

ANO 46-1, 2012

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

A Organização Curricular nos Sistemas Educativos Inglês e Português: Uma Análise Comparativa

Mariana Esteves¹ & José Augusto Pacheco²

Resumo

Em tempos de globalização, em que os sistemas educativos tendem para a uniformidade ao nível da decisão política, faz-se a análise comparativa da organização curricular dos sistemas inglês e português, com a identificação de diferenças significativas - na progressão dos alunos, na oferta curricular, nos procedimentos de acesso ao ensino superior e na tipologia de escolas - apesar das similaridades existentes. A partir de uma abordagem comparativa de documentos estruturantes dos dois sistemas, conclui-se que a centralização curricular é o denominador comum dos dois sistemas, se bem que no caso português se observe um controlo curricular mais explícito e complexo, deixando-se em aberto algumas propostas de inovação curricular.

Palavras-chave: Inglaterra; Portugal; Organização curricular; Currículo nacional; Avaliação.

Introdução

Apesar de a globalização marcar a tendência de uniformização das políticas de educação e formação (Adick, 1993; Azevedo, 2000; Dale, 2004; Pacheco, 2008; Pacheco & Moreira, 2007), o interesse pelo estudo dos sistemas educativos nacionais, numa perspetiva de história comparada (Moraes & Pacheco, 2004), adquiriu preponderância acrescida ao longo das últimas décadas (Birks, 1999; Fisher, 1976; Rosado, Hellawell, & Zamora, 2011; Sanoff, Usher, Savino, & Clarke, 2007). Por sistema educativo entende-se, e recorrendo-se ao *Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos* (Eurydice, 2008), o modo de organização dos sistemas de educação

¹ Doutoranda na *Eberhard-Karls-Universität Tübingen* (Alemanha). Ex-docente em *Stanley Technical High School for Boys* (*Voluntary aided school* em Londres, Inglaterra, transformada em *Academy* em agosto de 2007).

² Docente da Universidade do Minho. jpacheco@ie.uminho.pt

em função de descritores como “estrutura da educação”, “estrutura do sistema educativo”, “organização da educação” e “sistema de educação”, abrangendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal existentes num dado território nacional. Mais do que a sua enumeração, de acordo com políticas nacionais específicas, é fundamental analisar de que modo o sistema educativo se encontra articulado, nas suas diversas dimensões, e de que modo se relaciona de forma integrada com processos e práticas de aprendizagem.

Num momento em que as alterações curriculares em Portugal são contínuas e discutidas em função de critérios económicos e de políticas de responsabilização das escolas, é pertinente compará-las com as mudanças que têm sido introduzidas, nos últimos anos, no sistema educativo inglês, porque este foi caracterizado pela autonomia e descentralização, até ao início da década de 1980, e tem sido reestruturado a partir de conceitos que, cada vez mais, são comuns aos diversos países (Downes, 2011). É neste sentido que Leuze et al. (2008), citados por Kottmann (2011, p. 33), na sua proposta teórica para o estudo dos instrumentos de decisão das organizações internacionais, utilizam o conceito *disseminação discursiva*. Reconhece-se que, em ambos os países, as alterações introduzidas, sobretudo a partir de perspetivas ligadas à melhoria do desempenho escolar, avaliado através de testes estandardizados, a nível internacional, como é o caso do PISA, não têm respondido aos objetivos pretendidos, resultando, inclusive, num sistema estático, desigual e fortemente ligado ao capital económico e cultural dos pais (OECD, 2012; Santiago et al., 2012).

O artigo está organizado em dois pontos: organização curricular do sistema educativo inglês, na vertente mais formal da escolarização ligada aos ensinos básico e secundário, ou seja, desde a educação pré-escolar até à entrada no ensino superior, com análises comparativas ao sistema educativo português; centralização/descentralização curricular, incluindo referências sobre o currículo nacional e as modalidades de avaliação das aprendizagens.

Com esta comparação pretende-se identificar, por um lado, aspetos que caracterizam os dois sistemas, por outro, problematizá-los ao nível da organização curricular e da avaliação e, por último, discutir em que medida podem ser introduzidas melhorias no sistema português a partir da compreensão do sistema inglês.

Do ponto de vista metodológico, ainda que não se trate de um estudo empírico, foi realizada uma análise de documentos estruturantes dos dois sistemas, com o intuito de validar a natureza das fontes, bem como as observações que são realizadas ao longo do texto.

Organização curricular dos sistemas educativos inglês e português

Convém salientar que, embora grande parte da documentação se aplique também ao País de Gales e à Irlanda do Norte, ou mesmo à Escócia, o objeto deste texto se centra na realidade inglesa, já que os sistemas educativos do Reino Unido variam ligeiramente. É, contudo, conhecido que os diversos países que o constituem optaram por escalas semelhantes em termos de classificação, embora seja de referir que a Escócia apresenta um sistema educativo cuja estrutura, a nível de qualificação, difere do sistema inglês, sendo que, após sete anos de educação primária e quatro anos de educação secundária obrigatórias, os alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos, podem obter o *Scottish Certificate of Education* (SCE), reconhecido no Reino Unido e que dá acesso ao ensino superior.

Considerado em tempos como informal (Ciampa, 1975) e descentralizado (Goodson, 2001), o sistema educativo inglês, relativo aos ensinos primário e secundário, na terminologia utilizada, “is a highly centralized national system of education provision. It is also highly market-driven, with a strong emphasis on parental choice and competition between diverse kinds of state schools” (Fitz, 2004, p. 230), apresentando diferenças significativas, mas também similaridades, quando comparado com o sistema português, ao nível dos ensinos básico e secundário.

A *primeira diferença* diz respeito à idade real dos alunos. Em Inglaterra, estes progridem na escolarização sem qualquer retenção desde o primeiro ano da escola primária até ao final da escolaridade obrigatória. Esta situação não se verifica totalmente em Portugal porque a retenção altera, de modo significativo, a frequência da escolaridade em termos de idade real. No percurso escolar inglês, o aluno progride de ano independentemente de ter atingido ou não a maturidade escolar necessária ao nível seguinte. Por exemplo, não será possível encontrar um aluno de 15 anos no ano correspondente ao 7º ano de escolaridade em Portugal, fator que tem relevância nos resultados de estudos internacionais, por exemplo no PISA (Pereyra, Kotthoff, & Cowen, 2011).

A *segunda diferença* encontra-se na estrutura da educação formal, uma vez que são conferidos diferentes sentidos aos ensinos primário/básico e secundário. Em Inglaterra, a *Primary School* inicia-se aos cinco e termina aos 11 anos, correspondendo aos 1º e 2º ciclos do ensino básico português. No entanto, a escolaridade obrigatória cumpre-se até ao *Year 11*, quando os alunos têm, por norma, 16 anos. O *Education and Skills Act 2008* introduziu mudanças neste percurso, já que, a partir de 2013, a escolaridade obrigatória passa a terminar aos 17 anos e, a partir de 2015, aos 18. Neste caso, a escolaridade obrigatória terá a duração de 13 anos, não se distanciando da escolaridade de 12 anos, em Portugal, introduzida pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (n.º 1 do art. 8.º), que decretou que todos

os alunos matriculados no ano letivo de 2009/2010 em qualquer ano escolar do 1º e 2º ciclos ou no 7º ano de escolaridade estariam abrangidos pela escolaridade obrigatória de 12 anos.

