

Desafios para a formação de professores e o ensino da Geografia

Carlinda Leite

Professora Catedrática e Emérita da FPCE UP/Investigadora do CIE

Introdução

Em 2022 a comunicação social recorrentemente divulgou dados que alertaram para problemas relacionados com a falta de professores. Este problema tinha sido identificado em 2019 no Relatório do Conselho Nacional da Educação (CNE), com o título “Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário”. Nesse relatório, o CNE lembrou que o corpo docente estava envelhecido, que a percentagem de docentes com 50 ou mais anos de idade era 52,9%, enquanto a de docentes com menos de 35 anos era apenas 1,1% e que a média de idade dos docentes de quadro de agrupamento de escolas ou escolas não agrupada era de 52,5 anos e a dos docentes de quadro de zona pedagógica 45,2 anos. Alertou também para que, até 2030, mais de metade dos professores do quadro (57,8%) poderia aposentar-se e que o número de estudantes que se candidatavam a cursos de formação inicial de professores tinha diminuído cerca de 50%, entre 2011/2012 e 2017/2018.

Em 2022, o estudo encomendado pelo Ministério da Educação a uma equipa da Universidade Nova, coordenada pelo Professor Luís Catela Nunes, projetou a necessidade de novos professores e educadores até 2030 e concluiu que será necessário entrarem no sistema, até essa data, 34.508 novos profissionais, embora com distribuição desigual por níveis de escolaridade, áreas disciplinares e zonas geográficas. Face a esta situação, escrever um texto para um boletim organizado pelo Centro de Formação Professor Orlando Ribeiro (CFPOR) da Associação de Professores de Geografia, centrado nos desafios da formação de professores, leva-me a associar esses desafios a duas questões centrais: por um lado, os reptos que se colocam aos docentes que se encontram em exercício da profissão e que convivem com uma política educacional e curricular que reconhece possibilidades que advêm de práticas de contextualização do currículo e da sua orientação em função das competências enunciadas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017); por outro lado, os estímulos necessários para atrair para cursos de formação de professores novos candidatos. Estes são os dois focos em que organizo o texto que aqui apresento e que ampliam os desafios com que os professores têm convivido, nomeadamente quando foi instituída uma orientação política que os reconhece como decisores curriculares, às questões relacionadas com a motivação para a profissão docente.

Sobre o desafio “motivar para a escolha da profissão docente”

Como já referi, escrever, em 2022, sobre desafios que se colocam aos professores no exercício da profissão docente obriga-me a incluir nesta reflexão não só o que em outros momentos tenho expresso sobre a atividade pedagógico-didática docente, mas também o que decorre do problema vivido no sistema educativo português relacionado com a reduzida procura de cursos de formação inicial de professores. Esta situação ainda mais se justifica quando estou a escrever para uma Associação de professores que pertence a um grupo de recrutamento onde este problema se está a sentir com grande intensidade. No grupo de recrutamento para o ensino de Geografia (grupo 420) prevê-se que sejam necessários, já em 2023, 245 novos docentes, 414 em 2025 e 1.007 em 2030/2031. Se compararmos estes números com os relativos aos estudantes que estão a obter formação profissional para a entrada no sistema, rapidamente concluiremos que é urgente atrair para a formação novos estudantes. Em 2021/2022 existiam apenas três cursos de formação de professores de Geografia, acreditados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), para acolher pouco mais do que 60 estudantes. A diminuta procura destes cursos justificou que algumas instituições de ensino superior não os organizassem ou os descontinuassem. Como avaliadora destes cursos pela A3ES, conheço a qualidade da formação oferecida pelos cursos existentes e reconheço o esforço feito por algumas Universidades para os continuarem, mesmo quando o número de estudantes era reduzido.

