

As transformações no trabalho escolar e as mudanças educativas recentes em Portugal¹

LEOPOLDO MESQUITA

Centro de Investigação e Intervenção Educativas,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
ciie@fpce.up.pt

Resumo

Assume-se que a corrente principal nas políticas educativas globalmente consideradas é a da sujeição do trabalho escolar a uma lógica semelhante à que prevalece nos demais sectores produtivos e procura-se identificar a presença de tal tendência nas mudanças educativas actualmente em curso em Portugal. Destacam-se duas vias para a empresarialização do trabalho escolar, ambas exercendo uma profunda influência no caso português. Como acontece no plano global, divisas como ‘excelência educativa’, ‘sucesso para todos’, ‘aprendizagem ao longo da vida’ ou ‘aquisição de competências essenciais’, representam hoje em Portugal traves-mestras de um processo de transformação capitalista da actividade educativa.

INTRODUÇÃO

Num plano geral e global, a corrente que é hoje dominante nas políticas educativas é a da empresarialização dos sistemas públicos de educação, procurando-se impor na actividade educativa princípios e métodos semelhantes aos existentes nos demais sectores produtivos. Este processo é marcado por um protagonismo crescente das classes empresariais e das suas organizações nas principais iniciativas e movimentos de inovação e de reforma, e bem assim pelo surgimento e expansão de novas e poderosas empresas educativas de natureza privada e capitalista, as quais vão progressivamente penetrando e dominando todas as áreas da actividade escolar, desde as instalações e infra-estruturas até à gestão global de escolas e sistemas escolares, passando pela administração do currículo e da avaliação das aprendizagens, pela contratação, formação e avaliação dos professores e educadores, etc.

Na época contemporânea, a visão e a legitimação de uma indústria para a escolarização de massas funcionando em bases capitalistas teve como demiurgo Milton Friedman e o seu artigo *The role of government in education*, originalmente publicado em 1955, no qual se perspectivava uma transformação naquele sentido

¹ A presente comunicação baseia-se num artigo do autor que nesta altura aguarda publicação no *Journal of Educational Administration and History* com o título “The entrepreneurialization of school work in educational changes – The Portuguese case”.

através da criação de condições favoráveis à expansão de escolas privadas e ao estabelecimento de uma livre concorrência em todo o sistema educativo. Segundo este autor, vencida que fosse a resistência dos sindicatos de professores e dos membros e organizações do aparelho burocrático de gestão educativa, o surgimento de ‘indústrias educativas competitivas’ ocorreria naturalmente, por processos semelhantes aos que operaram a criação de tais indústrias nos demais ramos de actividade (Friedman, 2002).

Mas se M. Friedman trouxe a visão e a legitimação de uma indústria educativa funcionando em bases capitalistas, nos termos atrás expostos, não foram no entanto as soluções por si preconizadas de criação de escolas privadas, de descentralização e desburocratização administrativas e de promoção de mecanismos de “livre escolha” aquelas que se vieram a revelar como a via principal através da qual tal transformação se tem procurado impor. De facto, na maior parte dos países e desde logo nos Estados Unidos da América, tem sido a acção política das instituições estatais e de governo em aliança estreita com organizações empresariais, e tem sido igualmente o uso alternado de dispositivos de descentralização e recentralização, de liberalização e de controlo, de inovação e de padronização, que têm conferido fisionomia própria às principais iniciativas de mudança educativa.

É na verdade a acção do Estado, mais do que o livre funcionamento do mercado, que tem constituído a principal força impulsionadora do actual processo de empresarialização e de capitalização dos sistemas públicos de educação. Este processo não representa apenas uma pretensão de gerir com maior eficiência e eficácia as instituições e sistemas escolares, mas envolve igualmente a tentativa de imposição de uma gestão privada nos sistemas públicos de educação visando a realização de lucros e a acumulação de capitais. Numa tal evolução, o trabalho desenvolvido nas instituições de educação e formação, quer por professores quer por alunos, tende a ser equiparado ao que é desenvolvido nos demais sectores em que impera uma lógica capitalista de produção. É este, no nosso entender, o elemento heurístico fundamental para analisar as presentes transformações de ordem global nos sistemas educativos, assim como as suas manifestações regionais e locais, como é o caso português.

