). Neste quadro, é lícito afirmar que o sistema educativo do Portugal democrático é futor de uma viva e tangível igualdade entre géneros, particularmente, quando se confirma esta tendência no contexto dos diferentes graus de ensino superior (Quadro 2) e de comparações internacionais sobre, por exemplo, a frequência deste mesmo nível de ensino (Quadro 3).

Figura 12: Diplomados pelo ensino superior segundo o género e ano letivo.



Fonte: A partir de DGEEC, 2023.

Quadro 2: Diplomados pelo ensino superior por grau académico, género e ano letivo.

Anos	Técnico Sup. Profissional			Bacharelato			Licenciatura			Mestrado			Doutoramento			Total		
	n	Mulheres	%	n	Mulheres	%	n	Mulheres	%	n	Mulheres	%	n	Mulheres	%	n	Mulheres	%
1995/96	-	-	-	10 756	7 312	68,0	26 149	16 687	63,8	1 704	853	50,1	-	-	-	38 609	24 852	64,4
2000/01	-	-	-	11 465	7 031	61,3	45 834	31 964	69,7	2 207	1 140	51,7	585	276	47,2	60 091	40 411	67,2
2005/06	-	-	-	12 762	7 837	61,4	51 105	34 187	66,9	4 248	2 639	62,1	1 094	574	52,5	69 209	45 237	65,4
2010/11	-	-	-	3	-	-	51 718	30 711	59,4	22 153	13 291	60,0	1 608	883	54,9	75 482	44 885	59,5
2015/16	170	51	30,0	-	-	-	46 550	27 464	59,0	24 022	14 074	58,6	2 344	1 289	55,0	73 086	42 878	58,7
2020/21	5 162	2 288	44,3	-	-	-	55 566	33 063	59,5	28 112	16 819	59,8	2 080	1 059	50,9	90 920	53 229	58,5

Fonte: A partir de DGEEC, 2023.

Quadro 3: Comparação do sistema educativo português com alguns países em diferentes rubricas, em 2004.

Países	Alfabetização (%) (a)	Despesa Pública		ISCED 0		Esperança Vida		ISCED 3		Ensino Superior (ISCED 5 e 6)									
		por PIB (%)	Despesa Corrente (ISCED 0-4, %)	Educação Pré-Escolar (%)	Educação Pré-Escolar (ISCED 0)	Total (ISCED 1-6)	Cursos Secundários Técnicos: Matrículas (%)	Mulheres Matrículas (%)		Estudantes Diplomados (%)									
										Ciências	Engenharia e Tecnologias	Educação	Humanidades e Artes	Ciências Sociais, Economia e Direito	Agricultura	Medicina e Saúde	Serviços	Outras	
Japão	99,9	3,6	89,5	84	2,5	14,8	25	46	15	8	11	12	43	1	14	3	-	-	-
Austrália	99,9	4,9	94,3	62	1,0	20,7	64	54	3	19	7	16	25	2	12	11	5	-	-
Canadá	99,9	-	-	68	1,3	15,9	-	56	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Finlândia	99,9	6,4	94,4	56	2,2	18,3	59	53	9	21	7	13	23	2	19	7	-	-	-
Irlanda	99,9	4,3	86,9	-	-	17,3	-	56	18	12	7	14	31	1	12	2	2	-	-
Reino Unido	99,9	5,3	93,0	73	1,5	21,3	69	57	15	8	10	15	31	1	18	1	2	-	-
Grécia	91,0	-	93,4	67	1,3	15,4	36	51	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Itália	98,5	4,9	94,1	99	3,0	15,7	26	56	8	15	9	13	34	2	16	3	1	-	-
França	-	5,9	90,4	100	3,4	15,7	56	55	13	16	7	12	40	-	8	4	-	-	-
Espanha	97,7	4,5	94,2	96	3,2	16,1	37	54	11	17	11	9	29	2	13	7	-	-	-
Portugal	92,5	5,8	96,4	74	2,2	16,0	28	57	6	13	22	8	28	2	15	5	-	-	-

(a) Dados de 2003.

Fonte: A partir de PNUD, 2005, e UNESCO/IE, 2006.

O mesmo esforço de correção de assimetrias que foram indiciadas a nível de género também se verificou a nível da geografia das instituições de ensino superior (Quadro 4). Assim, no quadro de um crescimento do número de diplomados em 829% verificado entre 1986/1987 e 2020/2021, a macrocefalia da capital do país, registada no início deste período, vai sendo proporcionalmente matizada pelas evoluções de intensidades variáveis das demais regiões, a saber: forte, na região norte; média, no centro; e baixa, no Alentejo, Algarve e regiões administrativas

autónomas. Intensidades estas que, partindo do princípio de que as instituições têm um âmbito de recrutamento ou procura marcadamente regional, parecem acompanhar, de perto, a própria dinâmica demográfica das regiões mencionadas.

Quadro 4: Diplomados pelo ensino superior por regiões (NUTS) e ano letivo.

NUTS	1986/87	%	1990/91	%	1995/96	%	2000/01	%	2005/06	%	2010/11	%	2015/16	%	2020/21	%
Portugal	10 969	100	14 039	100	38 609	100	60 091	100	69 209	100	75 482	100	73 086	100	90 920	100
Continente	10 838	98,8	13 796	98,3	37 920	98,2	58 885	98,0	67 860	98,1	74 011	98,1	71 900	98,4	89 408	98,3
Norte	1 861	17,0	3 828	27,3	11 881	30,8	20 887	34,8	22 444	32,4	24 602	32,6	24 675	33,8	31 368	34,5
Centro	1 861	17,0	2 639	18,8	7 156	18,5	11 842	19,7	15 107	21,8	16 877	22,4	16 360	22,4	20 130	22,1
Lisboa - Área Metropolitana	6 616	60,3	6 689	47,6	16 332	42,3	21 371	35,6	24 657	35,6	27 381	36,3	26 851	36,7	32 568	35,8
Alentejo	143	1,3	477	3,4	1 824	4,7	3 124	5,2	3 565	5,2	3 238	4,3	2 585	3,5	3 354	3,7
Algarve	-	-	163	1,2	727	1,9	1 661	2,8	2 087	3,0	1 913	2,5	1 429	2,0	1 988	2,2
R.A. Açores	112	1,0	193	1,4	348	0,9	619	1,0	700	1,0	639	0,8	555	0,8	633	0,7
R.A. Madeira	19	0,2	50	0,4	341	0,9	587	1,0	649	0,9	832	1,1	631	0,9	879	1,0

Fonte: A partir de DGEEC, 2023.

Ainda a nível da formação de diplomados pelo ensino superior, importa considerar o papel desempenhado pelas instituições de ensino privado e cooperativo no âmbito de uma política de *numeri clausi* da oferta pública (Quadro 5).

Quadro 5: Diplomados por tipo de instituição de ensino superior e ano letivo.

Anos	Universidade			Politécnico			Soma		
	n	Público	%	n	Público	%	n	Público	%
1986/87							10 969	9 217	84,0
1990/91							14 039	10 947	78,0
1995/96	38 609	15 411	39,9	13 759	8 789	63,9	52 368	24 200	46,2
2000/01	30 646	18 719	61,1	29 445	19 151	65,0	60 091	37 870	63,0
2005/06	36 315	25 618	70,5	32 894	22 869	69,5	69 209	48 487	70,1
2010/11	49 169	37 013	75,3	26 313	19 296	73,3	75 482	56 309	74,6
2015/16	51 068	42 082	82,4	22 018	18 794	85,4	73 086	60 876	83,3
2020/21	58 617	46 557	79,4	32 303	26 328	81,5	90 920	72 885	80,2

Fonte: A partir de DGEEC, 2023.

Se concentrarmos a nossa atenção sobre o período de meados da década de 1990, em que as universidades públicas diplomaram menos pessoas que as suas congêneres privadas, poder-se-á constatar o efeito de políticas que visaram, a partir de 1989, pela mão do ministro Roberto Carneiro (governo PSD), aumentar “artificialmente a procura [...] diminuindo as exigências para acesso ao ensino superior (os exames de acesso passaram a ser usados apenas para ordenar os estudantes na candidatura ao ensino superior, sem qualquer exigência de nota mínima) o que criou um mercado muito favorável para um desenvolvimento explosivo do sector privado” (Amaral et al., 2002: 34). Em 1991/1992, por exemplo, o número de vagas do setor privado ultrapassou, pela primeira vez, a oferta proporcionada pelo ensino público. Não se sabe bem se estas medidas visaram aproximar Portugal das taxas de frequência do ensino superior privado da então CEE, se “responder às pressões sociais crescentes ou salvar o setor privado da bancarrota” (*idem*: 34). O que se sabe é que o número de oferta de vagas em cursos de ensino superior vai exceder o número de candidatos a partir de 1995/1996 (Quadro 6) e afetar principalmente as universidades privadas, as quais, em globo, ficaram com apenas 43,8% das vagas preenchidas em 1997/1998 (Quadro 7).

Quadro 6: Novos estudantes por tipo de instituição de ensino superior e ano letivo.

Instituições	1995-96	1996-97	1997-98	Diferença 1995-1997
Públicas	38 034	41 527	45 427	19,4%
Univ. Católica	1 982	2 081	1 841	-7,0%
Privadas	28 475	25 468	19 766	-31,3%

Fonte: A partir de Amaral, 2002: 36-37.

Quadro 7: Vagas e novos estudantes em universidades privadas em 1997/1998.

Universidades Privadas	Novos	
	Vagas	Estudantes
Atlântica	350	106
Autónoma de Lisboa (UAL)	1 866	1 207
UAL - Caldas da Rainha	250	56
Fernando Pessoa	1 122	380
Independente	1 376	522
Internacional (UI)	960	211
UI - Figueira da Foz	300	129
Lusíada (UL)	2 484	1 523
UL - Porto	2 290	856
UL - Famalicão	827	260
Moderna	2 888	1 116
Portucalense	1 128	569
Soma	15 841	6 935

Fonte: Amaral, 2002: 37.

Do ponto de vista da manifestação dos estudantes em relação ao estado da educação em Portugal, importa mencionar, pela novidade e pela dimensão da mobilização gerada a nível nacional, o movimento de contestação à Prova Geral de Acesso ao Ensino Superior (PGA) que se registou em 1992. Esta contestação foi desencadeada, a 5 de fevereiro de 1992, por uma manifestação de mais de 500 alunos do ensino secundário da cidade de Barcelos que marcharam pela cidade, reivindicando o fim da PGA. Nos dias seguintes este movimento é replicado em todo o país, preenchendo todo o mês de fevereiro com manifestações de rua, greve às aulas, conferências e comunicados à imprensa, abaixo-assinados, moções, cadernos reivindicativos e pedidos de audiências a várias instituições: Câmaras Municipais, Governos Cívicos, Direções-Regionais de Educação, Ministério da Educação, grupos parlamentares da Assembleia da República (cf. Seixas, 2005).

Segundo o Decreto-Lei n.º 354/8, de 12 de outubro, a PGA “tinha por objetivo a avaliação do desenvolvimento intelectual dos candidatos, do seu domínio da língua portuguesa ao nível da compreensão e da expressão e da sua maturidade cultural”, era de âmbito nacional e comum a todos os cursos, incidia sobre conhecimentos não indexados aos conteúdos das disciplinas curriculares e não tinha finalidade eliminatória (Art.º 10.º). A prova tinha um peso de 30% na ponderação na seriação dos

candidatos ao ensino superior, a par dos critérios classificação final do ensino secundário – peso entre 25% e 50% – e dos pré-requisitos fixados por cada instituição de ensino superior no acesso aos seus cursos de licenciatura – peso nunca superior a 30%. Os estudantes começaram “por contestar o conteúdo da PGA, salientando a sua ambiguidade e subjetividade e os critérios aleatórios da classificação, acabando parte deles a exigir a sua extinção e a demissão do Ministro” (Seixas, 2005: 195), Diamantino Durão. “A PGA é vista, nas palavras dos alunos, como ‘um totoloto’, não havendo garantia de bons resultados escolares corresponderem a boas classificações na prova” (*idem*). Para além de uma manifestação nacional participada por mais de dez mil estudantes em Lisboa, no dia 20 de fevereiro, as reivindicações dos estudantes, face às respostas ineficientes dos serviços do Ministério da Educação, ganham força com a adesão de diversas organizações de professores, pais e encarregados de educação e juventudes partidárias, transformando uma questão de natureza avaliativa e curricular numa causa de justiça social e de direito à igualdade de oportunidades (*idem*: 197). O ministro demite-se e, pelo Decreto-Lei n.º 1992, de 3 de setembro, é publicado um novo regulamento de acesso ao ensino superior que se aplicava a todas as instituições de ensino superior e não apenas, conforme estipulava o decreto-lei da PGA, às universidades e politécnicos da rede pública.