Como elemento do Grupo de Trabalho, criado, em 2022, pelo Ministro da Educação e pelo Secretário de Estado do MCTES para elaborar propostas relativas à formação de futuros professores, tenho consciência da urgência de medidas para intervir no problema que está já claramente identificado. Uma comparação entre as necessidades de novos docentes para os próximos anos e o número de vagas para os cursos acreditados de formação inicial mostra claramente que é necessário, não só aumentar o número de vagas como atrair para essas vagas novos candidatos. Por isso, incluo na responsabilidade de todos e todas que desejamos que as condições vividas na educação escolar sejam de qualidade que os professores em geral e os de Geografia em particular, têm o desafio de incentivar estudantes do ensino secundário para que venham a escolher a profissão docente. Nesta ideia sou apoiada pela minha própria experiência em como fui influenciada pelos professores que me marcaram. Quando, no meu álbum mental de recordações procuro razões que me levaram a escolher a profissão docente, saltam-me à memória situações que mostram a influência que tiveram as minhas professoras de Ciências da Natureza e de Biologia. O entusiasmo que essas minhas professoras colocavam na disciplina, o desafio que nos faziam para que interrogássemos fenómenos do quotidiano, o entusiasmo em que nos envolviam para fazermos cuidadas observações e, com base nelas, interpretássemos os dados recolhidos, estimularam-me fortemente a poder vir a exercer a

profissão docente relacionada com esta área do conhecimento. Sei que o mesmo aconteceu com algumas das minhas colegas que se tornaram professoras de outras disciplinas. Claro que o período em que vivi a influência que acabei de referir era muito diferente do que se vive nesta década do século XXI.

Reconheço que o acesso a informação sobre possibilidades profissionais era, no tempo a que me estou a reportar, a muito reduzido e talvez também diferentes as expectativas que os jovens da altura tinham em relação à carreira profissional. Recordo a positiva representação social da profissão a que eu aspirava e o orgulho quando, em 1973/1974, comecei a assegurar aulas de Ciências da Natureza e de Matemática no então 5º e 6º anos de escolaridade. Na altura, de formação pedagógica, possuía apenas o Curso de Ciências Pedagógicas, constituído por duas disciplinas anuais e uma semestral, em que se abordavam, e apenas do ponto de vista teórico, questões relacionadas com a Psicologia, a História da Educação e a Higiene Escolar. Não era, de modo, algum o que se pode considerar uma formação profissional. Não era também a formação didática que passei a reconhecer como imensamente importante.

A essa formação, e a questões de “como ensinar e fazer aprender”, acedi em cursos organizados, na altura, pelo Ministério da Educação, para delegados de disciplina, diretores de turma e para professores em geral. Foi nesses cursos de formação pedagógico-didática que tive a sorte de contactar formadoras de enorme qualidade científica e com enormes competências profissionais. Irene Cortesão, Luiza Cortesão e Maria Arminha Torres foram algumas das formadoras que tive o privilégio de conhecer e com quem aprendi a concretizar processos de planificação do ensino-aprendizagem que envolvem os alunos na construção do conhecimento, assim como sentidos da avaliação na sua dimensão formativa. Por isso, à influência que tive das professoras enquanto estudante do ensino secundário acrescento a que vivi na formação contínua de professores. Por outro lado, reconheço que foram estas experiências que me incentivaram a ficar na profissão “professora”, procurando possibilidades de entrar no “estágio, que era na altura de dois anos.

Voltando ao foco deste texto, lembrei esta experiência profissional para justificar porque acrescento aos desafios que se colocam hoje aos professores os que estão relacionados com a responsabilidade de contribuir para a formação de novos colegas. Esta responsabilidade ocorre a dois níveis: por um lado, atrair para a profissão docente estudantes do ensino secundário; por outro, criar ambientes profissionais suficientemente estimulantes e encorajadores que apoiem novos professores a não abandonarem a profissão.