Em Portugal, desde há cerca de um quarto de século, decorre um processo de transformação no respectivo sistema público de educação, cujo início pode considerar-se simbolicamente estabelecido pela publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em Outubro de 1986, e pela produção legislativa ocorrida no período subsequente, designadamente entre 1989 e 1991. De uma forma lenta e cautelosa mas com uma coerência assinalável, os sucessivos governos em funções mantiveram a mesma lógica de reformas, as quais no entanto só nos últimos cinco anos ganharam uma dinâmica de mudança real e profunda na organização e no funcionamento daqueles sistemas.

Sustentamos aqui que as actuais mudanças educativas em Portugal se inserem na corrente global de empresarialização do trabalho escolar acima referida e que tal inserção ocorre sob a influência de duas vias principais, as quais, em termos analíticos, podemos designar de via anglo-saxónica e via europeia. Na primeira parte do presente artigo procuraremos caracterizar, nos seus traços fundamentais, estas duas vias. Na segunda parte, analisaremos o mencionado processo de transformação do sistema público de educação em Portugal, tomando sempre por

referência as mudanças na condição do trabalho desenvolvido nas respectivas instituições escolares.

DOIS INSTRUMENTOS ANALÍTICOS IMPORTANTES PARA IDENTIFICAR E CARACTERIZAR O MODELO EMPRESARIAL NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTOS ESPECÍFICOS

Representando o modelo empresarial, nos termos antes referidos, um padrão comum que orienta as políticas educativas actuais a nível global, são mesmo assim diversas as vias e as formas de o materializar. Destas, tendo em conta o contexto português que é objecto do presente artigo, merecem destaque as que, por comodidade de linguagem, designamos por *via anglo-saxónica* e *via europeia*, as quais procuraremos de seguida caracterizar nos seus elementos específicos fundamentais.

A via anglo-saxónica tem como principal expressão simbólica recente o relatório *A Nation at risk: The imperative for educational reform*, datado de 1983. São fundamentalmente dois os elementos constitutivos desta via, tal como são definidos no referido relatório. O primeiro, expresso na divisa ‘*excelência na educação*’, corresponde ao propósito de elevar permanentemente o nível dos resultados da produção educativa, independentemente da utilidade prática e dos fins a que esse acréscimo de produtividade se destine. O segundo elemento constitutivo, que viria mais tarde a ser popularizado com a divisa ‘*não aceitar desculpas*’, corresponde ao propósito de não considerar como relevantes na função de produção educativa as variáveis relacionadas com as desigualdades sociais dos alunos (NCEE, 1983). Diversas expressões sintetizam hoje o conteúdo e a natureza da dita via anglo-saxónica para a transformação educacional (por exemplo, ‘sucesso para todos’; ‘todos são capazes de aprender’), todas elas correspondendo, de uma forma ou de outra, à máxima da gestão empresarial ‘*qualidade total*’.

Já no que diz respeito à via europeia, ela define-se, na nossa perspectiva, pela acção e pelas políticas educativas emanadas dos órgãos institucionais da União Europeia, as quais visam explicitamente a criação de um denominado ‘*espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida*’ (Comissão das CE, 2001). Uma tal via começou por encontrar o seu fundamento no relatório *Learning to be* (o chamado “relatório Faure”), elaborado sob a égide da UNESCO (Faure *et al.*, 1972), no qual se faz um amplo desenvolvimento teórico e prático do conceito de ‘educação permanente’, doravante erigido em eixo fundamental da mudança educativa. A actualização e operacionalização do ‘relatório Faure’ foram posteriormente realizadas em diversos documentos emanados da Comissão Europeia, de que se destaca o “livro branco” denominado *Teaching and learning – Towards the learning society*, no qual muito do invólucro humanista e pós-capitalista do mencionado “relatório Faure” é descartado, adoptando-se a maior parte das recomendações deste mas dando-se-lhes um cunho marcadamente empresarial e produtivista. À referida divisa da ‘aprendizagem ao longo da vida’ é então acrescentado um segundo elemento constitutivo assente no conceito de *competências essenciais*, as quais qualquer cidadão, independentemente da sua situação etária, social e profissional, precisa supostamente de adquirir para se tornar *empregável* e não ser *excluído* da sociedade em que vive (Comissão das CE, 1995). Deste modo, com base em ‘oito

competências essenciais’ devidamente aplicadas e operacionalizadas tendo em conta cada contexto particular, os sistemas de educação e de formação têm vindo a ser tendencialmente fundidos num único ‘sistema de qualificação’ e os conteúdos curriculares tendem por sua vez a ser uniformizados num único ‘quadro geral de qualificações’, que tanto se aplica ao percurso escolar do ‘aprendente-criança-ou-jovem’ como ao percurso de formação do ‘aprendente-trabalhador adulto’ (Parlamento Europeu e Conselho Europeu, 2006, 2008).