Territorialização

Alimentada pela LBSE e pelas recomendações dos estudos da CRSE, a autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino não-superior, passou a fazer parte da agenda política desde finais da década de 1980. Face à heteronomia das soluções experimentadas no período revolucionário e à estabilização do modelo organizacional conseguido pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, a finalidade era agora impulsionar a territorialização das políticas educativas através de decisões tomadas a nível de escola, com projetos próprios e socioculturalmente situados, que aprofundassem o sentido da participação democrática da comunidade educativa que era servida, ao mesmo tempo que garantia uma maior eficiência a nível da gestão, gradualmente mais profissionalizada.

Do ponto de vista quantitativo, a rede de estabelecimentos escolares do país (pública, privada e cooperativa) entre 1960/1961 e 2020/2021 denota, em termos globais, um aumento até à viragem do século e uma retração a partir de então: em 2020/2021 registou-se uma diminuição de 4636 escolas em relação a 1960/1961 ou de 3206 face a 1974/1975 (Anexo 3). Esta retração da rede escolar acompanha de perto a diminuição demográfica das franjas etárias de crianças e jovens, por um lado, e denota, por outro, várias especificidades que urge analisar, a saber: *i)* o número de estabelecimentos escolares públicos é dominante em termos globais, excetuando nos casos do ensino pós-primário/secundário até 1975 e da educação pré-escolar no período que decorre até inícios da década de 1990; *ii)* a rede de centros de educação pré-escolar é multiplicada por 43 entre 1960 e 2005 ou por 10 entre 1974 e o mesmo ano de 2005, ao passo que os centros públicos são multiplicados por 92 neste último período; *iii)* o ensino secundário, de feição preparatória para o ensino superior, denota uma maior resiliência da oferta privada face à expansão das escolas públicas, sobretudo a partir do processo de unificação curricular iniciado em 1975/1976 e da diversificação da oferta, designadamente, de cursos profissionais e tecnológicos a partir de 1983.

No que tange à gestão das escolas públicas, o novo modelo de autonomia e administração das escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário instituído pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, vai ter uma fruste adesão por parte das escolas pelo facto de excluir o 1.º ciclo do ensino básico. Por seu turno, o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, ao privilegiar uma excessiva regulamentação e uma abordagem ambígua das competências dos seus principais órgãos (Conselho de Direção, Diretor Executivo e Conselho Pedagógico), “onde não ficou muito clara a distinção entre funções políticas e técnicas”, foi considerado um modelo em regime experimental de “administração escolar que abrangeu apenas cerca de três dezenas de escolas, incluindo um leque reduzido e pouco significativo de jardins de infância e de escolas do 1.º ciclo (uma ‘escola autónoma’ e cinco ‘áreas escolares’) e [...] objeto de um tratamento (talvez demasiado) indiferenciado por parte da Administração” (Formosinho et al., 2000: 47) central. Estes dois diplomas legais como não representaram um novo modelo organizacional que aprofundasse as premissas democráticas e participativas da comunidade educativa na

vida da escola, deixaram como que em aberto a continuação da gestão das escolas à luz do modelo decretado em 1976 (*idem*: 47).

O Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de abril, definiu as competências orgânicas dentro do Ministério da Educação através da criação de estruturas centrais e regionais. As centrais comportam oito serviços especializados, incluindo a Inspeção-Geral de Educação. As direções regionais de educação (DRE), instituições administrativas intermédias, são entendidas como “serviços desconcentrados que prosseguem, a nível regional, as atribuições do ME em matéria de orientação, coordenação e apoio aos estabelecimentos de ensino não superior, de gestão dos respetivos recursos humanos, financeiros e materiais e, ainda, de apoio social escolar e apoio à infância” (Art.º 13.º), cabendo-lhes ainda coordenar as atividades de ingresso no ensino superior em articulação com o competente departamento. No contexto das medidas de racionalização económico-financeira executadas durante o período da assistência prestada pelo Fundo Monetário Internacional, Conselho Europeu e Banco Central Europeu a Portugal, as competências das Direções Regionais de Educação do Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve são extintas e as suas competências foram assumidas (por sucessão) pelo novo serviço central criado pelo Decreto-Lei n.º 266-F/2012, de 31 de dezembro: a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares.

No que tange a políticas de descentralização orientada para a promoção da inclusão em contextos socioculturais mais vulneráveis, a experiência iniciada no ano letivo de 1996/1997, sob o título de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), ganha uma expressão denotada. Os TEIP visam promover o sucesso educativo e escolar de todos os alunos, prevenir o absentismo e abandono escolar, diversificar as ofertas formativas com recurso (parcial) a percursos curriculares alternativos, a melhoria da qualidade das aprendizagens com recurso a domínios da educação ambiental, artística, tecnológica e experimental nas áreas de ciências, bem como o combate ao abandono escolar, em articulação com a comunidade local e de modo a garantir uma gestão de recursos e atividades (educativas, culturais, desportivas e de ocupação dos tempos livres) do respetivo projeto educativo (validado pedagógica e financeiramente pela DRE). O programa dos TEIP continua atualmente em vigor, estando em implementação a sua quarta geração, regulada pelo Despacho n.º 7798/2023, de 21 de julho.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, concebendo a “autonomia como o poder reconhecido às escolas pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional do seu projeto educativo” (Art.º 3.º), fixa como instrumentos autonómicos: o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades. A morfologia organizacional interna das escolas será definida pelos principais órgãos centrais: Assembleia (novidade), a Direção Executiva (assegurada por um Conselho Executivo ou por um Diretor), o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. No sentido de acentuar a territorialização da autonomia das escolas é clarificado o conceito de comunidade educativa, ao qual dão corpo os representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não-docente e da autarquia local que integram a Assembleia. A eleição do Conselho Executivo ou do Diretor é realizada através da apresentação de listas de candidatos com um programa de ação, sendo, no caso do regime executivo assente na figura de Diretor, de lista uninominal (o Diretor eleito escolhia dois adjuntos que teriam de ser confirmados pela DRE). Importa referir que a direção executiva continua a consagrar lugares para representantes dos alunos do ensino secundário. O diploma abrirá caminho para uma regulamentação mais clara sobre o modo de estabelecer agrupamentos horizontais (estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico) ou verticais (desde o pré-escolar até ao ensino secundário, se possível) de escolas, em particular, a partir de 2003. Em janeiro de 2009, foram contabilizados 810 agrupamentos verticais e apenas 14 horizontais (cf. Formosinho e Machado, 2014: 243). Pela breve descrição do conteúdo do Decreto-Lei n.º 115-A/98 se compreende a contradição entre os princípios por si proclamados em matéria de autonomia *de facto*, de participação democrática e gestão situada nas instituições escolares, por um lado, e de administração e gestão centralizadas, a um tempo, no órgão unipessoal do diretor e no Ministério da Educação, por outro.

Em 1999/2000, a Inspeção-Geral da Educação (IGE), dando cumprimento aos artigos 49.º (avaliação do sistema educativo) e 51.º (estatísticas da educação) da LBSE, tendo por referência práticas de valorização dos poderes locais de decisão em matéria educativa em voga noutros países europeus e no seguimento do plano de auditoria pedagógica orientado

para a avaliação do desempenho das escolas implementado dois anos antes, inicia o Programa de Avaliação Integrada das Escolas. Este programa visou “instituir um dispositivo de observação e avaliação das escolas, através do qual o ME e as próprias escolas podiam ‘prestar contas do seu desempenho e contribuir para a melhoria da educação escolar’” (Santiago et al., 2004: 34). Quando tornados públicos, os dados do IGE foram processados, sem caução científica, pelo jornal diário *Público*, que, na sua edição de 27 de agosto de 2001, sob a designação “Ranking das escolas”, divulga os resultados médios obtidos nos exames nacionais do 12.º ano indexados aos respetivos estabelecimentos de ensino secundário (*idem*: 35-44). Deste modo, os meios de comunicação social inauguraram o processo de divulgação anual do desempenho escolar obtido nas provas de avaliação sumativa externa nas oito disciplinas com maior frequência pelos alunos dos estabelecimentos de ensino públicos e privados.

Para reforçar a presença e coordenação da representação das autarquias nos conselhos gerais das diferentes escolas ou agrupamentos de escolas, foram criados, enquanto órgãos de coordenação e consulta, os conselhos municipais de educação pelo Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, com a missão de, entre outras, elaborar a carta municipal educativa. Estava-se, então, na antecâmara do processo de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação, que foi consagrado pelo Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. Este diploma instituiu o processo de municipalização de competências a nível da gestão e conservação da rede escolar e equipamentos educativos, transportes escolares, planeamento plurianual da oferta educativa, ação social escolar, residências e alojamento escolares, atividades de animação e apoio à família, pessoal não-docente, contratação de fornecimento de serviços externos essenciais ao normal funcionamento das escolas, segurança dos equipamentos e edifícios, funcionamento do conselho municipal de educação, entre outros.

O projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades, o orçamento e, complementarmente, o relatório anual de atividade, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação são definidos como os instrumentos de autonomia de uma escola ou agrupamento de escolas, estipulados pelo Art.º 9.º do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril (regime de autonomia, administração e gestão das escolas

não agrupadas e agrupamentos de escolas). Este novo diploma legal irá lançar uma nova lógica organizacional ao instituir como órgãos centrais de direção e gestão central: o conselho geral (com reforço dos representantes da comunidade educativa), o diretor (órgão unipessoal associado a uma maior responsabilização no funcionamento da escola ou agrupamento), o conselho pedagógico, e o conselho administrativo. O conselho geral é constituído por representantes do pessoal docente e não docente (nunca superior a 50%), dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local, considerado um órgão de direção “estratégica” e com competência, entre outras, para eleger o diretor. “O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (Art.º 18.º), podendo ser coadjuvado por um subdiretor e por de um a três adjuntos. Este órgão executivo deixa de ser designado por uma assembleia eleitoral composta pela totalidade do pessoal docente e não docente, por representantes dos alunos do ensino secundário e dos pais e encarregados de educação (cf. Art.º 19.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio), passando a ser eleito pelo conselho geral. A admissão de candidaturas ao cargo de diretor estava sujeita à observação dos seguintes requisitos: “serem docentes do quadro de nomeação definitiva do ensino público ou professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, em ambos os casos com, pelo menos, cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar” (Art.º 21.º) e serem detentores de habilitação em Administração Escolar ou Administração Educacional. Quando eleito, o diretor ocupava o cargo por mandatos de quatro anos, designava o subdiretor e os seus adjuntos após a tomada de posse e presidia ao conselho pedagógico. Do ponto de vista do conceito de autonomia, o diploma legal estabelece os princípios da autonomia *outorgada* pelo Ministério às escolas (pelo centro à periferia da educação, segundo uma lógica *top-down* – aliás, o diploma é, pela sua organização interna, um *vademecum* para a produção do regulamento interno pelas escolas) e da autonomia *construída*. Esta última seria uma construção vertida para a proposta de celebração de um contrato de autonomia da escola, cuja validação estaria sempre sujeita a avaliação por parte do Ministério e da autarquia local. Este novo regime inaugura

um modelo organizacional da autonomia e gestão dos estabelecimentos de ensino não-superior que, segundo Licínio Lima vai dismantelar, institucional e formalmente, o princípio democrático da “eleição de órgãos colegiais de gestão das escolas” (Lima, 2011: 19) aberto em 1974, *normalizado* em 1976 e ainda consagrado em 1998.

O Decreto-Lei nº 137/2012, de 3 de julho, procedeu à alteração o diploma de 2008, atualizando-o em aspetos de detalhe, como, por exemplo: o conceito de agrupamento de escolas; as regras do concurso para o cargo de diretor; a racionalização da gestão dos recursos humanos e materiais das escolas; as entidades intervenientes ou interessadas (*stakeholders*) no desenvolvimento dos contratos de autonomia (construída), entre outras. Deixou, no entanto, intacta a visão, princípios e métodos gerencialistas do diploma de 2008.