O ensino secundário inicia-se no *Year 7*, normalmente aos 11 anos, podendo terminar em coincidência com o ensino básico, ou seja, no *Year 11*, que corresponde aos 16 anos, ou no *Year 13*, se o aluno pretender atingir o ensino superior. Os *Year 12 e 13*, ainda comumente chamados *Sixth Form*, são os *A-level years*, ou seja, os anos em que os alunos se preparam para a avaliação final que lhes confere acesso ao ensino superior. Num sentido lato, os *A-levels* correspondem aos exames nacionais que são realizados em Portugal. Um aluno que esteja no *Year 12 (Lower Sixth)* tem, normalmente, 17 anos, terminando o *Year 13 (Upper Sixth)* aos 18. Porém, o ensino secundário integra as *Secondary schools*, sendo que estas podem ou não oferecer o *Sixth Form*. Mais ainda diz o *Education and Skills Act 2008*, no capítulo 25:

1. *Persons to whom Part 1 applies*

This Part applies to any person who is resident in England and who—

- (a) has ceased to be of compulsory school age,
- (b) has not reached the age of 18, and
- (c) has not attained a level 3 qualification (see section 3).

2. *Duty to participate in education or training*

(1) A person to whom this Part applies must—

- (a) be participating in appropriate full-time education or training (see section 4),
- (b) be participating in training in accordance with a contract of apprenticeship, or
- (c) both—
 - (i) be in full-time occupation (see section 5), and
 - (ii) participate in sufficient relevant training or education in each relevant period.

Por sua vez, o ensino secundário, em Portugal, corresponde a um ciclo de três anos, com início aos 15/16 e *terminus* aos 17/18 anos. O aspeto curricular que mais distingue a organização dos dois sistemas reporta-se ao período de escolaridade entre os 12 e os 15 anos, sendo considerado ensino secundário em Inglaterra e ensino básico (último ano do 2º ciclo e todo o 3º ciclo) e ensino secundário em Portugal. Pode dizer-se que há, em Portugal, uma desproporcionalidade entre o ensino básico (do 1º ao 9º ano de escolaridade) e o ensino secundário (10, 11º e 12º anos), agravado pela obrigatoriedade de os alunos terem de escolher, aos 15/16 anos, cursos de acesso ao ensino superior (Pacheco, 2008).

Comparando-se com o sistema inglês, que mantém a denominação ensino primário, verifica-se que o sistema português apresenta uma excessiva fragmentação do ensino básico, pois o 3º ciclo (com 3 anos) está muito próximo curricularmente do ensino secundário e o 2º ciclo (com 2 anos) distancia-se significativamente do 1º ciclo (com 4 anos, Cf. Tabela I). Tais descontinuidades são evidenciadas no Parecer 8/2008, do Conselho Nacional de Educação, cujos relatores defendem que a estrutura organizacional poderia ser alterada com a finalidade de dar mais coerência curricular à educação dos 6 aos 12 anos, deixando antever que o ensino secundário necessitaria de ser repensado, ao nível da sua formatação de ciclos, e que os dois primeiros ciclos do ensino básico necessitariam de ser reorganizados num só ciclo.

Mais concretamente, especifica o *Education Act 2002*³ quanto aos *key stages*:

(a) the period beginning at the same time as the school year in which he attains the age of six and ending at the same time as the school year in which the majority of pupils in his class attain the age of seven (“the first key stage”),

(b) the period beginning at the same time as the school year in which the majority of pupils in his class attain the age of eight and ending at the same time as the school year in which the majority of pupils in his class attain the age of eleven (“the second key stage”),

(c) the period beginning at the same time as the school year in which the majority of pupils in his class attain the age of twelve and ending at the same time as the school year in which the majority of pupils in his class attain the age of fourteen (“the third key stage”), and

(d) the period beginning at the same time as the school year in which the majority of pupils in his class attain the age of fifteen and ending at the same time as the school year in which the majority of pupils in his class cease to be of compulsory school age (“the fourth key stage”). (Part 6, pp. 81-82)

Como já foi referido anteriormente, o *Education and Skills Act 2008* prolongou a escolaridade obrigatória para os 18 anos, mudança a entrar em vigor em 2013. A idade de acesso ao ensino superior começa aos 18 anos. Quando atingem as classificações

³ Cita-se o *Education Act 2002*, “[A]n Act to make provision about education, training and childcare” (*Preamble, Education Act 2002*), uma vez que a principal alteração advinda do *Education and Skills Act 2008* tem a ver com a passagem do ensino obrigatório para os 18 anos, decisão a entrar em vigor em 2013, e que o *Education and Inspections Act 2006*, o *Education Act 2005* e o *Education Act 2011* não acrescentaram novos dados relativamente à matéria em discussão. O Currículo Nacional foi reintroduzido no Reino Unido em 1992.

necessárias para ingressar no Ensino Superior, através dos *A-levels*, aqueles que estudam em Inglaterra iniciam um *academic degree*, que pode assumir vários formatos. De um modo global, a estrutura do ensino superior inglês é aquela em que se baseia o atual sistema educativo português, moldado pelo Processo de Bolonha. Com efeito, o diploma mais comum corresponde ao *Bachelor's degree*, geralmente com duração de três anos. Há também instituições que oferecem um *Integrated Master's degree*, com a duração de quatro anos, uma vez que ao *Bachelor's degree* é acrescentado mais um ano de trabalho. Isto acontece, normalmente, em *Science* e *Engineering*, sendo os alunos denominados de *undergraduates*, uma vez que se trata do primeiro diploma (*first degree*), o mesmo acontecendo com o *Bachelor's degree*.

Há, ainda, algumas universidades que oferecem o chamado *Foundation degree*, que representa uma solução para aqueles que têm dúvidas sobre o percurso académico a seguir e que lhes permite terminar um *first degree* (por norma, com duração de um ou dois anos). A partir do momento em que conclui o *first degree*, um aluno inglês pode aceder a uma pós-graduação, com duas possibilidades: o *Master's degree*, com a duração de um ano, e o *Doctorate degree*, geralmente com a duração de três anos. Esta estrutura organizacional encontra-se em Portugal, sobretudo ao nível da licenciatura (três anos), do mestrado integrado (cinco anos⁴) e do doutoramento (três anos).

Uma outra diferença que se encontra na comparação dos dois sistemas, ainda relativamente à organização curricular, diz respeito aos procedimentos utilizados no acesso ao ensino superior. Em Portugal, o sistema é determinado a nível nacional com base nas médias de classificação do ensino secundário, sem qualquer autonomia para as instituições de ensino superior, exceto nos casos de cursos que exigem competências específicas. No sistema inglês, uma vez cumprido o pré-requisito de conclusão do ensino secundário, as instituições de ensino superior gozam de total autonomia na análise do perfil dos candidatos, geralmente selecionados a partir de uma entrevista. Destaca-se, também, a inexistência em Portugal de um curso de transição semelhante ao *Foundation degree*, o que permitiria quer uma passagem menos brusca do ensino secundário para o ensino superior, quer uma escolha deliberada quanto aos percursos a seguir. O ensino inglês obrigatório divide-se, assim, em *primary education* e *secondary education* (Tabela I). A primeira divide-se em estádios 1 e 2 e a última em estádios 3 e 4 e *Sixth Form* (Years 12 e 13).