Com a sua ênfase nos resultados práticos e mensuráveis da educação/formação, as duas vias acima referenciadas partilham um mesmo propósito de empresarialização das respectivas instituições. Tanto uma como outra colocam no centro dos seus projectos de mudança o trabalho do aluno e do “aprendente” em geral, bem como o propósito de fazer elevar continuamente a respectiva produtividade (a ‘melhoria contínua dos resultados’), embora este propósito apareça mais nítido e explícito na via anglo-saxónica. Nesta, é igualmente mais claro e assertivo o objectivo de condicionar todo o trabalho dos professores e a respectiva avaliação de desempenho aos resultados quantificados das actividades de aprendizagem realizadas por alunos e ‘aprendentes’ (U.S. Department of Education, 2010; Conselho da UE, 2009).

A identificação das duas vias de transformação do trabalho escolar a que atrás procedemos tem um propósito fundamentalmente analítico e reveste-se de uma inegável utilidade quando se têm de analisar contextos específicos nos quais a sua presença é marcante, como é o caso português. Importa nestes casos caracterizar o modo particular como tais vias se materializam e combinam para induzir políticas que vão progressivamente impondo o aumento permanente da produtividade do trabalho escolar como principal objectivo nos sistemas educativos.

O CASO PORTUGUÊS COMO PARTE INTEGRANTE DA CORRENTE GLOBAL DE EMPRESARIALIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

O modelo de empresarialização do trabalho escolar cujas linhas fundamentais ficaram atrás expostas tem hoje uma influência decisiva nas políticas educativas a nível global. Com o apoio dos instrumentos analíticos elaborados na secção precedente procuraremos identificar, nas políticas educativas recentes em Portugal referentes à educação não superior, a presença das componentes principais deste modelo. Um elemento importante neste esforço de interpretação consiste em destacar a existência de uma matriz inicial que fundamenta as transformações que actualmente se desenvolvem a um ritmo elevado na educação pública portuguesa. Numa tal matriz, estabelecida nos finais da década de 1980, encontram-se já condensados os elementos essenciais das vias anglo-saxónica e europeia antes identificados, circunstância que consideramos ser particularmente relevante para se poder estudar e compreender o impulso reformador dos últimos cinco anos.

Os fundamentos

Desde meados da década de 1980 desenvolve-se em Portugal um movimento sistemático e contínuo de reformas, tendo sempre como princípio orientador mais ou menos assumido a aplicação à actividade educativa do referido modelo de empresarialização do trabalho escolar. Existe neste movimento transformador uma coerência notável, a qual só pode ser convenientemente apercebida tendo presentes as duas vias de mudança que ficaram identificadas na secção anterior e os respectivos elementos constituintes fundamentais.

Uma das particularidades importantes do caso português reside justamente no facto de, desde muito cedo no quadro do actual processo global de capitalização da actividade educativa, ter existido nas equipas governamentais neste sector um conjunto de pessoas que, identificando-se com o fim último dessa transformação, perceberam claramente as similitudes existentes entre a via anglo-saxónica e a via europeia para a alcançar e que souberam delinear um projecto de reforma que integrava as duas vias mencionadas, adaptando-as ao contexto específico do país. Desse conjunto de pessoas merece destaque Roberto Carneiro, personalidade que tendo tido responsabilidades governativas na área da educação desde finais da década de 1970, desempenhou o cargo de ministro da educação entre 1987 e 1991.