O processo de criação de agrupamentos verticais de escolas do ensino não-superior será acelerado a partir da extinção/substituição das DRE, em 2012, passando a ser raro encontrar, na paisagem escolar de ensino não-superior portuguesa, uma escola não-agrupada. Na linha de observações anteriormente apontadas, importa reforçar que este “processo de agrupamentos de escolas vem a ser um novo ‘escalão da administração centralizada’, implementado sob o signo do reordenamento da rede e da racionalização de recursos, que remete a autonomia para o seu carácter essencialmente técnico e processual, de execução e não de decisão” (Formosinho e Machado, 2014: 246) local e contextualmente construída e assumida pelas organizações escolares.

No que tange ao ensino superior, importa destacar o facto de ter sido objeto da criação de um ministério da tutela exclusivo a partir de 1995, que foi mudando de nome de acordo com os governos que, entretanto, foram tomando posse (Ciência e Tecnologia, 1995-2002; Ciência e Ensino Superior, 2002-2004; Ciência, Inovação e Ensino Superior, 2004-2005; Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2005-2011 e 2015-2024), ou voltando a ser fundido sob a tradicional designação de ministério da educação, mas curiosamente sempre com alguma outra palavra a complementar (Educação e Ciência, 2011-2015; e Educação, Ciência e Inovação, 2023-2025).

A Lei n.º 108/88, de 24 de setembro – lei da autonomia das universidades –, atribuiu a liberdade para as instituições públicas “estabelecerem

os seus estatutos, conjuntamente com autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira, bem como o poder de atuar na área de disciplina académica” (Magalhães, 2004: 284). A lei representa o culminar de um processo aberto em 1982 pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesa (CRUP) no sentido da definição de mecanismos de autorregulação face à coordenação da complexidade de competências que lhe eram atribuídas e que não se compadeciam com os procedimentos centralizados no ministério da educação, sobretudo em matéria financeira e de gestão dos recursos docentes (cf. *idem*: 284-289).

Dentro do mesmo espírito de autonomia e descentralização de competência, pela Lei n.º 54/90, de 5 de setembro, também os institutos politécnicos foram investidos de alguns poderes de decisão própria, designadamente, a nível administrativo e financeiro, tendo de fazer subir ao ministério da tutela, por exemplo, a homologação dos respetivos estatutos e a autorização de qualquer proposta de criação, suspensão e extinção de curso (Art.º 7.º).

Decorrente da alteração da LBSE introduzida em 2005 (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), foi estabelecido um novo regime jurídico das instituições de ensino superior (RJIES), pela Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro. O RJIES, para além de reafirmar o sistema binário do ensino superior e uniformizar os requisitos (formais, administrativos, do corpo docente e de investigadores, de gestão central e das unidades orgânicas/escolas, dos cursos, entre outros) de autonomia, organização e funcionamento, tanto das instituições de ensino superior públicas como das de direito privado e cooperativo, estabeleceu ainda, dentro de um quadro inspirado em agendas gerencialistas (não exclusivas do ensino superior – cf. Viseu, 2017: 138-140), de feição neoliberal, direcionadas para a competição pelo mercado educativo, a nível nacional e internacional, e apoiado por organizações internacionais, como a OCDE (cf. Neave, 2012), a criação, no âmbito do ensino superior público, de um novo tipo de instituições: as fundações públicas com regime de direito privado (cf. o Art.º 129.º e seguintes da Lei). Esta possibilidade de dualismo estatutário que foi proporcionada às universidades públicas pelo RJIES é uma das “singularidades” que teve por principal objetivo o desenvolvimento de inovações em matéria financeira e administrativa, segundo uma lógica de dentro para dentro da autonomia das instituições, e necessitou,

paradoxalmente, do competente aval do ministério da tutela dado as universidades públicas aderentes, por exemplo, terem sempre assumido o hibridismo do estatuto duplo – públicas e de direito privado enquanto fundações (cf. Neave, 2012: 153).

No mesmo ano de 2007 foi instituída, pelo Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, uma fundação de direito privado, dotada de personalidade jurídica, autónoma e reconhecida como instituição de utilidade pública no ecossistema do ensino superior português: a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Esta agência tinha, e mantém ainda hoje, a sua atividade focada em torno dos quatro eixos que lhe foram consignados legalmente: “i) o alargamento da avaliação ao desempenho das instituições; ii) a objetivação dos critérios da avaliação, a tradução dos resultados em apreciações qualitativas, dimensão a dimensão, comparáveis entre si, e a clarificação das consequências da avaliação, quer para o funcionamento dos cursos e das instituições de ensino superior, quer para o seu financiamento; iii) a internacionalização do processo de avaliação, designadamente na dimensão de avaliação institucional; iv) a exigência de concretização, pelas instituições de ensino superior, de sistemas próprios de garantia da qualidade, passíveis de certificação”. O referencial de avaliação de qualidade que fundamentou a atividade da A3ES foi o *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, preparado pela *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), em 2006, a pedido dos estados signatários da Declaração de Bolonha, referencial este que tem sido regularmente atualizado pela *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (cf. ENQA, 2009 e 2015, por exemplo).

Currículo

Um breve mapeamento do *corpus* legal orientador e regulador dos diferentes programas de ação educativa em matéria de currículo dos ensinos básico e secundário, revela as diferentes conceções, orientações e conjunturas sociopolíticas que acabaram por influenciar a estabilidade, robustez e significação do currículo normativo, quer em termos organizativos, quer em termos de conteúdos formais de aprendizagem.

As decisões em matéria curricular assumem uma relevância ainda mais marcante no quadro de uma escolaridade obrigatória que foi elevada de 9 para 12 anos de duração em 2009 (cf. Lei nº 85/2009, de 27 de agosto), sem que, até ao presente momento, fosse acompanhada por uma reforma estruturada e sistémica consentânea. Neste quadro, importa, a traço grosso, destacar apenas três tópicos que, em termos sistémicos, necessitariam de cuidada ponderação em relação, entre outros, à sua incidência no currículo dos ensinos básico e secundário:

- o alargamento da escolaridade obrigatória de 9 para 12 anos, dos 6 aos 18 anos de idade, o qual não foi acompanhado por uma reflexão sobre a maior longevidade da formação dos alunos no quadro de uma organização curricular diferente daquela que foi concebida pela LBSE, em 1986, e a sua maior articulação com o ensino superior no quadro do princípio da aprendizagem ao longo da vida;
- a eventual reorganização interna dos 12 anos de escolaridade não-superior, a qual poderia tomar em consideração as diversas hipóteses ou cenários de distribuição equitativa por dois níveis de ensino maiores, um ensino básico com 6 graus curriculares e um ensino secundário com outros 6 graus curriculares, tal como é metodologicamente definido, por exemplo, pelos referenciais internacionais de classificação escolar definidos, revistos e aplicados pela UNESCO (ISCED 1 – ensino básico ou *primary education*; ISCED 2 – ensino secundário geral ou *lower secondary education*; e ISCED 3 – ensino secundário vocacional ou *upper secondary education*) de forma sistemática desde 1997 (cf. Correia, 2017);
- sublinha-se ainda o facto de as diversas soluções desenhadas para o 2.º ciclo do ensino básico (1989, 2001, 2012 e 2018) nunca terem sido cabalmente implementadas segundo a organização curricular e o regime de docência previstos pelo Art.º 8º da LBSE: “No 2.º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área”.

Do ponto de vista curricular, e se atentarmos na justificação das opções sociopolíticas declaradas nos preâmbulos dos documentos legais que instituem as reformas de 1989, 2001 (ensino básico), 2004 (ensino secundário), 2012 (metas curriculares) e de 2018 (aprendizagens essenciais), poderemos discernir as finalidades e orientações do desenvolvimento curricular, desde uma perspectiva macro-curricular (currículo normativo), passando pela sua especificação pelos diferentes programas das diferentes componentes/disciplinas curriculares (programa curricular), até à sua gestão e *praxis* contextualizada em sala de aula (perspectiva microcurricular e/ou de currículo real), a saber:

- O Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto (definição dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário), afirmava que a “estrutura curricular agora aprovada procura responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocam ao nosso sistema educativo: a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia”. Neste quadro, as opções assumidas do ponto de vista curricular visaram: a valorização do ensino da língua portuguesa como formação transversal; a criação de uma área de formação pessoal e social; uma abordagem interdisciplinar do currículo (articulações horizontal e vertical); a assunção formativa da avaliação de modo a adequar-se aos diferentes ritmos de aprendizagem; e o incentivo a iniciativas locais mediante o recurso a “margens de autonomia curricular”.
- O Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro (princípios orientadores da organização e gestão do ensino básico), declarou que se entendia por desenvolvimento curricular “o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo” e que a organização e gestão do currículo obedecia aos princípios de “coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário, a integração do currículo e da avaliação,

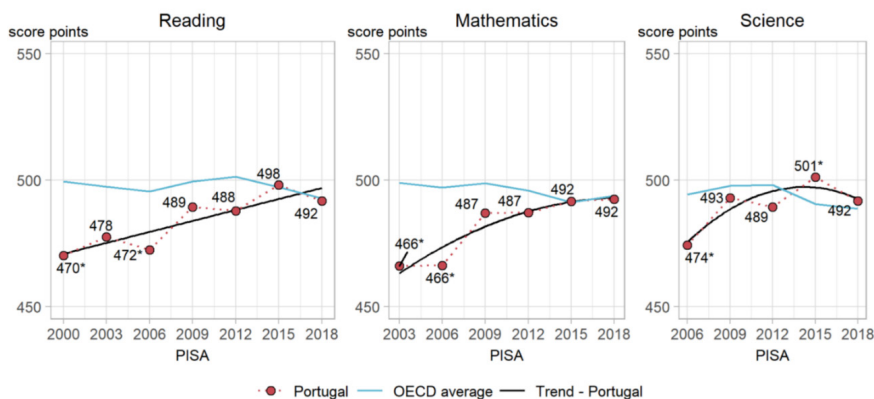
assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem e a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes, e estabelece os parâmetros a que deve obedecer a organização do ano escolar”.

- O Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março (princípios orientadores da organização e da gestão do currículo e da avaliação das aprendizagens do secundário), que veio ocupar o espaço aberto pela suspensão do Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de janeiro, visou proceder ao “ajustamento de currículos e conteúdos programáticos, garantindo uma correcta flexibilização dos mecanismos de mobilidade horizontal entre cursos, empreendendo uma resposta inequívoca aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento, apostando na formação em tecnologias da informação e comunicação, assegurando a articulação progressiva entre as políticas de educação e formação, potenciando a diversidade e qualidade das ofertas formativas, bem como promovendo o reforço da autonomia das escolas”.
- O Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho (reestruturação curricular dos ensinos básico e secundário), visou proceder “à introdução de um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência, através da implementação de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário”. Para tanto, declarava que as “medidas adotadas passam, essencialmente, por um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas, pela atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular, e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades”. Para efeitos de avaliação, no mesmo preâmbulo era declarado que a avaliação interna era acompanhada de provas e exames de forma a permitir a obtenção de resultados fiáveis sobre a aprendizagem, fornecendo indicadores da consecução das metas curriculares e dos conteúdos disciplinares definidos para cada disciplina” (cf. Correia, 2017).

- O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, informado pelos princípios, valores e competências transversais definidos pelo “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho), confirma a oferta educativa de cursos artísticos especializados, desde o ensino básico, e de cursos científico-humanísticos, profissionais e com planos próprios, a nível secundário, garantindo ainda cursos de dupla certificação (cursos de educação e formação de jovens), visando o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inserção na vida ativa. Inova no âmbito da gestão da autonomia e flexibilidade curricular das escolas, ao atribuir-lhes a possibilidade de gerirem, até um máximo de 25%, a carga horária por ano de escolaridade e das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de estudos (Art.º 12.º). Como o decreto deixou em aberto a ideia de que os programas das diferentes componentes curriculares aprovados em 2013, sob a bandeira das metas curriculares, ainda poderiam estar em vigor, houve a necessidade de explicitar essa infirmação através do Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho de 2021.