⁴ Com exceção dos cursos de arquitetura e medicina, que têm a duração de seis anos.

Tabela I: Escolarização em Inglaterra e Portugal ao nível dos ensinos básico/primário e secundário (Fonte: Portugal, 1986, *Department for Education*, 2011 e *Qualifications and Curriculum Development Agency*, 2011).

Inglaterra												
Ensino Primário						Ensino Secundário						
Key Stage 1 (infant or primary school)		Key Stage 2 (junior or primary school)				Key Stage 3			Key Stage 4		Sixth Form	
Year 1	Year 2	Year 3	Year 4	Year 5	Year 6	Year 7	Year 8	Year 9	Year 10	Year 11	Year 12	Year 13
5-6	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18
Portugal												
Ensino Básico									Ensino Secundário			
1º ciclo			2º ciclo			3º ciclo						
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano	
6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18	

A *terceira diferença* entre os sistemas educativos inglês e português concerne à tipologia de escolas, havendo mais diversidade em Inglaterra a partir do ensino secundário. Ao nível do ensino até aos 10/11 anos, em Inglaterra, e 11/12, em Portugal, os dois sistemas aproximam-se bastante, ao nível da oferta curricular, que é a mesma para todos os alunos e que tem a finalidade de assegurar uma base comum em termos de conhecimento e igualdade educativa num contexto social.

Que tipo de escolas há nos dois sistemas?

Tal como em Portugal, em Inglaterra também se regista o binómio escolas públicas/privadas. Porém, há uma certa contrariedade nos termos usados em comparação com os termos portugueses. As escolas públicas são chamadas *State schools* e opõem-se às *Independent schools*, onde os alunos pagam propinas. O termo *Private school* é pouco usado, dando-se preferência ao primeiro ou mesmo a *Public school*, que corresponde, normalmente, a uma escola privada de grandes dimensões. Neste mesmo campo há as *Boarding schools*, onde os alunos estudam e vivem em regime de internato, em relação às quais se usa, de igual modo, o termo *Independent school*. A educação primária, em Inglaterra, pode ser realizada numa *Infant* e *Junior School*, ou apenas numa *Primary School*, que incluirá os dois estádios. Dos três aos cinco anos, as crianças frequentam ainda o *Foundation Stage*, composto por *Nursery* e *Reception*, correspondendo à educação pré-escolar em Portugal, que não faz parte da educação formal, de acordo com a Lei de Bases do Sistema

Educativo, aprovada em 1986, e sem grandes alterações até hoje, exceto no ensino superior. No caso inglês, ambos os estádios fazem parte do *National Curriculum*, existindo, em Portugal, orientações curriculares que também são entendidas como currículo nacional.

Relativamente ao ensino secundário, em Inglaterra, algumas escolas (*Secondary schools*) são *Comprehensive schools*, ou seja, permitem ao aluno iniciar e terminar o ensino secundário, do *Year 7* ao *Year 13*. Outras, contudo, terminam no *Year 11*. A partir daí, apresentam-se várias soluções. O mais comum é os alunos acederem a um *Sixth form college* ou *Further education college*. Este último pode ser apenas um modo de os alunos atingirem o ensino superior, podendo oferecer especialização numa determinada área - tendo atingido, por exemplo, o estatuto de *Technology college* - ou educação de adultos. Pode ter o nome de *Community college* e garantir o *General Certificate of Secondary Education*, assemelhando-se, assim, aos cursos tecnológicos que as escolas secundárias oferecem ou às escolas profissionais portuguesas, e permitir, ainda, o acesso ao ensino superior através dos *A-levels*. A *Sixth Form* requer a especialização do aluno em três a cinco disciplinas. A educação para adultos pode ser, igualmente, encontrada em *Folk High Schools* ou em *Lifelong Learning Centres*, sob o nome de *adult education*, *continuing education* ou *lifelong learning*.

Por outro lado, há as chamadas *Specialist schools*, isto é, escolas secundárias com um estatuto diferente, com um currículo nacional e com especialização numa das dez seguintes áreas: *arts, business & enterprise, engineering, humanities, languages, mathematics & computing, music, science, sports* e *technology*. Por regra, estas escolas estão em contacto com as escolas locais e mesmo com a comunidade, recebendo fundos especiais do Estado, sempre em função do desenvolvimento da mesma especialização. Qualquer escola pode conjugar duas especializações. As chamadas *Maintained schools*, escolas financiadas pelo governo central através da autoridade local e que não cobram propinas, dividem-se em *Community schools*, cuja propriedade é da autoridade local, que emprega o corpo docente e não docente e gere as admissões; as *Voluntary controlled schools*, normalmente associadas a uma Igreja, pertencendo os terrenos e edifícios a uma instituição de caridade e a gestão à autoridade local; as *Voluntary aided schools*, ligadas a uma organização, de cariz religioso ou não, que contribui para os custos capitais da escola e escolhe um corpo governativo responsável por empregar o corpo docente e não-docente e gerir admissões; por último, as *Foundation schools*, em que o corpo governativo, determinado pela *Foundation*, emprega e gere admissões, sendo os terrenos e edifícios da mesma do corpo governativo ou de uma instituição de caridade.

Há, de igual modo, as *City technology colleges* (CTCs) e as *Academies*⁵, escolas secundárias financiadas pelo *Department of Education*, sendo que estas podem aceitar financiamento privado, razão pela qual estas são fortemente incentivadas no quadro das atuais políticas educativas. Uma vez que o seu financiamento não é puramente estatal, estas escolas são consideradas independentes, ou seja, privadas em termos legais, o mesmo acontecendo com as CTCs. Mantém-se a ideia de que o financiamento estatal é, apesar de tudo, alargado. As *Academies* oferecem um currículo muito variado e especializado, à semelhança das *Specialist schools*, com uma grande aposta nas necessidades educativas especiais, e sempre em partilha com outras escolas e com a comunidade.

As CTCs e as *City colleges for the technology of the arts* (CCTAs) assemelham-se, em parte, às escolas profissionais portuguesas. Embora sejam escolas públicas, estas não estão sujeitas à autoridade local, oferecendo um ensino secundário com ênfase na ciência e na tecnologia e em diversas qualificações vocacionais. Os seus horários são, geralmente, mais preenchidos e as férias têm um calendário diferente, com tendência para ser mais breve.