Reconhecendo que nem sempre a formação inicial de professores tem possibilidade de preparar para a complexidade das situações reais a que a profissão obriga, nomeadamente nos aspetos e na abrangência do que decorre da dimensão social que atravessa a educação escolar, as

primeiras experiências profissionais são muito importantes para a forma como é encarada a profissão. Como lembrou Nóvoa (2009), a formação deve ser construída «dentro da profissão», ou seja, ela deve ocorrer fortemente relacionada com o que exige o dia-a-dia do exercício profissional e essa socialização com a profissão deve ser devidamente apoiada por culturas organizacionais estimulantes.

É nesta linha que tenho sustentado (Leite 2005, 2012, 2018; Leite & Sousa-Pereira, 2022) a importância das primeiras experiências profissionais, quando elas são apoiadas por profissionais ou por colegas que ajudam a identificar os problemas que vão surgindo, a contextualizá-los e a sobre eles agir. É neste sentido que continuo a considerar ser da responsabilidade de todos os professores, quer o apoio à indução na profissão de novos professores, quer a criação de um clima escolar que favoreça o trabalho cooperativo assente na partilha de posições e de aprendizagens. Continuo a acreditar que estes ambientes profissionais, e estas condições, socializam os professores a continuamente se questionarem e a aprenderem a aprender a melhorar, sem se desentusiasmarem. São eles também que apoiam um exercício profissional concretizado em linha com o que pressupõe o conceito de “professor configurador do currículo” (Roldão, 2000; Leite & Fernandes, 2010) e em rutura com os que lhe atribuem o papel de mero técnico reproduzidor do instituído.

Sobre o desafio de intervir no sentido da contínua melhoria

O reconhecimento das escolas como instituições curricularmente inteligentes (Leite, 2003, 2006) e como locais de decisão curricular implica que os professores exerçam o seu poder de agência (Priestley, Biesta & Robinson, 2013, 2015; Santos & Leite, 2020), isto é, que utilizem quer o conhecimento que possuem, quer os corredores de liberdade existentes para agir, e que o façam recorrendo a processos que procuram a melhoria. Quando refiro que as escolas são instituições curricularmente inteligentes, faço-o porque considero que têm um capital de conhecimento que lhes permite não depender exclusivamente de diretrizes que lhes são exteriores porque no seu interior existem profissionais qualificados para tomarem decisões adequadas a cada situação. Por outro lado, quando recorrem a processos de comunicação que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade criam possibilidades de estruturação de caminhos que atendem aos contextos e potenciam ampliar aprendizagens. Sendo as escolas uma das instituições que possui maior número de profissionais qualificados para o exercício da profissão, é importante que seja mobilizado esse potencial para, em face dos problemas com que convivem, e que adequadamente tem de ser identificado, encontrarem as estratégias para neles intervir. É esta capacidade que, embora constitua um desafio para os professores individualmente e para o seu coletivo, me faz aderir a políticas que reconhecem as escolas e os professores como lugares e como agentes de decisão curricular.

Creio que é pacífico reconhecer a importância que podem ter os professores quando

contextualizam ou recontextualizam o currículo prescrito a nível nacional para o tornar significativo para todos os alunos que fazem parte da população escolar (Fernandes et al. 2012; Leite et al, 2014). Reconhecer que o currículo, na forma como é organizado e desenvolvido, não é neutro, colocando em situação de desigualdade alunos pertencentes a contextos e a famílias com capitais culturais mais afastados da cultura escolar, cria o desafio, a todos os professores, de recorrerem a processos e a estratégias que atendam às especificidades e aos saberes prévios dos alunos a quem esse currículo se destina.

O conceito de recontextualização a que recorro para enunciar um dos desafios que se colocam aos professores foi apresentado por Bernstein (1996) quando considerou a existência de regras que regulam a formação do discurso pedagógico específico de um dado contexto. Como sustentou este sociólogo, o discurso pedagógico segue um conjunto de regras que fixam os limites externos e os limites internos do discurso legítimo. Neste sentido, sustentou que existe um campo recontextualizador oficial, criado e dominado pelo Estado, e um campo recontextualizador pedagógico, onde intervêm instituições de formação, educadores e professores, quer através da produção de literatura especializada, quer de prática pedagógicas específicas que regulam os processos de ensino-aprendizagem.