Importar destacar o caso singular dos programas curriculares de Português e de Matemática que foram revistos e implementados no ensino básico, em 2007, 2009 e 2015, de forma desconectada com a restante estrutura curricular. Esta medida, para além das questões técnicas de articulação horizontal e vertical dos diferentes programas dentro do mesmo ciclo formativo, colocou em questão a significação educativa do currículo do ensino básico para a formação global da personalidade do aluno em ambientes integradores de aprendizagem defendida desde a LBSE. Estas medidas avulsas tornam-se mais inteligíveis se lhe associarmos os planos de formação específicos implementados a partir de 2007, o Plano Nacional de Leitura e Plano de Ação para a Matemática, por um lado, e o esforço político com vista a dar resposta aos frustres resultados denotados pela amostra dos alunos portugueses de 15 anos de idade que participavam do programa de avaliação internacional de competências em língua materna, matemática e ciências (PISA – *Programme for International Students Assessment*) promovido trienalmente, desde 2000, pela OCDE (Figuras 13 a 15).

Figuras 13 a 15: Evolução do desempenho de Portugal nos inquéritos PISA (competências em língua materna/reading, matemática/mathematics e ciências/science) face à média os países participantes, de 2000 a 2018.



Fonte: OCDE, 2019.

A macro-pilotagem do subsistema curricular dos ensinos básico e secundário parece obedecer a um modelo de monitorização da conformidade administrativa, seguindo uma lógica *top-down*, que ora é semiaberta, deixando alguma margem de decisão na gestão da sua contextualização a professores (micro-pilotagem), como se verificou nas reformas de 1989 e 2001, ou às escolas, como na reforma de 2018 (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) ora é completamente fechada e centralmente controlada, denotando ainda uma deriva de controlo tecnológico-centralista do rendimento escolar, como se verificou na reforma de 2012. Pela análise comparativa da estrutura das componentes curriculares que informaram o nível de estudos equivalente ao 3.º ciclo do ensino básico, torna-se evidente a sua profunda marca liceal, por um lado, e a depreciação dos tempos letivos atribuído às componentes das ciências sociais e humanas a partir de 2001, exceção feita à reestruturação de 2012, e à subalternização das componentes curriculares não-disciplinares (Área-Escola, Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica) a partir desta mesma reestruturação (2012), por outro (Quadro 8).

Quadro 8: Organização curricular do 2.º Ciclo Liceal (1947) e do 3.º Ciclo do Ensino Básico segundo a carga letiva semanal atribuída a cada componente curricular em horas (1947-2018).

Componentes Curriculares	1947			1989			2001/2002			2012			2018 (a)			
	3º Ano	4º Ano	5º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Soma
Português	2,50	2,50	2,50	3,33	3,33	3,33	3,00	3,00	3,00	3,75	3,75	3,75	200	200	200	600
Francês / Língua Estrangeira	1,67	1,67	1,67	2,50	2,50	2,50	4,50	3,75	3,75	4,50	3,75	3,75	250	250	250	750
Inglês / Língua Estrangeira	4,17	4,17	4,17	2,50	2,50	2,50										
História	2,50	2,50	2,50	2,50	2,50	2,50	3,00	3,75	3,75	3,75	3,75	4,50	275	225	225	725
Geografia	1,67	1,67	1,67	2,50	-	3,33	-	-	-	-	-	-				
Cidadania e Desenvolvimento	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
Ciências Naturais	1,67	1,67	1,67	3,33	2,50	-	3,00	3,00	3,75	4,50	4,50	4,50	250	300	300	850
Ciências Físico-Químicas	2,50	2,50	2,50	-	3,33	2,50										
Matemática	2,50	2,50	2,50	3,33	3,33	3,33	3,00	3,00	3,00	3,75	3,75	3,75	200	200	200	600
Desenho / Educação Visual	2,50	2,50	2,50	2,50	2,50	2,50	1,50	1,50	1,50	1,50	1,50	1,50	100	100	100	300
Educação Física	1,67	1,67	1,67	2,5(1,7)	2,5(1,7)	2,5(1,7)	2,25	2,25	2,25	2,25	2,25	2,25	150	150	150	450
Religião e Moral	Op.	Op.	Op.	Op.	Op.	Op.	Op.	Op.	Op.	Op.	Op.	Op.	Op.	Op.	Op.	Op.
Canto Coral / Ed. Musical	0,83	0,83	0,83	Op.	Op.	Op.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ed. Tecnológica	-	-	-	Op.	Op.	Op.	1,50	1,50	0,75	-	-	-	-	-	-	-
Desenvolvimento Pessoal e Social	-	-	-	0,83	0,83	0,83	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Área-Escola	-	-	-	0(2,5)	0(2,5)	0(2,5)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Área de Projeto	-	-	-	-	-	-										
Estudo Acompanhado	-	-	-	-	-	-	3,75	3,75	3,0	-	-	-	-	-	-	-
Formação Cívica	-	-	-	-	-	-										
Tecnol. de Info. e Comunicação	-	-	-	-	-	-	-	-	1,50	1,50	1,50	1,50	75	75	75	225
A decidir pela Escola	-	-	-	-	-	-	0,75	0,75	-	?	?	?	?	?	?	?
Total	24,18	24,18	24,18	25,83	25,83	25,83	26,25	26,25	26,25	25,50	24,75	25,50	1500	1500	1500	4500

(a) Total de horas anuais

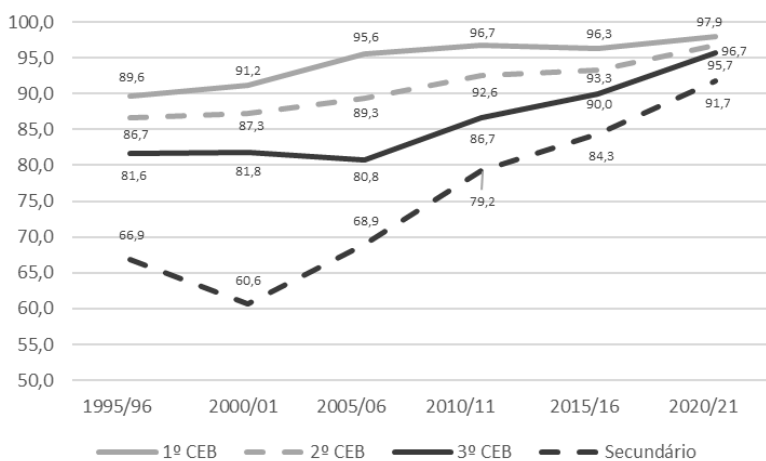
Fontes: A partir de Portugal/MEN, Decreto-Lei nº 36.507, de 17 de setembro de 1947; Portugal/ME, Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto; Portugal/ME, Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro; Portugal/ME, Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de outubro; Portugal/MEC, Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho; Portugal/ME, Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho.

Segundo escala de análise do currículo normativo dos ensinos básico e secundário, é relevante sublinhar que se constata a ausência, a nível da justificação das opções educativas e sociopolíticas tomadas, de uma linha conceptual coerente, capaz de, numa perspetiva sistémica, articular as finalidades, competências e conteúdos formais de aprendizagem das diferentes componentes curriculares em torno de ideias-chave sobre a formação global da personalidade dos alunos, deixando, deste modo, uma larga margem de interpretação e decisão às equipas técnico-pedagógicas oficialmente nomeadas para a elaboração dos programas curriculares, por um lado, e, por outro, a persistência de um *habitus* docente, por motivo das incoerências acima assinaladas, assente numa cultura (profissional e didática) resiliente a inovações *de facto* que há muito são reclamadas (cf. Correia, 2017).

Estas considerações tornam-se mais relevantes quando nos referimos a um sistema educativo dominado por uma cultura docente que, em matéria de desenvolvimento e gestão curricular, e de avaliação das

aprendizagens, era passiva e guiada por modelos de ensino tradicionais, típicos do século XIX. Do ponto de vista do desenvolvimento e gestão do currículo pelas organizações escolares e pelos respetivos docentes, defendida pelos normativos legais e teorizada por diversos estudos (cf., por exemplo, Ribeiro, 1990; Zabalza, 1992; Leite, 2002; Pacheco, 2002; Roldão, 1999 e 2005), a realidade das escolas e dos públicos que a frequentam exige que os professores “sejam muito mais autónomos para gerir a sua ação – pensar e organizar processos de ensino eficazes, em lugar de executar normativos e ‘cumprir’ manuais e programas” (Roldão, 2005, 7). Porém, essa eficácia acaba por ser “obstaculizada por rotinas de organização do trabalho, por instalação de lógicas de trabalho improdutivas, não analisadas”, resultante, em boa medida, “da incapacidade de o sistema e a administração se reconverterem no sentido da regulação e da valorização da qualidade” (*idem*) do ensino e da aprendizagem. No que tange à avaliação das aprendizagens, essa cultura fez de Portugal um “dos países da Europa onde mais os alunos reprovam” (Fernandes, 2014: 254), até muito recentemente (Figura 16).

Figura 16: Taxa de transição/conclusão por nível/ciclo de estudos e ano letivo (em %) - Portugal, 1995-2021.



Fonte: A partir de DGEEC (2023).

Professores

A profissionalização dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário foi uma das primeiras medidas adotadas após a aprovação da LBSE. Em primeiro lugar, foram visados os professores provisórios dos ensinos preparatório (2.º ciclo do ensino básico) e secundário (entenda-se, 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário), através dos decretos-lei n.º 405/86, de 15 de dezembro, e n.º 287/88, de 19 de agosto (regulamento da profissionalização em serviço). Seguiu-se a instituição de cursos de formação inicial de professores para o 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário (regime integrado em licenciatura, com ramo educacional, e regime transitório, pós-licenciatura) em vários cursos da Universidade do Porto (Portaria n.º 850/87, de 3 de novembro), replicando o modelo implementado na Faculdade de Ciências em 1971. O Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, irá consagrar, de modo holístico e articulado, o regime da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, preparando, em conjunto com o Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro (estrutura da carreira e estatuto remuneratório), o terreno legal para a aprovação e implementação do Estatuto da Carreira Docente (ECD), através do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. Este diploma, visando os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário, é um normativo integrador do código de conduta profissional, que toma como referências básicas: a profissionalização de educadores e docentes (adquirida em formação inicial ou em exercício); a exigência de profissionalismo; a definição clara de direitos e deveres profissionais; o relacionamento “com alunos, colegas, pais e encarregados de educação e comunidade em geral”; a liberdade na escolha dos métodos de ensino e na gestão do processo de ensino-aprendizagem; a responsabilização pela integridade e preservação das instalações e equipamentos educativos; a gestão eficaz no recrutamento e seleção dos docentes; a organização de quadros de pessoal de zona pedagógica para respostas mais próximas das necessidades de pessoal docente; a definição dos princípios qualitativos para a nomeação definitiva; e a institucionalização de uma “carreira única e o respetivo desenvolvimento em escalões de progressão e de promoção” (firmando-se

uma aspiração antiga e a correção das assimetrias, em termos de carreiras e de salários, entre os educadores de infância, os professores do 1.º ciclo e os docentes dos ciclos e níveis de ensino subsequentes).

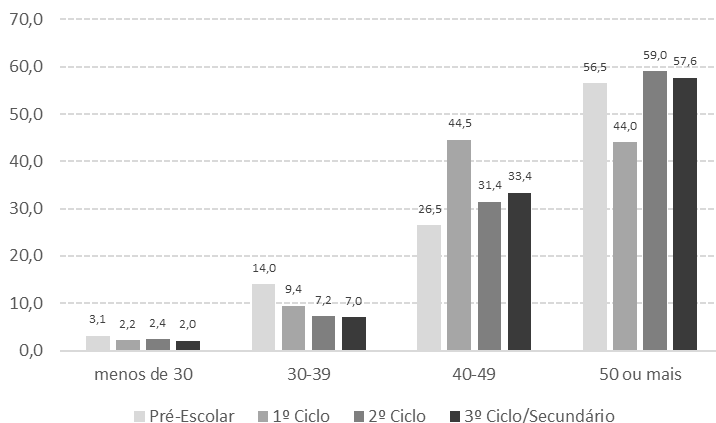
Em termos de formação de professores, é de salientar o esforço qualitativo que foi desenvolvido, entre 1998 e 2002, com a criação e trabalho do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP). Este instituto, entre outros resultados da sua missão, aprovou, pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, que ainda hoje se mantém, tecnicamente, em vigor. Porém, o INAFOP, tendo sido criado pelo Decreto-Lei n.º 290/98, de 17 de setembro, não resistiu aos cortes realizados em sede de alteração do Orçamento de Estado (Lei n.º 16-A/2002, de 31 de maio), tendo as suas competências sido atribuídas à Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro).