As escolas portuguesas, públicas e privadas, são muito uniformes, embora a tipologia de agrupamento possa indicar diversidade. *Grosso modo*, há escolas do ensino básico e escolas do ensino secundário, acompanhadas de escolas profissionais, frequentadas por alunos somente a partir do 7º ano de escolaridade, mas maioritariamente depois do 9º ano. Como se observa, a diversidade do sistema inglês, relativamente à tipologia de escolas, é muito diferente da de Portugal, onde se regista, por um lado, uma distinção entre escolas públicas e privadas, e, por outro, a separação entre escolas regulares (com cursos orientados para o prosseguimento de estudos e cursos tecnológicos) e escolas profissionais, tuteladas tanto pelo Estado quanto pelos municípios e associações. Em Inglaterra e Portugal, o ensino tecnológico ou profissional está incorporado nas escolas secundárias, podendo também existir em escolas específicas, orientadas para o mundo do trabalho.

Outra distinção relevante no sistema inglês está ligada às *Grammar schools* e *Comprehensive schools*, com pressupostos diferentes em termos de admissão de alunos e de reconhecimento social. Após o *Year 11*, os alunos têm a possibilidade de ingressar numa *Grammar school*, escola reconhecida por um ensino de tradição, no passado fortemente associada ao ensino do latim e do grego, algumas com origem no século XVI. Neste caso, a aptidão dos alunos é testada através de um exame. Assim, algumas continuam a ser geridas pelo Estado, mas a sua maioria passou a escola privada, mantendo, contudo, o título de *Grammar school*. O exame

⁵ Cf. nota de rodapé n.º 1.

que determinava o acesso a tais escolas, o *Eleven plus (11-plus)*, foi abolido por quase todo o Reino Unido, realizando-se ainda nalgumas regiões. Trata-se, com efeito, de um assunto controverso, uma vez que estas escolas sempre foram, e começam finalmente a deixar de ser, escolas seletivas e, por isso, em grande parte consideradas elitistas, já que as famílias de classe média e média-alta tendem a optar pelas mesmas ou a contratar um tutor privado. Estas escolas têm, por regra, uma elevada reputação académica e podem representar 10% a 25% das matrículas. Se este princípio fosse aplicado ao sistema português, as escolas escolheriam os seus alunos a partir dos seus resultados e na base da escolha parental, o que pode ser entendido por cheque-ensino, em que o financiamento do Estado não é exercido junto das escolas mas junto das famílias, que têm desse modo a liberdade de escolher a escola privada ou a escola pública (Mortimore, 2011).

Este pressuposto reformula o que se entende por escola pública, transferindo-se para as famílias a responsabilidade da escolha, sendo que todas as escolas privadas e públicas teriam o mesmo tratamento por parte do Estado. No sistema educativo inglês, o fim das *Grammar schools* foi anunciado, mas, em junho de 2008, existiam 164 destes estabelecimentos (Chitty, 2004, p. 72), número que se tem mantido, havendo partidos conservadores que apoiam a existência das mesmas. Aparentemente, a criação de *Grammar schools* com uma ética diferente não garantiu o fim das já existentes.

Por outro lado, as *Comprehensive schools* aceitam todo o tipo de alunos sem pré-requisitos de admissão e sem exigências ao nível de competências, sendo entendidas como escolas democráticas (Goodson, 2001). Esta divisão não se regista em Portugal, na medida em que existe o que se pode designar por homogeneização curricular ao nível de todas as escolas públicas, não existindo espaço nem para a admissibilidade diferenciada de alunos (regulada por critérios geográficos), nem para a diversidade ao nível das disciplinas e dos conteúdos programáticos.

Na fase de entrada no mundo do trabalho, a universidade constitui um critério de relevância, com a valorização do nome da instituição superior e da sua imagem social. Por sua vez, as universidades de renome, em Inglaterra, e muitas vezes também no resto do mundo, reconhecidas pela sua tradição académica, aceitam apenas alunos de determinado nível académico e provenientes de certas escolas, geralmente privadas, sendo extremamente seletivas e exigindo propinas elevadas. Aqueles que recebem uma bolsa de estudo poderão constituir uma exceção por mérito académico. É possível que uma escola pública atinja um elevado nível académico ao nível do desempenho escolar? Parece, de facto, haver um desequilíbrio imenso na oferta das escolas privadas face à das escolas públicas, nitidamente inferiores. Bird (2003), consultor jurídico da ASCL (*Association of School and*

College Leaders), uma associação profissional britânica para diretores de escolas secundárias e profissionais, analisa do seguinte modo os fatores que influenciam esta questão e os seus efeitos:

The issue of admissions, on the other hand, touches the issue of private against public good. If education is a matter of private desires and private advantage, then open admissions and schools that reflect the wishes of parents become the prime consideration. On the other hand, we know from many research reports that an even mix of social classes and abilities not only promotes better education for the disadvantaged but also helps to promote social cohesion to a greater extent than a divided system. In addition, we know that beyond a certain 'tipping point' the concentration of a number of disruptive pupils in it makes it impossible to run an effective school. Public interest dictates catchment areas defined and altered to preserve social variety in a school. Private interest, on the other hand, promotes schools that transmit the values of parents and an opportunity to choose a successful school for your child. The underlying framework in England is private, with its faith schools and independent schools. The public service started as a compulsory provision for those who could not and would not provide for themselves, but it was inevitable that as soon as those using the public service became aware of education as an advantage that they too would seek the same individual rights. (p. 5)

Esta análise é corroborada por Harris e Burns (2011, p. 259): "only by foregrounding an understanding of the nature of knowledge at the different levels, macro- and micro-level, where curriculum policy decisions are actually made, will it be possible to address the proliferation of diverse curricula and the growth of a two-tier education system".

Para além da tipologia, os sistemas podem ser comparados quanto às competências não-formais e informais, onde se verifica uma certa aproximação. As medidas recentes, tomadas em Portugal, no âmbito *Programa Novas Oportunidades*⁶, tendem a valorizar a certificação e validação de competências, incorporando as medidas de educação de jovens e adultos, com ofertas curriculares ao nível de cursos profissionais (Cursos de Educação e Formação, Ensino e Formação de Adultos) e de

⁶ Programa que vigorou em Portugal, de 2005 a 2012, tendo o Ministério da Educação e Ciência anunciado a sua reestruturação, já com mudanças visíveis no fim dos cursos de Ensino e Formação de Adultos e na limitação das turmas com Cursos de Educação e Formação, a partir de 2012/2013. O Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, reconfigura a oferta curricular nos ensinos básico e secundário, abrindo a possibilidade de o ensino vocacional começar no 5º ano, o que representa um retrocesso significativo na compreensão do equilíbrio da oferta tanto no que devem ser consideradas a formação geral e a formação especializada, quanto na distinção que se faz entre ensino de prosseguimento de estudos e ensino vocacional/tecnológico/profissional.

modalidades de certificação de experienciais adquiridos. Ambos os países seguem o modelo europeu, ao nível das políticas de educação e formação, ancorado na existência de *standards* nacionais. No caso das competências não formais:

Education and training standards derive from occupational standards: they define the education and training process needed to be able to perform the occupation described in the occupational standards. The three steps are essential to assess and validate learning taking place through and education and training procedure. With the assessment of non-formal and informal learning (acquired outside a learning setting), only the occupational and the assessment standards are essential. (Colardyn & Bjornavold, 2004, pp. 72-73)

Os autores referem-se ao modelo britânico, em consonância com as políticas europeias, do seguinte modo:

United Kingdom: Modules to achieve credits are largely used and recognised by the National Qualification Framework and the Higher Education Recognition Scheme. NVQs and GNVQs are extensively modularized (unit-based). Credits and credit transfer schemes exist. Accreditation of prior learning and of prior experiential learning is widespread in further and higher education. It reduces the number of modules needed to obtain a qualification. (*Ibidem*, p. 73)

Em síntese, e uma vez comparados na componente da organização curricular, com diferenças significativas, ao nível da idade dos alunos, da oferta curricular e dos procedimentos de acesso ao ensino superior, bem como da tipologia das escolas, os sistemas educativos inglês e português são analisados também em função das políticas de (des)centralização, tornando-se esta uma questão pertinente que necessita de ser aprofundada ao nível do currículo nacional, da avaliação e da autonomia curricular.