Para a compreensão deste processo, e para pensarmos no papel dos professores, talvez valha a pena recorrer também a Ball (1998, 2001) e ao que este autor designou por ciclo contínuo de políticas. Na perspetiva deste autor, a educação e as políticas educacionais ocorrem num ciclo contínuo que determina e é determinado por três contextos: o contexto de influência, o contexto de produção de textos e o contexto de prática. Como sustentou, o contexto de influência corresponde ao lugar onde os discursos políticos adquirem legitimidade e onde ocorrem articulações e orientações que influenciam as intenções da educação, enunciadas no contexto de produção de textos, posteriormente concretizadas no contexto da prática. Em minha opinião, a importância desta tese defendida há anos por Ball e que foi desenvolvida por outros trabalhos (Ball & Mainardes, 2011; Ball et al., 2012) resulta, precisamente, do reconhecimento de que a produção e concretização de políticas ocorre num ciclo que compreende os professores nos seus papéis de fazerem a diferença pela forma como se situam na educação. Na tese desenvolvida por esta orientação teórica, os professores, enquanto agentes do contexto da prática, são influenciados pelo discurso político, mas, ao mesmo tempo, são também agentes de influência dessas mesmas políticas e dos discursos que as enunciam. Aliás, é este pensamento que me faz reconhecer as possibilidades e a importância dos professores como decisores curriculares, no uso do seu poder de agência.

Transportando esta ideia para o foco dos desafios que se colocam aos professores, como creio ter tornado compreensível, é suposto que estes não fiquem amarrados aos discursos políticos, embora

os tenham por referência, para criarem os modos de concretizar as suas práticas curriculares, sabendo que, com elas, influenciam também a própria política educacional. Como referiu Ball (2016), o processo de construção e de concretização das políticas não é linear; ele é dinâmico, em resultado da ação dos professores e dos processos de contextualizações ou recontextualização, quer dos textos, quer das práticas curriculares.

Delegar nos professores o poder de agir e de recontextualizar o currículo pressupõe reconhecer que esse é o caminho adequado para que os saberes prévios dos alunos e as suas experiências de vida constituam pontos de partida para que realizem novas aprendizagens. É não usar esses saberes e culturas de origem como amarras futuras, mas sim como pontos de partida. Para muitos dos alunos, a escola, e o que nela aprendem, é a possibilidade de emergirem das situações que lhes parecem destinadas pelos contextos familiares em que vivem. Como foi sustentado por Smith (2005, p. 7), “o conhecimento válido para muitas crianças é o conhecimento que está diretamente relacionado com a sua própria realidade social, conhecimento que lhes permite envolver-se em atividades que são por eles valorizadas”. Esta é também uma das razões que justifica o desafio de contextualizar o currículo, trazendo para o espaço escolar experiências dos quotidianos dos alunos, que concretizam caminhos suficientemente motivadoras para todos os alunos.

É apoiada nos argumentos expostos que adiro à política curricular de autonomia e flexibilidade curricular ([Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018](#)). Como é referido no enunciado deste discurso político, os princípios de autonomia e flexibilidade curricular são entendidos como “a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes” dos alunos. Como é evidente, o reconhecimento deste papel dos professores, constitui também um enorme desafio. Implica, como referiam [Biesta e Tedder \(2007\)](#), que os professores adaptem as suas intervenções de acordo a situações e problemas que enfrentam.