A formação inicial para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, no quadro da implementação do Processo de Bolonha, tornará obrigatória a aquisição de uma habilitação profissional correspondente ao grau de mestrado a partir do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro). A exigência desta habilitação, a um tempo académica e profissional, será confirmada pelos diplomas legais subsequentes (decretos-lei n.º 79/2014, de 14 de maio, e n.º 9-A/2025, de 14 de fevereiro), mesmo em período em que se combina o (há muito anunciado e acentuado) envelhecimento da classe (Figura 17), a falta de recursos docentes sentida desde o ano de 2020 e as limitações para a sua reposição até ao horizonte de 2030 (Quadro 9).

Apesar das dificuldades sentidas, tanto no plano nacional como no plano internacional (ONU/OIT, 2024), a nível de recursos docentes profissionalizados nos dias que correm, a evolução do número de professores entre 1960 e 2020 acompanhou as tendências já anteriormente verificadas em relação ao crescimento do número de alunos e de escolas, registando ainda o predomínio (das educadoras e) das professoras em todos os níveis de ensino exceto no superior (Anexo 4). Assim, em meados da década de 2000 atingiu-se, a nível global, o pico do volume de professores em exercício de funções, representando um crescimento de cerca 520% face a 1960

ou de 263% em relação a 1974. Numa perspectiva diferenciada, o número de educadores de infância regista a evolução mais significativa (aumento global de 9800% entre 1960 e 2010, ou de 999%, tomando 1974 como o ano índice em relação a 2010), seguido do de professores do ensino superior (mais de 2473% entre 1960 e 2005, ou 1185% de 1973 a 2005), sendo o terceiro lugar ocupado pelos valores apresentados pelo 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário (um crescimento de 445% entre 1973 e 2010).

Figura 17: Educadores e docentes dos ensinos básico e secundário segundo o grupo etário, por nível de ensino, em 2021/2022 (em %).



Fonte: A partir de CNE, 2023.

Apesar do frustre investimento que fez na educação pré-escolar até ao advento da democracia, o Estado apresenta-se, em termos globais, como o maior empregador de professoras e professores de todos os níveis de ensino (Anexo 5).

As habilitações académicas dos educadores e professores de todos os níveis de ensino (básico, secundário e superior) denotam um crescimento sustentado das formações de pós-graduação (mestrado e doutoramento), particularmente entre 2010 e 2015, cujo contrapeso é a redução do número dos detentores de bacharelato, a qual foi mais pronunciada entre 2000 e 2005 (Figura 18).

Quadro 9: Necessidades de recrutamento cumulativas de novos educadores e docentes dos ensinos básico e secundário em Portugal Continental, de 2021/2022 a 2030/2031.

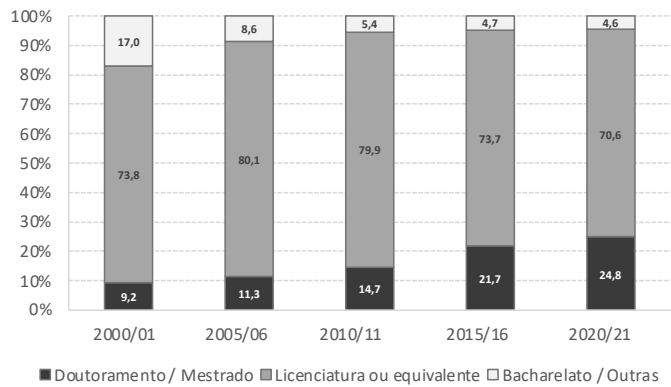
Necessidades_Docentes_Numero Nível_Ensino	Código	Grupo_de_Recrutamento	AnoLetivo									
			2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030
Educação Pré-Escolar	100	Educação Pré-Escolar	494	959	1484	1954	2412	2888	3315	3704	4076	4419
Educação Pré-Escolar Total			494	959	1484	1954	2412	2888	3315	3704	4076	4419
1º Ciclo do Ensino Básico	110	Ensino Básico - 1º Ciclo	420	827	1575	2619	3502	4252	4918	5527	6112	6853
	120	Inglês	9	8	11	20	28	35	46	58	64	74
1º Ciclo do Ensino Básico Total			429	835	1586	2639	3530	4288	4964	5585	6176	6926
2º Ciclo do Ensino Básico	200	Português e Estudos Sociais/História	12	21	38	52	79	123	179	240	314	378
	220	Português e Inglês	5	8	10	14	18	29	37	45	53	60
	230	Matemática e Ciências da Natureza	153	234	260	288	429	634	833	1005	1173	1315
	240	Educação Visual e Tecnológica	133	215	255	308	429	582	714	822	921	999
	250	Educação Musical	36	55	62	83	129	204	272	339	408	477
	260	Educação Física	55	95	117	133	180	261	338	409	495	564
	200 210 224	Português	216	332	363	412	631	967	1241	1499	1719	1861
2º Ciclo do Ensino Básico Total			611	960	1105	1291	1896	2799	3613	4357	5084	5655
3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário	300	Português	206	431	654	897	1134	1401	1727	2103	2474	2861
	310	Latim e Grego	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	320	Francês	31	58	84	108	123	150	194	255	336	405
	330	Inglês	128	239	350	454	564	721	885	1045	1148	1311
	340	Alemão	0	1	2	2	2	3	3	4	4	5
	350	Espanhol	4	7	9	13	12	15	20	30	38	49
	400	História	131	255	377	510	603	691	788	932	1086	1253
	410	Filosofia	70	121	186	268	360	454	533	613	668	765
	420	Geografia	77	165	245	332	414	514	620	763	879	1007
	430	Economia e Contabilidade	85	180	267	345	424	494	575	641	706	758
	500	Matemática	155	284	407	543	618	733	886	1080	1298	1551
	510	Física e Química	104	186	260	335	388	495	640	836	1033	1249
	520	Biologia e Geologia	103	202	314	418	500	596	704	873	1042	1231
	550	Informática	35	49	57	63	77	104	152	219	310	394
	600	Artes Visuais	96	174	263	372	446	537	637	774	905	1054
	620	Educação Física	85	150	205	251	290	338	410	514	644	804
	610 997 530 999	Especializado	141	271	361	478	593	716	826	872	915	964
3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário Total			1450	2774	4040	5390	6549	7962	9601	11555	13488	15663
1º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário	290	Educação Moral e Religiosa	9	18	39	57	79	112	145	175	215	250
	360	Língua Gestual Portuguesa	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
	910	Educação Especial 1	51	128	201	347	514	678	841	1044	1289	1516
	920	Educação Especial 2	5	9	17	22	32	41	43	49	54	58
	930	Educação Especial 3	0	1	6	8	10	13	14	16	17	19
1º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário Total			66	155	262	434	636	845	1043	1286	1576	1845
Grand Total			3050	5683	8478	11708	15024	18782	22537	26488	30401	34508

Fonte: Nunes et al., 2021

O grau de licenciatura apresenta uma grande estabilidade ao longo do período analisado, facto que nos induz à proposta feita por António Nóvoa no sentido de fundar o desenvolvimento da profissionalidade docente, designadamente do ensino não-superior, no diálogo entre três ambientes de formação e de trabalho: “em primeiro lugar, o ambiente universitário da formação inicial, construindo um terceiro lugar institucional; depois, o ambiente da pesquisa, de forma a valorizar um terceiro género de conhecimento; finalmente, o ambiente de trabalho nas escolas,

reforçando uma terceira presença dos professores enquanto coletivo” (Nóvoa, 2019: 202).

Figura 18: Professores por habilitação académica e ano letivo, continente (2000/2001 a 2020/2021).



Fonte: A partir de DGEEC, 2023.

Nesta mesma linha, importa destacar que, em 2020/2021, faltava obter o grau de doutoramento, tornado obrigatório pelo RJIES para admissão à carreira docente universitária, por exemplo, para cerca de 40% dos docentes do ensino superior, em globo (Quadro 10).

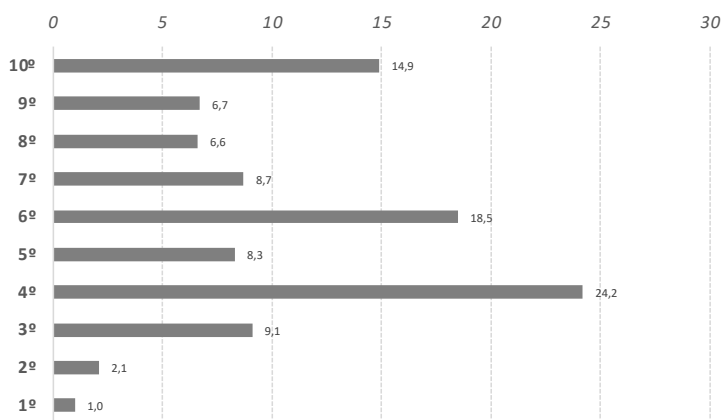
Quadro 10: Professores do ensino superior por grau académico e ano letivo, Portugal (2001/2002-2020/2021).

Anos	Total			Doutoramento			Mestrado			Licenciatura			Bacharelato			Outras		
	n	Público	%	n	Público	%	n	Público	%	n	Público	%	n	Público	%	n	Público	%
2001/02	35 740	24 296	68,0	9 465	7 562	79,9	10 835	7 243	66,8	14 088	8 512	60,4	797	588	73,8	555	391	70,5
2005/06	37 434	26 214	70,0	12 090	9 783	80,9	10 473	6 944	66,3	13 905	8 688	62,5	687	576	83,8	279	223	79,9
2010/11	38 064	26 410	69,4	16 771	12 752	76,0	10 205	6 450	63,2	10 637	6 886	64,7	189	125	66,1	262	197	75,2
2015/16	32 580	25 142	77,2	19 163	15 415	80,4	6 846	4 726	69,0	6 896	4 834	70,1	74	50	67,6	141	120	85,1
2020/21	36 473	28 614	78,5	21 880	17 606	80,5	7 923	5 864	74,0	6 303	4 862	77,1	67	44	65,7	300	238	79,3

Fonte: A partir de DGEEC, 2023

Pela Lei n.º 43/2005, de 29 de agosto, foi determinada a não contagem do tempo de serviço “para efeitos de progressão nas carreiras e o congelamento do montante de todos os suplementos remuneratórios de todos os funcionários, agentes e demais servidores do Estado até 31 de dezembro de 2006”. Esta mesma decisão da Assembleia da República foi renovada pela Lei n.º 53-C/2006, de 29 de dezembro (lei do orçamento do Estado), prorrogando os efeitos do congelamento das carreiras por mais um ano, até 31 de dezembro de 2007. O mesmo princípio e decisão foram renovados por mais sete anos sucessivos, de 1 de janeiro de 2011 a 31 de dezembro de 2017, sempre em sede da lei do Orçamento de Estado. Educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário do setor público, a trabalhar no continente, viram, neste contexto, a sua carreira congelada em 3409 dias (9 anos, 4 meses e 2 dias), nos quais poderia caber, por exemplo, a progressão em dois escalões remuneratórios de 4 anos (Figura 19).

Figura 19: Educadores e docentes dos ensinos básico e secundário segundo os escalões remuneratórios, em % (continente, 2021/2022).



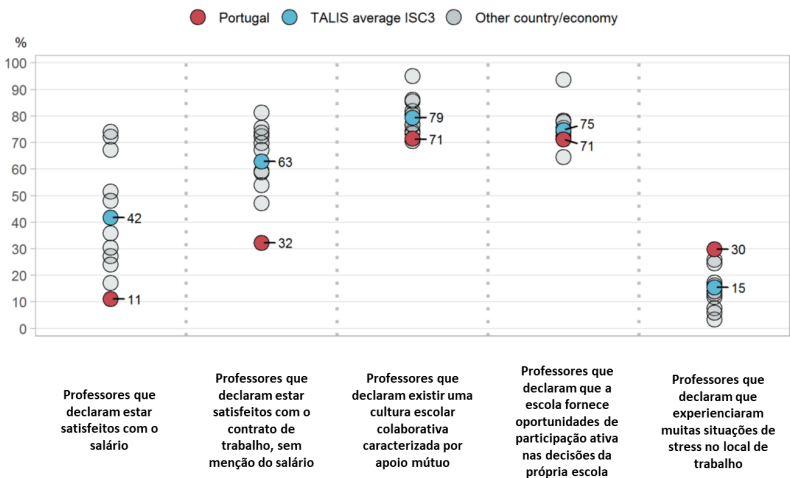
Fonte: A partir de CNE, 2023.