Centralização/descentralização curricular

Em qualquer sistema educativo, a construção do currículo está, direta ou indiretamente, ligada à existência do currículo nacional (Kirk, 1986).

No que diz respeito à organização curricular das escolas, em Inglaterra os discursos estão relacionados com a autonomia, devido à tradição dos conselhos locais de educação (Kirk, 1989). O relatório da Eurydice (2007, p. 7) sobre a autonomia das escolas refere que, no Reino Unido (Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda do Norte), "historicamente, as escolas gozaram de uma ampla liberdade em matéria

de ensino, nomeadamente no que toca à adaptação local dos currículos. Contudo, a gestão dos recursos humanos e dos orçamentos era supervisionada de perto pelas respectivas autoridades locais". A reforma educativa de 1988, e ainda segundo o relatório europeu,

Favoreceu um aumento da autonomia das escolas através da transferência de responsabilidade para as escolas no domínio da gestão de recursos financeiros e humanos, historicamente detida pelas autoridades educativas locais. A mesma lei também introduziu o controlo, a nível central, do currículo escolar e das orientações sobre a avaliação dos alunos. Deste modo, neste domínio de actuação, as escolas viram a sua autonomia reduzida. Na Irlanda do Norte, a lei da reforma educativa introduziu em 1989 reformas similares. Durante os anos de 1990, a política de autonomia das escolas conheceu uma expansão. (Eurydice, 2007, p. 8)

No quadro da autonomia das escolas, e quando se estudam as políticas educativas dos países europeus, a tendência é para o controlo curricular do Estado através do currículo nacional e da avaliação, sendo a escolarização arquitetada, cada vez mais, pelas autoridades centrais, ainda que a descentralização exista no plano formal. Neste caso, a teoria da mudança curricular, analisada por Goodson (2008), passa pela padronização e standardização de aspetos centrais do currículo, com peso significativo para certas disciplinas e para a avaliação sumativa. A estrutura curricular inglesa é idêntica à de Portugal, no controlo do Estado e na existência de uma organização centralizada. A ideia de um sistema descentralizado desvaneceu-se com a introdução de políticas de *accountability*, tendo-se verificado, a partir da década de 1980, a reafirmação da autoridade central.

Tanto em Portugal como em Inglaterra, existe um currículo nacional decidido pelo Ministério da Educação e Ciência e pelo *Department for Education*, respetivamente. No caso inglês, com medidas introduzidas em 2011, o *Secretary of State for Education* assume a responsabilidade política pela elaboração e desenvolvimento do currículo nacional, quando anteriormente estas responsabilidades pertenciam a entidades externas, como, por exemplo, a *Qualifications and Curriculum Development Agency*, com funções de assessoria, e o *Office of the Qualifications and Examinations Regulator*, com funções de regulação. Em Portugal, o Ministério da Educação e Ciência define o currículo nacional, monitorizado pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, estabelece programas, aprova manuais e define orientações curriculares, especificando, de igual modo, as metas curriculares, que podem vir a substituir os programas.

O Estado português intervém na definição das normas relativas à avaliação sumativa, não deixando de tomar decisões ao nível de orientações nas avaliações formativa e diagnóstica, bem como na regulação da avaliação externa, através de exames que, a partir do ano letivo 2012/2013, se aplicarão aos 4º, 6º e 9º anos, em língua portuguesa e matemática e, possivelmente, outras disciplinas, como é o caso do inglês e das ciências. No ensino secundário, há exames nacionais a diversas disciplinas, de acordo com o acesso dos alunos ao ensino superior. Com a reintrodução do currículo nacional no Reino Unido, o Estado reforçou o seu papel em termos de controlo curricular e da avaliação. Comparando-se a estrutura do currículo nacional nos dois países (Tabela II), observa-se que as diferenças não são muito significativas no *core curriculum*, ainda que as designações para as disciplinas sejam diferentes. No caso português⁷, o 1º ciclo do ensino básico está organizado em quatro áreas de frequência obrigatória: português, matemática, estudo do meio e expressões (artísticas e físico-motoras). Os planos curriculares dos 2º e 3º ciclos estão organizados em áreas disciplinares obrigatórias, com a identificação das disciplinas que constituem o currículo nacional, maioritariamente definido pelo Ministério da Educação e Ciência (Tabela II). As áreas curriculares não disciplinares, que eram comuns do 1º ao 3º ciclo do básico, na reforma de 2001, mantêm-se, com as alterações curriculares introduzidas em 2012, somente no 1º ciclo, ainda que a sua existência esteja articulada com as disciplinas, não tendo qualquer carga horária.

No 1º ciclo, existem atividades de enriquecimento curricular que incluem, por exemplo, a aprendizagem da língua inglesa como atividade não formal. Estas atividades não existem no sistema inglês. Assim, pode dizer-se que o currículo nacional inglês confere mais peso curricular à tecnologia, à arte e ao mundo do trabalho e menos peso à língua estrangeira – torna-se somente obrigatória a partir dos 11 anos a aprendizagem de uma língua, enquanto em Portugal começa como opção no 1º ciclo a língua inglesa, mantendo-se obrigatória no 2º ciclo e fazendo-se no 3º ciclo a introdução de uma segunda língua.

Em Portugal, os planos curriculares dos 2º e 3º ciclos conferem mais peso a disciplinas como português e matemática e menos às disciplinas das expressões. A educação religiosa tem um estatuto diferente: em Portugal é opcional, dando-se ênfase ao aspeto confessional, e em Inglaterra é obrigatória a partir do 1º ano do ensino primário, não tendo um programa de estudos e abarcando todas as religiões bem como questões éticas. Do plano curricular inglês consta a disciplina *Personal, social and health education* de cariz não obrigatório, estando dependente das ofertas da escola. Esta dimensão curricular tem sido muito discutida em Portugal (Conselho Nacional de Educação, 2010), tendo desaparecido, com as alterações de 2012, dos planos curriculares.

⁷ De acordo com os planos curriculares introduzidos pelo Ministério da Educação e Ciência, em 2012, com aplicação no ano letivo 2012/2013.

Tabela II: Currículo nacional em Inglaterra e Portugal (Fonte: Ministério da Educação e Ciência, 2012, *Department for Education, 2011* e *Qualifications and Curriculum Development Agency, 2011*).