Em síntese, reconhecer os professores como agentes de decisão curricular pressupõe que essa tomada de decisão se oriente na busca de melhores processos que garantam a aprendizagem e o sucesso do maior número possível de alunos. No entanto, não deixo este desafio apenas na mão e sobre a responsabilidade dos professores. Em linha com [Bolívar \(2012\)](#), reconheço que o núcleo da mudança educativa depende muito das condições organizacionais das escolas. O que estou a querer sustentar é que reconheço que os professores, para agirem enquanto decisores curriculares, precisam de políticas e de organizações que a favoreçam. Daí ter aderido, na transição de séculos, à política designada na altura por “gestão flexível do currículo (Despacho nº 4848/1997; Despacho nº 10430/1998) e aderir mais recentemente, e como atrás já referi, à que é designada por autonomia e flexibilidade curricular. Para que os professores respondam positivamente ao desafio de adequarem

o currículo aos contextos em que trabalham e aos alunos a quem esse currículo se destina têm de ter condições que não os aprisionem nem os aculturem à mera concretização de um currículo prescrito desenvolvido de igual forma em todos os contextos, sem ter em consideração as especificidades dos lugares e dos alunos com que ele se concretiza.

Reconhecer os professores enquanto agentes configuradores do currículo que ajustam o que é prescrito aos contextos e às situações locais, pressupõe um grande envolvimento em processos de diagnóstico de pontos de partida e um trabalho fortemente comprometido com a definição de estratégias diversificadas. Pressupõe também alargar o âmbito da ação docente a situações que ultrapassem a intervenção didática da sala de aula. Associando esta ideia ao que sustentei no ponto anterior, e reconhecendo que a formação inicial é apenas uma etapa de um percurso que se deve prolongar ao longo da carreira, coloca-se o desafio de desenvolver culturas organizacionais onde se investe no apoio à indução na profissão e na formação contínua de toda a equipa educativa. Por outro lado, pressupõe a valorização de situações de formação, quer inicial, quer contínua, que têm como intenção apoiar os professores para serem coautores do currículo e não apenas meros recetores do que por outros lhes é prescrito.

Reconhecer que a ação dos professores não se esgota no domínio do saber da disciplina ou das disciplinas a que cada um/a se encontra vinculado/a, nem ao domínio do que tem sido designado pelo “trabalho de sala de aula”, pressupõe valorizar situações profissionais relacionadas com os quotidianos escolares e concretizar o que foi expresso no Relatório para a UNESCO, para a educação para o século XXI, quando afirmaram que “à educação cabe fornecer a cartografia de um mundo complexo constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors e al., 1996, p 77). É também no sentido desta ideia, e reconhecendo a forte relação da ação docente com questões dos quotidianos e da vida, que continuo a considerar crucial o papel dos professores como configuradores dos modos como as práticas curriculares e as aprendizagens são vividas pelos alunos.

Uma reflexão final focada nos desafios que se colocam aos professores

Como já referi estou a escrever este texto em setembro de 2022, ao mesmo tempo que a comunicação social, quando foca a educação escolar, alerta a população para a falta de professores e vai dando conta de situações que mostram estar-se ainda longe da concretização plena de uma educação inclusiva e que a todos os alunos oferece condições de sucesso. Por outro lado, nestas reportagens, vejo que, muitas vezes, os modos como as escolas e os professores são representados são os que os consideram imensamente necessários para promover a formação das novas gerações. Como é sabido, a pandemia teve efeitos positivos na representação social dos professores, tendo sido

reconhecido o esforço desenvolvido para que não fosse deixado nenhum aluno para trás. Ao mesmo tempo, esse esforço mostrou, não só a qualidade do corpo docente que temos em Portugal, como a importância da função que desempenha.

Por isso, neste texto, em que produzi uma reflexão sobre os desafios que se colocam aos professores, recorri a algumas das ideias que tenho divulgado, e onde reconheço os professores na sua competência para encontrarem os modos de trabalho pedagógico mais adequado para cada situação. A estas ideias associei o desafio de se envolverem na urgência de captarem para a profissão docente jovens que possam dar continuidade ao prestígio profissional e à qualidade social da educação.

Não sou inocente e reconheço que, neste momento, está a ser pedido muito, e talvez até demais, aos professores. No entanto, o momento exige este esforço de todos nós.