Se atentarmos no facto de a permanência dos docentes em todos os escalões apresentados pela Figura 19 terem uma duração média prevista de quatro anos, exceto no caso do escalão 5.º (previsão de dois

anos de permanência), estando o acesso a este e ao 7.º escalão dependente da existência de vagas estabelecidas anualmente pelo Ministério da Educação e indexadas à avaliação de desempenho docente, facilmente se compreenderá o descontentamento de docentes, por exemplo, com 25 anos completos de serviço e cerca de 50 anos de idade, em relação à previsibilidade, justiça e equidade de uma profissão cujo empregador não contabiliza, para efeitos de progressão na carreira, um terço do tempo do labor *de facto* realizado. A definição e implementação de mecanismos corretivos para a aceleração de progressão na carreira (Decreto-Lei n.º 74/2023, de 25 de agosto) e a recuperação do tempo de serviço (Decreto-Lei n.º 48-B/2024, de 25 de julho) foram conseguidos recentemente, prevendo-se a sua finalização até 2027.

Neste contexto se poderá compreender, por um lado, os resultados evidenciados pelo inquérito internacional sobre docência (*Teaching and Learning International Survey – TALIS*), promovido pela OCDE, em 2018, sobre as condições de trabalho dos professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário em Portugal (Figura 20).

Figura 20: Condições de trabalho, *stress* e satisfação dos professores do ensino 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário em Portugal em comparação com outros países participante no inquérito TALIS 2018.



Fonte: OCDE, 2021.

E, por outro, a adesão massiva dos professores às manifestações, realizadas nos dias 8 de março e 8 de novembro de 2008, pelas ruas de Lisboa, contra as medidas adotadas pelo governo, entre as quais já se contava o congelamento da carreira até 31 de dezembro do ano anterior, um novo modelo de autonomia e gestão das escolas (Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril) e a tentativa de, através da alteração do ECD (cf. Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, Art.º 34.º), estruturar a carreira docente em duas “categorias hierarquizadas”: professor e, novidade, “professor titular”. O jornalista Paulo Moura reportou algumas das declarações que foi escutando aos longo da manifestação de 8 de março:

“Todos os professores falam da avaliação, que não se pode fazer desta maneira, ‘porque as escolas não são empresas’. Falam da ‘burocracia’, da linguagem ‘simplista, dos números, das estatísticas’. Dizem que ‘assim não se pode ensinar’. Riem-se dos ‘tecnocratas da educação’. Declaram, como se fosse uma evidência: ‘Uma escola não é uma empresa’. E: ‘O ensino não é um produto. Os seres humanos não são produtos’. Como se o país já fosse uma empresa e nós já fôssemos produtos, por fora. Mas, por dentro, humanos e livres. E os professores fossem a vanguarda dessa liberdade interior” (Moura, 2008: 4).

A este descontentamento generalizado dos educadores e professores, podemos juntar a reflexão que, um par de anos antes, António Nóvoa fez sobre o processo de acumulação das mais variadas funções e missões sociais, assistenciais, de saúde e de prevenção de riscos, entre outras, por parte da educação, processo que designou de transbordamento:

“O que é que queremos da Escola? História ou educação para a cidadania? Literatura ou educação para a saúde? Ciência ou prevenção da toxicodependência? Matemática ou educação sexual? Artes ou prevenção rodoviária? Filosofia ou educação ambiental? Geografia ou educação para os valores? E que dizer do desenvolvimento das competências comunicacionais e tecnológicas? E da preparação para a vida profissional? E da promoção do espírito de criatividade, de inovação e de empreendedorismo? E da formação moral? E da prevenção da delinquência? E do ensino das regras e comportamentos sociais? E da capacidade para enfrentar dificuldades e resolver problemas? Tudo isto?

Resumindo de maneira excessivamente simplista a história da Escola no decurso do último século, podemos dizer que ela se foi desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante “transbordamento”, que a levou a assumir uma infinidade de tarefas. Hoje, o currículo escolar mais parece um saco no qual, década após década, tudo foi colocado e de onde nada foi retirado. A Escola está esmagada por um excesso de missões e pela impossibilidade de as cumprir. Impõe-se, por isso, definir prioridades e dizer, com clareza, aquilo que queremos da Escola” (Nóvoa et al., 2006: 114-115).

Num “ensaio sobre um novo compromisso social pela educação” publicado em 2011, Joaquim Azevedo atualiza a análise que tinha feito anteriormente, por ocasião do vigésimo aniversário da Revolução, sobre as políticas públicas de educação (Azevedo, 1994). Os fios condutores da reflexão “cidadã” feita pelo autor no início da segunda década do século XXI tiveram por base a constatação prévia de pontos críticos do sistema que urgia corrigir e que aqui nos interessa reportar, a saber:

- i) a autonomia das escolas já fora decretada quatro vezes e ainda não praticada – “a única autonomia que realmente existe é a do centro do sistema fazer o que quer e lhe apetece, destruindo o valor público do que vai sendo criado”;
- ii) “respira-se um clima de irresponsabilidade, que mina o profissionalismo, a cooperação e a dedicação de muitos atores sociais, começando pelos professores”;
- iii) “o cinismo ganha terreno à capacidade de melhorar a situação atual e tem o seu expoente nos que enchem a boca com o que autoproclamam como críticas ao ‘eduquês’”;
- iv) “o Estado assenhoreou-se do espaço público educacional, que está prisioneiro, seja Estatal seja privado, da uniformização da burocracia, da prepotência”;
- v) “o modelo de mudança permanente, que consiste em promover reformas, decretar normas e contranormas, despachos e circulares (‘quadradas’), ganha terreno a uma estratégia de melhoria gradual das nossas organizações escolares”;

- vi) “este modelo só gera dependência, desinteresse, desânimo (...), muitas escolas estão exaustas de tantas mudanças com tão poucas melhorias associadas”;
- vii) e, em nota final, mobilizadora e projetiva, “precisamos com urgência de gerar uma nova responsabilidade social pela educação e de inscrever em novos espaços públicos o real valor público da educação de todos e com todos os portugueses” (Azevedo, 2011: 18).

Coda

As inúmeras gerações de pessoas que estudaram e foram certificadas pelo sistema educativo português desde a Revolução são o maior garante da sustentabilidade dos direitos sociais e culturais conquistados com a Revolução dos Cravos. A elevação da qualidade de vida e da escolarização da população em geral, as oportunidades de mobilidade social ascendente numa sociedade livre, democrática e mais igualitária, a inovação dos princípios e práticas organizacionais educativas, escolares, curriculares e pedagógicas, a formação profissional de educadores e professores, a dignificação e unificação da carreira docente, entre outras, prestam testemunho dos desafios vencidos pelo sistema educativo desenvolvido ao longo dos últimos cinquenta anos face, a um tempo, a uma herança política do Estado Novo profundamente marcada pelo estigma do “atraso” e às mudanças estruturais exigidas pela modernização em tempos de comparação e competição internacional.

A história da educação em Portugal nos últimos cinquenta anos acompanha muito de perto a história das transformações da conceção de infância, de juventude, de família, de género e de sociedade. Se em 1970 cerca de 60% dos jovens estavam excluídos da frequência dos atuais 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, e apenas 5% ingressavam no ensino superior, os dados mais recentes demonstram a escolarização massiva da sociedade, segundo o princípio da *escola para todos*, e a importância que a educação passou a ter na marcação do compasso da vida quotidiana de crianças, jovens e respetivas famílias.

Esta breve análise das mudanças abertas pela Revolução no setor da educação inscreveu o nosso olhar na média duração, a da conjuntura. E, a partir desta abordagem a traço mais largo, foi possível mapear o crescimento da oferta e da procura do serviço escolar, o investimento público e das famílias na educação das crianças e jovens, avaliar a capacidade de resposta do sistema aos problemas sociais colocados, por exemplo, a nível da expansão da rede de educação pré-escolar e dos elevados índices de retenção praticados ao longo de todo os níveis de escolaridade, e as soluções encontradas a nível da territorialização das políticas educativas através da díade centralização-descentralização das competências e decisões em matéria de organização escolar.

Este caminho foi feito com conquistas democráticas evidentes, como a autonomia da administração e gestão das escolas, o alargamento da oferta de centros de educação para a infância e a extensão da escolaridade obrigatória, primeiro para 9 e depois para 12 anos de duração. Porém, mantêm-se alguns desafios que, ao fim de cinquenta anos, importa cuidar no sentido de aprofundamento da construção da *escola para todos*, a saber: repensar o modelo escolar a partir, por exemplo, do perfil docente e curricular atribuído pela LBSE ao 2.º ciclo do ensino básico e que ainda não foi cumprido; refletir sobre a manutenção de uma estrutura escolar herdada do século XIX (ensino primário seguido de ensino secundário de cariz clássico/liceal) no quadro de uma escolaridade obrigatória de 12 anos, da formação inicial dos professores por instituições de ensino superior universitário e politécnico e da conceção dominante a nível internacional sobre o conceitos de “primary” e “secondary education”; a assunção da relevância da formação contínua dos educadores e professores em exercício no sentido de ser mais especializada e articulada com instituições de ensino superior; uma outra abordagem sobre a função e missão educativa das escolas que minimize o *transbordamento* das suas atividades e competências para questões que podem e devem ser acometidas a outras instituições sociais; a configuração de um novo contrato para a inclusão e diferenciação da educação face às necessidades em termos sociais, culturais e tecnológicos; e, empoderar e qualificar o centro operativo do sistema do processo educativo – a relação pedagógica entre professor e aluno – e, a partir dele, os projetos e autonomia das escolas.

Deixamos aqui alguns dados históricos para o aprofundamento democrático e sentido transformador da educação e da sociedade em Portugal para os próximos anos.

Fontes Primárias

- CIG – Igualdade de Género em Portugal (2022). *Boletim Estatístico 2022*. Lisboa: CIG.
- CNE – Conselho Nacional de Educação (2023). *Estado da Educação 2022*. Lisboa: CNE.
- CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986). *Projecto Global de Actividades*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2023). *75 anos de Estatísticas da Educação em Portugal*. 3 vols., Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2024). *Estatísticas da Educação 2023/2024 – dados preliminares*. Acedido online a 06.03.2025 e disponível em <https://www.dgeec.medu.pt/art/educacao-pre-escolar-basico-e-secundario/undefined/undefined/65520ab1455255473193d29b#artigo-670e2bb57ef0cad601a5ea6>.
- ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education (2009). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Helsínquia: European Association of Institutions in Higher Education.
- ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Bruxelas: European Association of Institutions in Higher Education / Comissão Europeia.
- INE – Instituto Nacional de Estatística. *Estatísticas da Educação* (anos de 1960/1961, 1971 e 1974). Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- ME – Ministério da Educação (1998). *Estatísticas da Educação, 1995-1996*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME – Ministério da Educação (2001). *Estatísticas da Educação, 2001*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MEN – Ministério da Educação Nacional (1971a). *Linhas gerais da reforma do ensino superior*. Lisboa: MEN.
- MEN – Ministério da Educação Nacional (1971b). *Projecto do Sistema Escolar*. Lisboa: MEN.
- MEN – Ministério da Educação Nacional (1973). *A Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: MEN.
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (1965). *Mediterranean Regional Project*. 8 vols. Paris: OCDE.

- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2006). *Education at a glance – OECD Indicators 2006*. Paris: OCDE.
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2019). *Results from Pisa 2018. Country note. Portugal*. Paris: OCDE.
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2021). *2018 Teaching and Learning International Survey (TALIS) Results. Country note*. Paris: OCDE.
- ONU/OIT – Organização das Nações Unidas/Organização Internacional do Trabalho (2024). United Nations Secretary-General’s High-Level Panel on the Teaching Profession. Recommendations and summary of deliberations. Transforming the teaching profession. Genebra: OIT.
- SEEBs – Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário (1975a). *Biologia: o homem e o ambiente: textos para o 8.º ano de escolaridade*. Lisboa: Direção-Geral do Ensino Secundário.
- SEEBs – Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário (1975b). *Ensino preparatório: programas para o ano lectivo 1975/1976*. Lisboa: Direção-geral do Ensino Básico e Secundário.
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2005). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2005*. Lisboa: PNUD.
- UNESCO (1963). *L’éducation dans le monde : organisation et statistiques. III. L’enseignement du second degré*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1982). *Para uma política da educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- UNESCO/IE – Institute for Statistics (2006). *Global Education Digest 2006: comparing education statistics across the world*. Montreal: UNESCO.