Fiel a uma matriz de pensamento liberal e ‘friedmaniana’, R. Carneiro soube compreender a necessidade de definir etapas intermédias no almejado processo de transformação educativa, reservando para os órgãos estatais de governação um papel dirigente e primordial em tal processo. Do mesmo modo, R. Carneiro e a equipa governativa de que se fez rodear lograram integrar nos projectos de reforma que protagonizaram no mencionado período, todos os principais elementos constituintes das duas vias de capitalização da actividade educativa que identificámos, designadamente o princípio da ‘excelência educativa’, tal como configurado na via anglo-saxónica (Cunha, 1997) e o princípio do recentramento do processo educativo na figura do “aprendente” e não mais na figura do professor, tal como delineado na via europeia (Rosa, 1997). Quanto à actividade deste último, foi também neste período que se começaram a criar os instrumentos e as condições para a sua transformação numa actividade de mera supervisão do trabalho de aprendizagem dos alunos, quer através da regulamentação da chamada ‘componente não lectiva’ do trabalho do professor, que então se começou a processar de uma forma sistemática (ver artº 82º do primeiro Estatuto da Carreira Docente não superior, publicado em Abril de 1990), quer através da inclusão, no corpo teórico da Reforma Roberto Carneiro, da defesa da formatação dos conteúdos de leccionação, que seriam depois fornecidos e aplicados nas escolas por empresas especializadas, com a consequente proletarização do professor, já então designado como simples ‘coordenador’ das actividades de aprendizagem dos alunos e, como tal, devendo estar ocupado em permanência na escola no desempenho dessas funções, durante todas as 35 horas que compõem o seu tempo contratual de trabalho (Cabral, 1997; Rosa, *op. cit.*).

As mudanças actuais

Representando um programa radical de mudança e mesmo tendo sido apoiada e prosseguida pelos governos subsequentes, só nos últimos cinco anos a reforma educativa projectada por Roberto Carneiro e a sua equipa conheceu uma aplicação

sistemática e generalizada. Foi Maria de Lurdes Rodrigues, enquanto ministra da educação entre 2005 e 2009, que protagonizou um tal ímpeto transformador, o qual tem vindo a ser prosseguido por novas equipas ministeriais. Num livro que escreveu de balanço da sua governação, M. L. Rodrigues deixou bem expressos a natureza e o significado da sua acção, assumindo-se não como portadora de um projecto próprio de mudança, mas antes como uma aplicadora de princípios e medidas já contidos em diplomas legislativos anteriores, designadamente os que foram produzidos entre 1989 e 1991, mas nunca aplicados em toda a sua extensão e alcance (Rodrigues, 2010, 15, 34, 56, 137, 221, 229, 236).

Os quatro anos de governação da equipa de M. L. Rodrigues foram um período de confronto total e aberto com a classe dos professores. Uma consequência disso foi a realização de sucessivas e impressionantes manifestações de protesto por parte destes, duas das quais levaram às ruas, num mesmo dia e num mesmo lugar (Lisboa, 8 de Março e 8 de Novembro de 2008), cerca de dois terços do total de professores dos níveis básico e secundário de escolaridade. A própria ministra realçou, no livro mencionado, o que designa de ‘perspectivas antagónicas e muito dificilmente conciliáveis’ entre as medidas então adoptadas e o que considera ser ‘a visão que os sindicatos e que os professores manifestam da sua profissão’ (Rodrigues, *op. cit.*, 269).

Propondo-se combater a ‘indiferenciação’ e a ‘ausência de competição’ entre os professores (*ibidem*, 268), o governo iniciou um processo de forte hierarquização na carreira docente e avançou com um modelo de avaliação de desempenho por objectivos e condicionado aos resultados escolares dos alunos, tendo sido estabelecidos mecanismos baseados em ‘quotas’ muito restritas no que se refere à obtenção das classificações mais elevadas, e em ‘vagas’ que poderão ou não ser estabelecidas anualmente pelo governo no que diz respeito ao acesso aos diversos patamares da carreira (*ibidem*, 263-78). Por outro lado, e sempre invocando a necessidade de uma gestão eficiente dos recursos, o governo eliminou todos os mecanismos electivos em que os professores anteriormente participavam, com excepção da possibilidade espúria de eleição de uma fracção minoritária para o conselho geral das chamadas ‘unidades de gestão’ (agrupamentos de escolas), entretanto dotadas de uma escala que pode abranger, para cada uma delas, até 3,000 alunos, várias centenas de professores e várias dezenas de escolas. À frente de tais ‘unidades de gestão’ passou a estar um director, no qual se concentraram todos os poderes de gestão corrente, e que, estando também sujeito a uma avaliação de desempenho por objectivos e ao regime disciplinar dos funcionários públicos, funciona na prática como o representante do ministério da educação nos agrupamentos de escolas.