Disciplinas	Inglaterra				Portugal		
	Key Stage 1 (5-7)	Key Stage 2 (7-11)	Key Stage 3 (11-14)	Key Stage 4 (14-16)	1º Ciclo (7-11)	2º Ciclo (11-12)	3º Ciclo (12-15)
Língua materna	√	√	√	√	√	√	√
Língua Estrangeira I	opção	opção	√	√	opção	√	√
Matemática	√	√	√	√	√	√	√
Ciências	√	√	√	√	√	√	√
Arte e Desenho (Ed. Visual) ⁸	√	√	√		√	√	√
Cidadania (Formação Cívica)	opção	opção	√	√	√		
Desenho e Tecnologia (Ed. Tecnológica)	√	√	√		√	√	
Geografia	√	√	√		√	√	√
História	√	√	√		√	√	√
Tecnologias Informação e Comunicação	√	√	√	√			
Língua Estrangeira II							√
Música	√	√	√		√	√	
Educação Física	√	√	√	√	√	√	√
Aprendizagem diretamente ligada ao mundo do trabalho				√			

A educação inglesa baseia-se no *national curriculum*, um documento elaborado pelo Estado, como resultado do *Education Reform Act 1988*, para escolas públicas primárias e secundárias, e que visa um ensino e uma aprendizagem equilibrados e consistentes em todas as escolas estatais. Este documento tem como propósito garantir que determinados conteúdos básicos sejam aprendidos por todos os alunos. Antes da existência do currículo nacional, as escolas britânicas tinham liberdade total no ensino, não havendo um currículo central decidido pelo Ministério da Educação e Ciência. A sua oferta era, contudo, semelhante, uma vez que as escolas queriam prestar um ensino útil, estando sempre presentes a matemática, o inglês e a educação física, apesar das diferenças no ensino das outras disciplinas. Os dois principais objetivos do *national curriculum* são apresentados do seguinte modo:

⁸ Mantém-se a designação inglesa bem como, entre parênteses, a designação portuguesa.

General requirements in relation to curriculum

(1) The curriculum for a maintained school or maintained nursery school satisfies the requirements of this section if it is a balanced and broadly based curriculum which—(a) promotes the spiritual, moral, cultural, mental and physical development of pupils at the school and of society, and (b) prepares pupils at the school for the opportunities, responsibilities and experiences of later life. (Part 6, 78, (1), Education Act 2002)

Diz-se, também, no *Education Act 2002* que tipo de currículo básico deve ser seguido em cada escola:

(1) The curriculum for every maintained school in England shall comprise a basic curriculum which includes—(a) provision for religious education for all registered pupils at the school[...],(b) a curriculum for all registered pupils at the school who have attained the age of three but are not over compulsory school age (known as “the National Curriculum for England”),(c) in the case of a secondary school, provision for sex education for all registered pupils at the school, [...]. (Part 6, 80, (1), Education Act 2002)

O currículo nacional inglês estabelece, portanto, o seguinte: a) as disciplinas constantes do plano curricular; b) os conteúdos e as competências a desenvolver em cada disciplina; c) as metas a serem atingidas em cada disciplina, que podem ser usadas pelos professores para avaliação das aprendizagens; d) a avaliação e análise do progresso dos alunos. Sobre os requisitos do currículo, para os *Key Stages* 1, 2 e 3, escreve-se no *Education Act 2002*:

(1) For the first, second and third key stages, the National Curriculum for England shall comprise the core and other foundation subjects specified in subsections (2) and (3), and shall specify attainment targets, programmes of study and assessment arrangements in relation to each of those subjects for each of those stages.

(2) The following are the core subjects for the first, second and third key stages—
(a) mathematics, (b) English, and (c) science.

(3) The following are the other foundation subjects for the first, second and third key stages—

(a) design and technology,(b) information and communication technology,(c) physical education, (d) history, (e) geography, (f) art and design, (g) music, and (h) in relation to the third key stage—(i) citizenship, and (ii) a modern foreign language. (Part 6, 84, (1)-(3), Education Act 2002)

O mesmo documento estabelece, contudo, que cada escola deve planejar e organizar o processo de ensino e aprendizagem de modo a ir ao encontro das necessidades dos seus alunos, embora no âmbito do currículo nacional as escolas possam introduzir outras atividades com o objetivo de aumentar a experiência de aprendizagem dos seus alunos de acordo com os seus pontos fortes. O currículo nacional pretende ser flexível ao ponto de poder ser alterado em função das necessidades dos alunos. Para tal, o mesmo oferece, por exemplo, várias secções distribuídas pelas várias disciplinas em que são oferecidas sugestões em função da inclusão para oportunidades de aprendizagem efetivas para todos os alunos, havendo o documento *disapplication of the national curriculum* (DfES, 2006). A este propósito, cita-se, novamente, o *Education Act 2002*:

The National Curriculum for England: special cases

90 Development work and experiments

(1) For the purpose of enabling development work or experiments to be carried out, the Secretary of State may direct in respect of a particular maintained school or maintained nursery school that, for such period as may be specified in the direction, *the National Curriculum for England*—

(a) *shall not apply*, or

(b) *shall apply with such modifications* as may be specified in the direction.

[nosso itálico] (Part 6, 90, (1), Education Act 2002)

Estas exceções exigem, porém, a “votação” controladora de várias entidades:

(3) In the case of a community, voluntary controlled or community special school or a maintained nursery school, a direction shall not be given under subsection (1) except on an application— (a) by the governing body with the agreement of the local education authority, (b) by the local education authority with the agreement of the governing body, or (c) by the Qualifications and Curriculum Authority with the agreement of both the local education authority and the governing body. (Part 6, 90, (3), Education Act 2002)⁹

Em Inglaterra, a existência de um currículo nacional não pressupõe o esquecimento de um currículo de escola, provavelmente semelhante ao projeto curricular de escola, se bem que em Portugal este projeto se torne normativista (Roldão, 2005), não correspondendo a uma autonomia curricular das escolas. Para o caso inglês,

⁹ Note-se que desde 2002 até à data alguns destes corpos governativos foram sujeitos a várias alterações nas suas funções e designações.

The focus of this National Curriculum, together with the wider school curriculum, is therefore to ensure that pupils develop from an early age the essential literacy and numeracy skills they need to learn; to provide them with a guaranteed, full and rounded entitlement to learning; to foster their creativity; and to give teachers discretion to find the best ways to inspire in their pupils a joy and a commitment to learning that will last a lifetime." (DfEE, & QCA, 1999, p. 3) "The school curriculum comprises all learning and other experiences that each school plans for its pupils. The National Curriculum is an important element of the school curriculum. (QCDA, 2011)

O currículo nacional define o progresso dos alunos pelos *Key Stages*, anteriormente referidos, mas as escolas possuem a liberdade de organização do ensino em cada um destes períodos do modo que entenderem e com planos da sua autoria criados para cada período e para cada ano.

Importa, igualmente, destacar as áreas de aprendizagem, ou seja, as competências essenciais do currículo nacional para os diferentes *Key Stages*. Deste modo, o *Foundation Stage* inclui:

Personal, social and emotional development; Communication, language and literacy; Mathematical development; Knowledge and understanding of the world; Physical development; Creative development.