Referências Bibliográficas

- Amaral, Alberto et al. (2002). *O ensino superior pela mão da economia*. s/l.: CIPES/Fundação das Universidades Portuguesas.
- Azevedo, Joaquim (1994). *Avenidas de liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, Joaquim (2011). *Liberdade e política pública de educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, João (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, pp. 63-92.

- Benavente, Ana et al. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Campos, Bárto P. (1987). Prefácio. In Eurico Lemos Pires, *Lei de Bases do Sistema Educativo – apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa.
- Correia, Luís Grosso (1998). 'Portugal pode ser, se nós quisermos, uma grande e próspera nação'. O sistema educativo no Estado Novo. *Ler História*, n.º 35, pp. 71-107.
- Correia, Luís Grosso (2017). Aprender História em democracia. In David Justino (org.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva*, vol. I, Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 157-220.
- Duque, Luís Rosa (2009). *O ensino técnico-profissional em Portugal na segunda metade do século XX*. Lisboa: Universidade Aberta Tese de Doutoramento em Ciências da Educação).
- Esteves, Eduardo; Martins, Misael e Santos, Guilherme (2024). As campanhas de alfabetização durante a Revolução portuguesa de 1974-1976. *História – Revista da FLUP*. IV série, 14(1), pp. 135-159.
- Fernandes, Domingos (2014). Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e da melhoria. In Maria de Lurdes Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal*. Vol. I, Coimbra: Edições Almedina, pp. 231-268.
- Fernandes, Domingos; Ó, Jorge R. e Paz, Ana L. (2014). Da génese das tradições e do elitismo ao imperativo da democratização: a situação no ensino artístico especializado. In Maria de Lurdes Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal*. Vol. II, Coimbra: Edições Almedina, pp. 149-198.
- Fernandes, Graça; Emídio, Tavares (2018). *Mais vale cedo do que nunca. Por uma escola diferente no Portugal de 70 – duas medidas inovadoras e as suas histórias*. Lisboa: Edições Piaget.
- Fernandes, Rogério (1977). *Educação: uma frente de luta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, João; Ferreira, Fernando I. e Machado, Joaquim (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Godinho, Vitorino M. (1975). *A educação num Portugal em mudança*. Lisboa: Cosmos,
- Grácio, Rui (1977). Prefácio. In A. Reis Monteiro, *Educação e Constituição de Abril*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, Rui (1981). *Educação e processo democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, Sérgio (1998). *Ensinos técnico e política em Portugal – 1910-1990*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Justino, David (2024). Contributos para uma história da educação no último século. In David Justino (coord.). *O ensino em Portugal antes e depois do 25 de Abril. Vol. 1.: Um século em análise*. Porto: Fundação Belmiro de Azevedo/Público, pp. 11-28.

- Leite, Carlinda (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Lima, Licínio (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Machado, Rui Gomes (2001). Genealogia do Ensino Secundário Unificado: Uma nova matriz social. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), s/pp.
- Magalhães, António M. (2004). *A identidade do ensino superior: política, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Miranda, Jorge (1997). *As Constituições Portuguesas: de 1822 ao texto actual da Constituição*. 4.^a ed., Lisboa: Livraria Petronny.
- Moura, Paulo (2008). Professores: Megamanifestação junta 100 mil contra medidas do Governo. In *Público*, de 8 de março de 2008, pp. 2-4.
- Müller, Detlef K. (1987). Systematisation: the case of German secondary education. In Detlef Müller et al. (ed.), *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction, 1870-1920*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 15-52.
- Neave, Guy (Ed.) (2012). *The Evaluative State, Institutional Autonomy and Re-engineering Higher Education in Western Europe*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Nóvoa, António; Pereira, Henrique Manuel S. e Vieira, Maria Cristina (2006). Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa. *Saber (e) Educar*, 11, pp. 111-126.
- Nóvoa, Antonio (2019). Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem fronteiras*, 19 (1), pp. 198-208.
- Nunes, Luís Catela; Reis, Ana Balcão; Freitas, Pedro; Nunes, Miguel & Gabriel, José Mesquita (2021). *Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2021.
- Pacheco, José Augusto (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pires, Eurico Lemos (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo – apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa.
- Ribeiro, António Carrilho (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ringer, Fritz (1987). On segmentation in modern European educational systems: the case of French secondary education, 1865-1920. In Detlef Müller et al. (ed.), *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction, 1870-1920*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 53-87.
- Rodrigues, M.^a de Lurdes e Gomes, Edmundo (2014). Anexo estatístico: alunos, professor e recursos financeiros. In Maria de Lurdes Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal*. Vol. II, Coimbra: Edições Almedina, pp. 639-653.

- Rodrigues, Teresa Ferreira (coord.) (2008). *História da população portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento/CEPESE.
- Roldão, Maria do Céu (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (2005). *Formação e práticas de gestão curricular*. Porto: Edições Asa.
- Santiago, Rui; Correia, Maria Fernanda; Tavares, Orlanda e Pimenta, Carlos (2004). *Um olhar sobre os rankings*. s/l.: CIPES/Fundação das Universidades Portuguesas.
- Seixas, Ana Maria (2005). Aprender a democracia: Jovens e protesto no ensino secundário em Portugal, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72, pp. 187-209.
- Stoer, Stephen (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980: uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, António (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, Teresa (2014). Educação de infância: uma conquista da democracia. In Maria de Lurdes Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal*. Vol. I, Coimbra: Edições Almedina, pp. 469-497.
- Vilarinho, Maria Emília (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vilela, Alexandra (2014). Os fundos estruturais e a educação. In Maria de Lurdes Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal*. Vol. II, Coimbra: Edições Almedina, pp. 615-637.
- Viseu, Sofia (2017). Gerencialismo, escola pública e desigualdades em educação. In Licínio Lima e Virgínio Sá org.), *O governo das escolas: democracia, controlo e performatividade*. Famalicão: Edições Húmus, pp. 135-150.
- Zabalza, Miguel (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

ANEXOS

Anexo 1: Estudantes matriculados/inscritos por nível de ensino e ano letivo (1960/1961 a 2020/2021).

Anos	Total			Pré-Escolar			Ensino Básico						Secundário			Pós-Secundário		Médio / Normal		Superior		
	n			n			Soma			%			n			n		n		n		
	Pública			Pública			Pública			Pública			Pública			Pública		Pública		Pública		
	n	%	n	n	%	n	n	%	n	%	n	%	n	%	n	n	%	n	%	n	%	
1960/61	1 120 838	1 016 353	90,7	6 528	-	-	1 066 471	975 724	91,5	887 235	78 064	101 172	13 116	8 360	63,7	-	-	12 485	-	22 238	21 889	98,4
1965/66	1 229 705	1 096 881	89,2	11 271	-	-	1 152 799	1 039 277	90,2	892 603	107 765	152 431	19 901	14 859	74,7	-	-	13 608	-	32 126	31 342	97,6
1970/71	1 465 268	1 293 396	88,3	17 135	-	-	1 347 887	1 204 218	89,3	930 294	216 788	200 805	31 994	25 726	80,4	-	-	19 979	-	48 273	46 082	95,5
1973/74	1 611 583	1 428 729	88,7	41 080	3 625	8,8	1 444 883	1 309 712	90,6	919 026	268 883	256 974	43 653	38 898	89,1	-	-	23 848	-	58 119	54 669	94,1
1974/75	1 653 592	1 488 749	90,0	42 490	3 940	9,3	1 466 815	1 350 351	92,1	918 519	260 681	287 615	67 853	64 137	94,5	-	-	20 101	-	56 333	52 008	92,3
1975/76	1 737 709	1 599 831	92,1	44 832	3 954	8,8	1 519 725	1 431 112	94,2	909 014	295 553	315 158	86 379	83 004	96,1	-	-	15 861	-	70 912	67 919	95,8
1980/81	1 941 957	n.d.	n.d.	100 178	n.d.	n.d.	1 574 568	1 466 510	93,1	946 291	322 431	305 846	176 084	172 180	97,8	-	-	7 373	-	83 754	75 658	90,3
1985/86	2 106 614	1 877 360	89,1	128 089	59 820	46,7	1 639 405	1 508 774	92,0	874 262	388 994	376 149	221 951	209 233	94,3	-	-	10 953	-	106 216	90 535	85,2
1990/91	2 190 499	1 895 046	86,5	171 552	75 041	43,7	1 484 256	1 366 416	92,1	669 525	356 420	458 311	347 911	318 239	91,5	-	-	-	-	186 780	135 350	72,5
1995/96	2 321 408	1 922 725	82,8	191 023	82 828	43,4	1 339 749	1 224 814	91,4	552 724	315 209	471 816	477 221	416 309	87,2	-	-	-	-	313 415	198 774	63,4
2000/01	2 260 212	1 834 792	81,2	235 610	117 226	49,8	1 223 151	1 099 901	89,9	535 580	271 793	415 778	413 748	344 135	83,2	-	-	-	-	387 703	273 521	70,6
2005/06	2 124 260	1 716 075	80,8	262 002	139 412	53,2	1 145 234	1 017 367	88,8	495 628	256 252	393 354	347 400	282 424	81,3	2 312	-	-	-	367 312	275 521	75,0
2010/11	2 329 401	1 844 317	79,2	276 125	143 472	52,0	1 206 716	1 041 384	86,3	464 620	278 263	463 833	440 895	343 341	77,9	9 397	-	-	-	396 268	307 978	77,7
2015/16	2 027 483	1 629 116	80,4	259 850	137 573	52,9	1 013 397	879 538	86,8	408 041	230 842	374 514	391 538	307 984	78,7	6 299	-	-	-	356 399	297 884	83,6
2020/21	1 987 674	1 582 921	79,6	251 060	135 372	53,9	926 042	809 622	87,4	373 109	210 064	342 869	393 689	297 933	75,7	4 888	-	-	-	411 995	335 139	81,3

Fonte: A partir de DGEEC, 2023.

Anexo 2: Estudantes matriculados/inscritos por nível de ensino, ano letivo e taxa de feminização (de 1960/1961 a 2023/2024).

Anos	Total	M	%	Educação Pré-Escolar	M	%	Ensino Básico	M	%	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Secundário	M	%	Ensino Médio ou Normal	Ensino Pós-Secundário Não-Superior	Ensino Superior	M	%
1960/61	1 120 838	521 785	46,6	6 528	3 194	48,9	1 066 471	499 705	46,9	887 235	78 064	101 172	13 116	4 885	37,2	12 485	-	22 238	7 000	31,5
1965/66	1 229 705	574 477	46,7	11 271	5 505	48,8	1 152 799	541 120	46,9	892 603	107 765	152 431	19 901	8 180	41,1	13 608	-	32 126	12 530	39,0
1970/71	1 465 268	700 344	47,8	17 135	8 285	48,4	1 347 887	646 152	47,9	930 294	216 788	200 805	31 994	13 289	41,5	19 979	-	48 273	21 874	45,3
1973/74	1 611 583	775 299	48,1	41 080	19 832	48,3	1 444 883	694 409	48,1	919 026	268 883	256 974	43 653	19 351	44,3	23 848	-	58 119	28 211	48,5
1974/75	1 653 592	796 555	48,2	42 490	19 861	46,7	1 466 815	706 441	48,2	918 519	260 681	287 615	67 853	31 134	45,9	20 101	-	56 333	24 891	44,2
1975/76	1 737 709	835 338	48,1	44 832	21 354	47,6	1 519 725	731 587	48,1	909 014	295 553	315 158	86 379	40 052	46,4	15 861	-	70 912	29 356	41,4
1980/81	1 941 957	945 958	48,7	100 178	48 389	48,3	1 574 568	761 481	48,4	946 291	322 431	305 846	176 084	91 993	52,2	7 373	-	83 754	37 742	45,1
1985/86	2 106 614	1 036 251	49,2	128 089	62 226	48,6	1 639 405	791 897	48,3	874 262	388 994	376 149	221 951	118 778	53,5	10 953	-	106 216	53 724	50,6
1990/91	2 190 499	1 096 557	50,1	171 552	82 665	48,2	1 484 256	722 656	48,7	669 525	356 420	458 311	347 911	185 344	53,3	-	-	186 780	105 892	56,7
1995/96	2 321 408	1 166 725	50,3	191 023	91 296	47,8	1 339 749	645 097	48,2	552 724	315 209	471 816	477 221	249 556	52,3	-	-	313 415	180 776	57,7
2000/01	2 260 212	1 148 221	50,8	235 610	115 920	49,2	1 223 151	592 373	48,4	535 580	271 793	415 778	413 748	218 896	52,9	-	-	387 703	221 042	57,0
2005/06	2 124 260	1 066 897	50,2	262 002	128 142	48,9	1 145 234	550 777	48,1	495 628	256 252	393 354	347 400	184 575	53,1	-	2 312	367 312	202 792	55,2
2010/11	2 329 401	1 157 597	49,7	276 125	132 563	48,0	1 206 716	586 779	48,6	464 620	278 263	463 833	440 895	223 439	50,7	-	9 397	396 268	211 641	53,4
2015/16	2 027 483	997 160	49,2	259 850	126 088	48,5	1 013 397	486 442	48,0	408 041	230 842	374 514	391 538	192 368	49,1	-	6 299	356 399	190 282	53,4
2020/21	1 987 674	990 039	49,8	251 060	121 666	48,5	926 042	449 626	48,6	373 109	210 064	342 869	393 689	195 189	49,8	-	4 888	411 995	220 851	53,6
2023/24 (a)	2 064 637	1 031 974	50,0	271 946	132 040	48,6	953 690	465 428	48,8	399 783	205 767	348 140	387 783	193 150	49,8	-	4 862	446 356	241 356	54,1

(a) Dados de 2022/23 para Ensino Pós-Secundário Não-Superior e Ensino Superior.