Uma preocupação permanente do governo neste período foi o que podemos designar como ‘conquista do tempo de trabalho’ dos professores. Para além de um alargamento médio superior a dez por cento da componente lectiva dos professores do ensino secundário, foi regulamentada a utilização da componente não lectiva, com o objectivo de aumentar substancialmente o trabalho de ‘apoio à escola’ (a chamada ‘componente não lectiva de estabelecimento’). Na prática, isto significa que todos os professores, seja qual for o nível de escolaridade que leccionem e a idade que tenham, já só dispõem hoje de um máximo de um quarto do seu tempo de trabalho total (ou seja, nove horas semanais) para todas as actividades integradas na chamada ‘componente individual de trabalho’, as quais

incluem a preparação de aulas, a correcção de trabalhos dos alunos, a elaboração de testes e exames e a sua correcção, a participação em diversas reuniões, as actividades de formação profissional contínua, etc.

Finalmente, foi neste período que se atribuíram às câmaras municipais competências para a contratação de uma parte dos professores do ensino básico (os que leccionam as actividades chamadas de enriquecimento curricular, como o inglês ou a informática) e alargou-se igualmente a possibilidade de os directores dos agrupamentos de escolas contratarem directamente uma parte do respectivo corpo docente. Como afirma M. L. Rodrigues, o sentido de medidas deste tipo é o de vir a atribuir aos directores e às autoridades administrativas locais toda a responsabilidade na contratação e no despedimento dos professores, defendendo-se para isso a progressiva eliminação do Estatuto da Carreira Docente e a liberalização completa do mercado de trabalho desses mesmos professores (Rodrigues, *op. cit.*, 69-70, 235-43).

A transformação do trabalho e do estatuto do professor a que, de uma forma sistemática, se procedeu nos últimos anos em Portugal, pode ser percebida no seu significado real se for relacionada com o elemento central da capitalização da actividade educativa, que é a transformação do trabalho do aluno e do 'aprendente' em geral. Com efeito, todas as principais medidas e iniciativas empreendidas no contexto da actual vaga transformadora na educação, assentam nos elementos constituintes das duas vias de capitalização que foram atrás referidas. As escolas e os professores sofrem uma pressão permanente para assegurar o 'sucesso' de todos os alunos. Para isso, são multiplicados os percursos formativos, são estabelecidos núcleos de 'competências essenciais' a adquirir em cada um deles, são levantados obstáculos legislativos e administrativos à retenção dos alunos no mesmo ano de escolaridade, e é continuamente promovida a 'melhoria contínua dos resultados escolares', agora institucionalizada num chamado Programa Educação 2015, que a torna praticamente obrigatória. Na primeira linha entre os principais impulsionadores destes objectivos, estão agora também organizações que agrupam algumas das maiores empresas e instituições financeiras do país, as quais se constituíram com o propósito explícito de combater o 'insucesso escolar' e de construir as 'escolas do futuro' (Rodrigues, *op. cit.*, 175-82; ME, 2010; EPIS, 2010).

Ao mesmo tempo, tem lugar um nítido deslocamento do centro de gravidade da actividade escolar do ensino para as aprendizagens, do trabalho do professor para o trabalho do aluno. No quadro de um chamado Plano Tecnológico da Educação, tem vindo a ser realizado um forte investimento na criação de infra-estruturas que favoreçam o 'trabalho independente' do aluno e a disponibilidade do professor para as tarefas de supervisionar e coordenar esse trabalho. Os alunos estão a ser concentrados em novos centros escolares de média ou grande dimensão, dotados de tecnologias modernas e, desde o primeiro ano do ensino básico, promove-se o acesso a pequenos computadores portáteis, distribuídos gratuitamente ou a preços reduzidos. Pretende-se que todos os conteúdos do ensino e a maior parte dos exercícios e testes sejam colocados em suporte informático e na Internet. Para isso, têm sido estabelecidos contratos com empresas especializadas, os professores nas escolas são incentivados ou pressionados a colocar *online* os seus materiais de leccionação e de avaliação, e todos os objectivos de ensino/aprendizagem estão a

ser operacionalizados em ‘competências essenciais’, chamadas ‘metas de aprendizagem’ (Rodrigues, *op. cit.*, 165-71; Projecto Skool.pt, 2010; DGIDC, 2010).

O governo português está a acompanhar com um zelo notável a estratégia europeia de eliminar as fronteiras entre a educação e a formação, e de equiparar o aluno ao trabalhador adulto, sob o conceito geral de ‘aprendente ao longo da vida’. Foi já instituído um único ‘sistema nacional de qualificações’ que engloba os dois subsistemas, e foi já criado um ‘quadro nacional de qualificações’ que serve de matriz comum aos currículos e às metas de aprendizagem de todos os ‘aprendentes’, quer na escolaridade formal quer nas diversas modalidades de formação e de certificação profissional (ver Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações, publicado oficialmente em 31 de Dezembro de 2007, e Quadro Nacional de Qualificações, publicado oficialmente em 23 de Julho de 2009).