Nos *Key Stages 1 e 2* destacam-se apenas os principais objetivos atuais, já referidos. Nos *Key Stages 3 e 4* salienta-se o seguinte:

In particular the curriculum should:

- raise attainment, particularly in English, mathematics, science and ICT
- ensure entitlement for all learners to a broad, balanced and relevant curriculum that offers continuity and coherence and secures high standards
- induct learners into the essential knowledge, skills and discourse of subject disciplines and to develop specialisms appropriate to aptitude
- prepare young people for the world of employment and further and higher education
- make learners more aware of, and engaged with, their local, national and international communities
- encourage learners to take responsibility for their own health and safety, and appreciate the benefits and risks of the choices they make
- contribute to community cohesion
- acknowledge, promote and pass on the core knowledge and skills valued by society to the next generation. (QCA, 2000)¹⁰

¹⁰ Este organismo deixou de existir com as mudanças políticas operadas em 2011, mantendo-se, no entanto, os objetivos enunciados.

É de referir que o currículo nacional inglês inclui, também, uma secção relativa a valores não exaustivos considerados relevantes pela sociedade em geral e que são explicados sob os seguintes títulos: *The self, Relationships, Society e The environment*.

Analisando este tema mais profundamente, verifica-se que as escolas inglesas públicas não possuem grande autonomia relativamente ao currículo prescrito. Há metas a atingir, estabelecidas pelo currículo nacional. Em cada um dos capítulos intitulados *Inclusion: providing effective learning opportunities for all pupils* é possível encontrar diversas referências à liberdade da escola para atuar consoante situações particulares. Mas constituirá isto, realmente, uma liberdade, ou tratar-se-á antes de uma obrigação?

O próprio currículo nacional torna isto muito claro quando refere que “[s]chools have a responsibility to provide a broad and balanced curriculum to all pupils” [nosso itálico] (DfEE & QCA, 1999, p. 42). Refere, ainda, que o currículo nacional é o *starting point* para o planeamento de um currículo de escola que vá ao encontro de necessidades específicas de indivíduos e grupos de alunos. Garante, assim, que os professores podem “modificá-lo” em função destes pontos, embora respeitando os princípios que o próprio currículo nacional estabelece neste campo com explicação detalhada e exemplos. Com efeito, o Estado oferece liberdade num campo difícil de legislar dada a sua especificidade, registando simultaneamente restrições suficientes para que esta liberdade, já limitada na sua essência por corresponder a um aspeto muito particular do ensino e aprendizagem, se desvaneça.

Sobre a avaliação, de acordo com o sistema de Currículo Nacional, os alunos são submetidos a vários exames em determinados períodos da escolarização, conhecidos por *National Curriculum Tests* e distribuídos do seguinte modo:

Key Stage 1 (KS1) - durante o Year 2 (6/7 anos)

Key Stage 2 (KS2) - no fim do Year 6 (10/11 anos)

Key Stage 4 (KS4) - durante o Year 10 e 11, normalmente no fim do Year 11 (14-16 anos), incorporados nos GCSEs.

Estes exames, conhecidos por SATs (*Standard Attainment Tests*), nome correspondente ao que estes tinham quando estavam a ser desenvolvidos nos anos de 1990, têm gerado alguma polémica. Os exames realizados no *Key Stage 3* foram abolidos em 2008. Os alunos que pretendem frequentar uma *Grammar school* têm de submeter-se, em alguns casos, como já foi explicado, ao *Eleven plus*. Aos 16 anos, a maior parte dos alunos em Inglaterra realiza os GCSEs (*General Certificate of Secondary Education*), como meio principal de avaliação da aquisição de conhecimentos no fim da educação

obrigatória. Aqueles que pretendem continuar os seus estudos, após os 16 anos, têm de estudar para os *AS levels*, *A levels*¹¹ ou *vocational qualifications*.

Os SATs são tidos em conta aquando da comparação dos resultados das diferentes instituições de ensino, mas não conduzem a qualquer classificação formal dos candidatos, funcionando como modalidade de avaliação aferida ou criterial. Em muitas escolas, consideram-nos uma introdução importante aos exames públicos, antes da importância relativa dos GCSEs. Testam várias áreas, sendo alguns aspetos avaliados pelo próprio professor. De um modo geral, e embora sejam vistos como avaliação sumativa, pretendem dar ao professor uma ideia da evolução do aluno, pelo que podem também ser incluídos na avaliação formativa, já que os resultados dos mesmos não têm qualquer papel na passagem ou reprovação do aluno. Assim, no primeiro exame, são testadas a leitura, a escrita e a matemática, sendo realizados pelo professor e não sob condições rigorosas de exame, com a testagem de conhecimentos de oralidade, audição, leitura, escrita, matemática e ciências.

No segundo exame são avaliados conteúdos relativos à leitura, escrita, matemática (incluindo aritmética mental) e ciências. No *Key Stage 3*, o professor continua a ter que avaliar todas as disciplinas do Currículo Nacional, bem como a educação religiosa. Os GCSEs (*General Certificate of Secondary Education*) são realizados pelos alunos no ensino secundário inglês, normalmente entre os 14 e os 16 anos, embora alguns alunos tenham a oportunidade de os realizar mais cedo. As disciplinas, nas quais os alunos têm de fazer um GCSE, são escolhidas pelos mesmos quando estes se encontram no *Year 9*. O estudo destas disciplinas inicia-se no *Year 10* ou *11*. Contrariamente ao que se costuma pensar, os GCSEs não são obrigatórios. É frequente tirar-se o GCSE de inglês, matemática e ciências, mas estas disciplinas não têm necessariamente de ser ensinadas em função de um exame. O único requisito legal é que inglês, matemática, ciências, educação religiosa, educação física e a área das ICT e da cidadania sejam estudados durante o *Key Stage 4*, o período correspondente aos anos dos GCSEs. Porém, algumas escolas exigem a realização de determinados GCSEs. Os alunos podem ainda tirar GCSEs mais curtos, normalmente equivalentes a meio GCSE ou outras qualificações. O resto do horário pode ser preenchido por eles mesmos com as suas disciplinas de eleição. No fim dos GCSEs é-lhes atribuída uma nota por disciplina. As notas organizam-se do seguinte modo (em ordem decrescente): A* ('A-star'), A, B, C, D, E, F, G.

¹¹ Os alunos podem optar por completar apenas meio *A Level (Advanced)*, denominado *AS Level (Advanced Subsidiary)*, ou concluir o *A2*, correspondente ao segundo ano deste nível, e completar o *A Level*. O *AS Level* e o *A2* valem 50% do *A Level* cada.

Uma reprovação é classificada com um U (*unclassified*), excluindo-se, assim, essa mesma disciplina dos seus certificados, mas não significa que o aluno fique retido. Com efeito, tanto os empregadores do mundo do trabalho como as escolas onde se realizarão os *A-levels* exigem notas que vão do A* ao C. A maior parte das universidades exige, no mínimo, um C a inglês e matemática, independentemente do desempenho obtido no *A-level* ou *Foundation Degree*, o que leva a que alguns alunos repitam os seus GCSEs.