Fontes: A partir de CNE, 2024; DGEEC, 2023 e 2024.

Anexo 3: Estabelecimentos de ensino por nível de ensino e ano letivo, 1960/1961 a 2020/2021).

Anos	Ed. Pré-escolar			1º CEB			2º CEB			3º CEB			Secundário			Superior			Total		
	n	Público	%	n	Público	%	n	Público	%	n	Público	%	n	Público	%	n	Público	%	n	Público	%
1960/61	159	-	-	18 086	17 250	95,4				645			256	39,7		26	26	-	18 916	17 532	92,7
1965/66	240	-	-	17 531	16 739	95,5				956			406	42,5		n.d.	-	-	18 727	17 145	91,6
1970/71	317	-	-	17 018	16 284	95,7	1 150	202	17,6	683			276	40,4		31	31	-	19 199	16 793	87,5
1973/74	706	54	7,6	16 045	15 363	95,7	1 343	969	72,2	654			318	48,6		33	33	-	18 781	16 737	89,1
1974/75	685	51	7,4	14 656	13 990	95,5	1 491	1 175	78,8	654			313	47,9		n.d.	-	-	17 486	15 529	88,8
1975/76	679	53	7,8	10 993	10 388	94,5	1 527	1 279	83,8	632			350	55,4		n.d.	-	-	13 831	12 070	87,3
1980/81	1 916	n.d.	-	10 575	9 968	94,3	1 885	1 653	87,7	486	301	61,9	n.d.	-	-	n.d.	-	-	14 862	11 922	80,2
1985/86	3 354	n.d.	-	11 133	10 466	94,0	1 891	1 658	87,7	683	497	72,8	n.d.	-	-	n.d.	-	-	17 061	12 621	74,0
1990/91	4 138	n.d.	-	10 405	9 896	95,1	1 686	1 436	85,2	931	733	78,7	n.d.	-	-	n.d.	-	-	17 160	12 065	70,3
1995/96	5 378	3 427	63,7	10 017	9 438	94,2	1 584	1 373	86,7	1 273	1 067	83,8	930	536	57,6	286	158	55,2	19 468	15 999	82,2
2000/01	6 624	4 454	67,2	9 416	8 847	94,0	1 418	1 189	83,9	1 357	1 125	82,9	859	528	61,5	310	173	55,8	19 984	16 316	81,6
2005/06	6 858	4 716	68,8	8 234	7 711	93,6	1 134	887	78,2	1 438	1 163	80,9	871	526	60,4	326	179	54,9	18 861	15 182	80,5
2010/11	6 812	4 379	64,3	5 221	4 665	89,4	1 170	904	77,3	1 516	1 169	77,1	937	566	60,4	300	177	59,0	15 956	11 860	74,3
2015/16	6 014	3 702	61,6	4 314	3 796	88,0	1 209	932	77,1	1 486	1 146	77,1	963	584	60,6	294	179	60,9	14 280	10 339	72,4
2020/21	5 774	3 485	60,4	4 057	3 547	87,4	1 180	917	77,7	1 440	1 128	78,3	967	590	61,0	288	187	64,9	13 706	9 854	71,9

Fontes: A partir de DGEEC, 2023; INE, Estatística da Educação, Anos de 1960/1961, 1971 e 1974.

Anexo 4: Professores por nível de ensino e ano letivo (de 1960/1961 a 2020/2021).

Anos	Total			Pré-Escolar			1º CEB			2º CEB			3º CEB e Secundário			Superior		
	n	M	%	n	M	%	n	M	%	n	M	%	n	M	%	n	M	%
1960/61	38 238	-	-	226	172	76,1	26 087	22 781	87,3	-	-	-	10 386	4 881	47,0	1 539	163	10,6
1965/66	42 910	-	-	420	-	-	27 996	24 401	87,2	-	-	-	14 494	7 020	48,4	-	-	-
1970/71	56 784	-	-	692	-	-	29 554	26 274	88,9	-	-	-	24 279	13 307	54,8	2 259	422	18,7
1973/74	73 335	-	-	1 667	1 630	97,8	32 020	29 023	90,6	16 332	10 661	65,3	20 104	11 460	57,0	3 212	671	20,9
1974/75	83 060	-	-	1 830	1 789	97,8	34 596	31 572	91,3	20 450	13 533	66,2	26 184	14 605	55,8	-	-	-
1975/76	90 019	-	-	1 903	1 842	96,8	38 706	35 429	91,5	20 789	12 645	60,8	28 621	15 933	55,7	-	-	-
1980/81	113 555	-	-	5 047	4 974	98,6	43 759	40 136	91,7	26 411	18 006	68,2	38 338	21 997	57,4	-	-	-
1985/86	127 061	-	-	6 408	6 323	98,7	44 147	40 681	92,1	28 393	19 746	69,5	48 113	29 785	61,9	-	-	-
1990/91	146 149	-	-	9 357	9 263	99,0	41 023	-	-	31 235	22 054	70,6	64 534	42 093	65,2	-	-	-
1995/96	173 652	-	-	11 262	-	-	36 300	33 269	91,7	110 003			[16 087]			-	-	-
2000/01	196 929	-	-	16 007	15 726	98,2	39 243	35 658	90,9	35 250	24 943	70,8	86 207	59 038	68,5	-	-	-
2005/06	218 867	153 114	70,0	18 213	17 866	98,1	39 396	35 275	89,5	34 754	24 576	70,7	89 070	59 284	66,6	37 434	16 113	43,0
2010/11	213 017	150 867	70,8	18 284	18 051	98,7	33 044	28 504	86,3	34 086	24 628	72,3	89 539	63 034	70,4	38 064	16 650	43,7
2015/16	175 493	125 633	71,6	16 002	15 851	99,1	28 806	24 941	86,6	23 757	17 133	72,1	74 348	53 225	71,6	32 580	14 483	44,5
2020/21	186 600	133 944	71,8	17 064	16 898	99,0	30 986	27 014	87,2	23 554	17 116	72,7	78 523	56 211	71,6	36 473	16 705	45,8

Legenda: CEB – Ciclo do Ensino Básico.
Fontes: A partir de DGEEC, 2023; INE, 1960/1961, 1971 e 1974.

Anexo 5: Professores por nível e instituição de ensino, por ano letivo (de 1960/1961 a 2020/2021).

Anos	Total			Pré-Escolar			1º CEB			2º CEB			3º CEB e Secundário			Superior		
	n	Público	%	n	Público	%	n	Público	%	n	Público	%	n	Público	%	n	Público	%
1960/61	38 238	n.d.	-	226	n.d.	-	26 087	24 331	93,3	-	-	-	10 386	6 462	62,2	1 539	n.d.	-
1965/66	42 910	n.d.	-	420	n.d.	-	27 996	25 971	92,8	-	-	-	14 494	9 639	66,5	n.d.	n.d.	-
1970/71	56 784	n.d.	-	692	n.d.	-	29 554	27 460	92,9	-	-	-	24 279	16 079	66,2	2 259	n.d.	-
1973/74	73 335	n.d.	-	1 667	203	12,2	32 020	29 880	93,3	16 332	13 843	84,8	20 104	16 421	81,7	3 212	n.d.	-
1974/75	83 060	n.d.	-	1 830	246	13,4	34 596	32 361	93,5	20 450	18 276	89,4	26 184	22 556	86,1	n.d.	n.d.	-
1975/76	90 019	n.d.	-	1 903	241	12,7	38 706	36 593	94,5	20 789	18 990	91,3	28 621	25 551	89,3	n.d.	n.d.	-
1980/81	113 555	n.d.	-	5 047	n.d.	-	43 759	41 330	94,4	26 411	24 074	91,2	38 338	34 199	89,2	n.d.	n.d.	-
1985/86	127 061	n.d.	-	6 408	n.d.	-	44 147	41 124	93,2	28 393	25 660	90,4	48 113	41 626	86,5	n.d.	n.d.	-
1990/91	146 149	n.d.	-	9 357	n.d.	-	41 023	38 606	94,1	31 235	28 440	91,1	64 534	56 780	88,0	n.d.	n.d.	-
1995/96	173 652	n.d.	-	11 262	n.d.	-	36 300	33 726	92,9	110 003			101 278			[16 087]	16 087	-
2000/01	196 929	n.d.	-	16 007	8 650	54,0	39 243	36 319	92,5	35 250	32 463	92,1	86 207	78 179	90,7	[20 222]	20 222	-
2005/06	218 867	186 041	85,0	18 213	10 757	59,1	39 396	36 449	92,5	34 754	31 707	91,2	89 070	80 914	90,8	37 434	26 214	70,0
2010/11	213 017	178 165	83,6	18 284	10 303	56,3	33 044	29 604	89,6	34 086	31 062	91,1	89 539	80 786	90,2	38 064	26 410	69,4
2015/16	175 493	147 594	84,1	16 002	8 941	55,9	28 806	25 706	89,2	23 757	20 946	88,2	74 348	66 859	89,9	32 580	25 142	77,2
2020/21	186 600	159 131	85,3	17 064	9 919	58,1	30 986	27 491	88,7	23 554	21 215	90,1	78 523	71 892	91,6	36 473	28 614	78,5

Legenda: CEB – Ciclo do Ensino Básico.
Fontes: A partir de DGEEC, 2023; INE, 1960-1961, 1971, 1974; ME, 1998, 2001.

Esta obra cruza a componente de investigação em história do tempo presente do projeto Cinquenta Anos de Docência: Fatores de Mudança e Diálogos Intergeracionais (FYT-ID) com os trajetos profissionais de quatro reconhecidos investigadores da área de estudos educacionais nos últimos quarenta anos em Portugal. Joaquim Azevedo, João Pedro da Ponte, Maria do Céu Roldão e Teresa Vasconcelos, na condição de, a um tempo, *fontes de história imediata* e membros do grupo-focal constituído no âmbito do mencionado projeto de investigação, comungam do facto de, nos respetivos trajetos escolares, terem completado o curso secundário-liceal ainda no Estado Novo. No ensino superior, dois deles aprovaram a licenciatura em História (Joaquim Azevedo e Maria do Céu Roldão), um terceiro a de Matemática (João Pedro da Ponte) e uma quarta cursou Educação de Infância (Teresa Vasconcelos). Iniciaram as suas carreiras profissionais como professores do ensino pós-primário ou educadora de infância, respetivamente, e em períodos diferenciados: elas na década de 1960; eles, na década de 1970, já no contexto da Revolução dos Cravos.

A segunda parte do livro, designada Cinquenta Anos de Educação em Democracia, é um estudo de história contemporânea e do tempo presente da educação que, para uma maior inteligibilidade dos fatores de mudança operados a partir da Revolução dos Cravos, convencionou-se começar em finais da década de 1950, continuando pela reforma Veiga Simão (1971-1974), para depois se adentrar pelo período democrático através dos recortes temporais assumidos (Revolução, Normalização e Reforma).