CONCLUSÃO

Assumimos neste artigo a existência de um modelo de empresarialização do trabalho escolar como elemento central das transformações que, a nível global, ocorrem actualmente nos sistemas públicos de educação. E defendemos também que, no momento presente, o actor principal neste processo de mudanças não é o mercado mas é sim o Estado, um Estado *capitalizador* que actua em ligação estreita com empresas e grupos económicos que têm já por campo de acção o mercado mundial da educação.

Para a definição de um quadro analítico que permitisse identificar a presença daquele modelo nas transformações educativas recentes em Portugal, destacámos duas vias de materialização do mesmo e explicitámos as respectivas componentes principais, as quais se definem, em termos gerais, pelos conceitos de ‘excelência educativa’, de ‘sucesso para todos’, de ‘aprendizagem ao longo da vida’ e de ‘aquisição de competências essenciais’. Procurámos demonstrar que a operacionalização daqueles conceitos na corrente actualmente dominante nas políticas educativas a nível global se traduz na consideração de acréscimos permanentes na produtividade do trabalho escolar como objectivo central nessas políticas, uma dinâmica que mimetiza a lógica de produção capitalista que existe nos demais sectores da economia.

Aplicando este quadro de análise ao caso português, identificámos neste as características de uma via específica, a qual se enquadra na tendência geral e global atrás referida e que integra, num todo coerente e articulado, os mencionados elementos constituintes das vias que designámos de anglo-saxónica e europeia. Essa via específica tem a sua matriz nas iniciativas, legislação e textos programáticos produzidos na transição da década de 1980 para a década de 1990, no âmbito da chamada reforma educativa de Roberto Carneiro. Ao longo dos últimos vinte anos foi esta matriz que condicionou o essencial das políticas educativas em Portugal, mas foi nos últimos cinco anos que se desencadeou um forte impulso transformador no qual a empresarialização do trabalho escolar, com o conteúdo definido no presente artigo, surge como elemento central e primordial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabral, Ruben. A Reinvenção da Escola. In: Pedro d'Orey da Cunha (ed.), 1997, *Educação em Debate*, 47-82. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Teaching and Learning: Towards the Learning Society* (Office for Official Publications of the European Communities, 1995), http://europa.eu/documents/comm./white_papers/pdf/com95_590_en.pdf, acedido em 22 de Julho de 2010.

Comissão das Comunidades Europeias (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Comunicação da Comissão, COM/2001/0678final (Brussels: EUR-Lex-52001DC0678-EN, 2001).

Conselho da União Europeia (2009). Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) (*Official Journal of the European Union*, 28 May 2009/C119, 2009).

Cunha, Pedro d'Orey da. Excelência e Qualidade em Educação. In: Pedro d'Orey da Cunha (ed.), 1997, *Educação em Debate*, 83-112. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. http://www.dgidc.min-edu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx, acedido em 20 de Setembro de 2010.

EPIS-Empresários pela Inclusão Social. <http://www.epis.pt>, acedido em 10 de Setembro de 2010.

Faure, Edgar, et al. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: Unesco.

Friedman, Milton. The Role of the Government in Education. In *Capitalism and Freedom*, 2002, 85-107. Chicago: The University of Chicago Press.

Ministério da Educação (2010). *Programa Educação 2015*. <http://www.scribd.com/doc/37878599/Programa-Educacao-2015>, acedido em 20 de Setembro de 2010.

National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington, D.C.: Government Printing Office.

Parlamento Europeu e Conselho Europeu (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competencies for lifelong learning (*Official Journal of the European Union*, 30 December 2006/L394, 2006).

Parlamento Europeu e Conselho Europeu (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework (*Official Journal of the European Union*, 6 May 2008/C111, 2008).

Projecto Skoool.pt, patrocinado pela Intel Corporation. <http://www.skoool.pt>, acedido em 17 de Abril de 2010.

Rodrigues, Maria de Lurdes (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Edições Almedina.

Rosa, Joaquim Coelho. Sucesso Escolar. In: Pedro d'Orey da Cunha (ed.), 1997, *Educação em Debate*, 113-36. Lisboa: Universidade Católica Editora.

U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development (2010). *ESEA Blueprint for Reform*. U.S. Department of Education Website. <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/blueprint/>, acedido em 27 de Julho de 2010.