Referências

- Ball, Stephen, J. (1998). Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative education*, v. 34, n. 2, p. 119-30.
- Ball, Stephen, J. (2001). Global policies and vernacular politics in education. *Currículo sem fronteiras*. V. 1, n. 2, p. 99-116.
- Ball, Stephen, J. & Mainardes, Jefferson (Orgs.). (2011). Políticas educacionais: questões e dilemas. Cortez.
- Ball, Stephen, J., Maguire, Meg & Braun, Annette. (2012). How schools do policy: Policy enactments in secondary schools. Routledge.
- Ball, Stephen J. (2014). *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa, Brasil: UEPG.
- Ball, Stephen, J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast, *Policy Futures in Education*, v. 14(8), 1046-1059.
- Bernstein, Basil (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle*. Petrópolis: Vozes.
- Biesta, Gert & Tedder, Michael (2007). Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, United Kingdom, 39, n. 2, 132-149.
- Bolívar, Antonio (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos ensina a investigação*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Delors, Jacques, et al. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA/Unesco.
- Fernandes, Preciosa, Leite, Carlinda, Mouraz, Ana, & Figueiredo, Carla (2012). [Curricular](#)

[contextualization: Tracking the meanings of a concept](#). *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 417-425. doi:10.1007/s40299-012-0041-1.

Leite, Carlinda & Sousa-Pereira, Fátima (2022). Conditions for Socialization with Teaching in Portugal: Analysis of the Training Model and Teacher Trainers. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.23>

Leite, Carlinda (2018). Uma reflexão sobre a formação inicial de professores na sua relação com desafios que se colocam à profissão, *Revista ELO*, número temático de comemoração dos 25 anos: *Memória, identidade e desafios*, 53-60, in <https://www.cffh.pt/?pagina=elos>

Leite, Carlinda; Fernandes, Preciosa; Mouraz, Ana (2014). Curriculum contextualization: A comparative analyses of meanings expressed in Portuguese and English school evaluation, *Studies in Education Evaluation*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2014>

Leite, Carlinda (2012). A formação inicial de professores no quadro dos compromissos de Bolonha: Contributos para uma reflexão sobre o que foi instituído em Portugal. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (BR)*, 4(7), 10-18.

Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação - PUCRS (Br)*, pp. 198-204.

Leite, Carlinda (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo Sem Fronteiras (BR)*, 6(2), 67-81.

Leite, Carlinda (2005). O currículo e o exercício docente face aos desafios sociais desta transição de século. In C. E. Ferraço, *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo* (pp.128-140). S. Paulo: Cortez Editora.

Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

Nóvoa, António (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión, *Revista de Educación*, 350, 203-218

Priestley, Mark, Biesta, Gert, & Robinson, Sarah (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Londres: Bloomsbury Academic.

Priestley, Mark, Biesta, Gert, & Robinson, Sarah (2013). Teachers as agents of charge: Teacher agency and emerging models of curriculum. Em M. Priestley, & G. Biesta, *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum police and practice* (pp. 187-206). London: Bloomsbury Academic

Ribeiro, Orlando (2012). *O Ensino da Geografia*. Porto: Porto Editora.

Santos, Adriana Cavalcanti dos & Leite, Carlinda (2020). Professor agente de decisão curricular: uma *scriptura* em Portugal, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-21. doi: 10.11144/Javeriana.m13.padc.

Roldão, M^a do Céu (2000). A Escola como Instância de Decisões Curriculares - campos e níveis de decisões curricular. *Revista de Educação*, pp. 81-92.

Smith, Gregory (2005). Place-based education: Learning to be where we are. *Clearing*, 118, 6–43.

Legislação

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho de 2017, que homologa o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Despacho n.º 4848/97 (2^a série) de 30 de julho, que regulamentou o projeto de Gestão Flexível do Currículo.

Despacho n.º 10430/98 (2^a série) de 3 de junho, que criou o Conselho de Acompanhamento do projecto de Gestão Flexível do Currículo