Por último, os *A-levels* (*General Certificate of Education Advanced Level*) utilizam uma escala do A ao E, usando, mais uma vez, o U para a reprovação. Como acontece com os GCSE, não há uma correlação consistente entre as percentagens do exame e as notas atribuídas, o que dependerá do exame, do grupo avaliador (a avaliação é feita por entidades externas, com as quais as escolas estabelecem um acordo) e do ano. Haverá, contudo, uma tendência para o seguinte: A - 80%, B - 70%, C - 60%, D - 50%, E - 40%. De facto, os resultados têm vindo a ser mais positivos nos últimos 20 anos. As razões para esta "inflação" reúnem-se em controvérsia, havendo alguns que as encontram na melhoria dos padrões de aprendizagem e outros no "facilitismo", entre muitas outras justificações. Contudo, os *A-levels*, reconhecidos em todo o mundo, não são, mais uma vez, obrigatórios. Com a passagem da educação obrigatória para os 18 anos esta situação sofrerá alterações. Neste momento, os *A-levels* são normalmente realizados durante o *Sixth Form* ou nos *Colleges*, constituindo um pré-requisito para estudos a nível universitário, embora as entidades de ensino superior tenham, muitas vezes, os seus próprios exames de admissão, cuja criação é baseada na mesma controvérsia que rodeia a subida dos resultados dos *A-levels*.

As diversas formas de avaliação do sistema inglês distribuem-se pelas modalidades de avaliação sumativa e formativa. A primeira parece representar uma componente nitidamente mais forte. Nela se incluíam os SATs, os GCSEs e os *A-Levels*. Reconhece-se que os SATs não terão importância futura e que os GCSEs não são obrigatórios, mas ambos são vistos como um exame de final de ano, cujo contributo em termos formativos não parece ser muito visível. Assemelham-se, sem dúvida, às provas de aferição implementadas em Portugal, assim como os *A-levels* aos exames nacionais. Tanto os GCSEs como os *A-levels* fazem parte da avaliação externa.

Na modalidade da avaliação formativa, as orientações não são tão óbvias, já que o professor realiza a sua própria avaliação, através do trabalho prático de sala de aula, tanto oral como escrito. Na educação primária existem relatórios descritivos para os pais, uma fonte de orientação para os mesmos e para os professores no que diz respeito à progressão da aprendizagem dos alunos. Nos *Key Stages 3 e 4*, há os mesmos

relatórios, desta vez com uma função mais concreta¹², uma vez que resultam de uma autoavaliação do aluno e da heteroavaliação dos pais e do professor, baseando-se em aspetos como *effort, behaviour, commitment*, entre outros. Servem para monitorizar o progresso do aluno, estabelecendo objetivos (*targets*) de melhoria da sua própria aprendizagem. Aos pais, por sua vez, é pedida uma colaboração na consecução dos mesmos objetivos, através de uma conversa nas *Parents' evenings*, que têm lugar várias vezes durante o ano letivo e não se limitam às três reuniões anuais, correspondentes aos três períodos, conhecidas em Portugal, com uma função mais administrativa.

Há cerimónias dedicadas ao mérito, denominadas *Achievement assemblies*, em que se atribuem aos alunos certificados e diplomas de várias disciplinas de acordo com o seu mérito e cujo conteúdo pode variar grandemente.

Qual é, afinal, o tipo de avaliação com mais peso no sistema inglês: a avaliação sumativa ou a avaliação formativa? Black e William (1998) analisam a eficácia da avaliação formativa *versus* avaliação sumativa, argumentando que o *feedback* fornecido a qualquer aluno deveria basear-se nas qualidades particulares do seu trabalho, com conselhos relativos ao que pode ser melhorado e de modo a evitar a comparação com outros alunos.

Neste sentido, usa-se a expressão *educative assessment* para designar a avaliação formativa, utilizando-se, em contextos de aprendizagem, as expressões *assessment of learning* e *assessment for learning* com respeito à avaliação sumativa e formativa, respetivamente. No sistema inglês, a avaliação torna-se difícil de analisar. O carácter de obrigatoriedade dos diferentes exames varia consoante a situação do aluno e a avaliação formativa parece ter lugar de um modo coerente, mas os seus resultados nem sempre são visíveis, surgindo esta dúvida: será a avaliação formativa levada a sério ou resultará apenas de um conjunto de medidas burocráticas da escola para ofuscar a sua incapacidade na resolução de certos problemas? Por outro lado, trata-se, efetivamente, de trabalhar para o progresso dos alunos, uma vez que a avaliação sumativa não representa passagem ou reprovação de ano, como já foi explicado, ou será o sistema inglês um sistema que se perde em processos e produtos?

¹² No projeto on-line "Teaching Children English", Gibaud (2000) enumera o que deve estar presente neste mesmo relatório enviado aos pais no final do ano:

- the pupil's progress in all National Curriculum subjects studied
- his progress in all other subjects and activities
- his general progress and an attendance record
- the pupil's National Curriculum assessment results at the end of key stages
- how his results compare with results of pupils of the same age in the school
- national comparative information about pupils of the same age
- arrangements to discuss the report with the school.

Convém referir que as notas a atribuir aos alunos no final dos *key stages* se encontram bastante condicionadas. Do *key stage 1* ao 3 há oito níveis e uma descrição de desempenho excecional acima do nível 8. Normalmente, espera-se que o aluno avance um nível (níveis definidos no currículo nacional para cada disciplina¹³) por cada dois anos na escola (Black & William, 1998; Gibaud, 2000).

A organização curricular portuguesa pode ser descrita como tendo, a partir da década de 1860, uma forte tradição de centralização curricular (Pacheco, 2008), embora os discursos sobre a descentralização educativa e a flexibilização curricular tenham originado a emergência de discursos oficiais, visíveis nos normativos e na produção bibliográfica (Fernandes, 2011; Leite, 2004; Roldão, 2005).

Pela lógica do normativo e pela interiorização de uma identidade territorial centrada nas decisões da Administração central, o currículo nacional é uma expressão recorrente do sistema educativo, agrafando de forma consistente as disciplinas e a carga horária semanal num plano que tem sido igual para todos os alunos, pois a diversificação curricular é residual ou limitada a grupos de alunos. Deste modo, o currículo nacional¹⁴ define não só o que (planos curriculares, disciplinas, programas e metas) e quando ensinar (número de tempos letivos por disciplina), mas também a metodologia de ensino (orientações curriculares e metodológicas, incluindo recursos e materiais) e as regras de avaliação (Pacheco, 2011).

No quadro da revisão participada do currículo dos ensinos básico e secundário, em 2001, o currículo nacional foi definido pela primeira vez, sendo apresentado em termos de conteúdos e competências (entretanto eliminadas da linguagem do Ministério da Educação e Ciência, a partir de 2012)¹⁵ constantes dos planos curriculares. Consultando-se os referenciais normativos, incluindo as alterações introduzidas pelo Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e as orientações sobre a construção do currículo nacional, em Portugal, observam-se os seguintes itens analíticos:

¹³ “In deciding on a pupil’s level of attainment at the end of a key stage, teachers should judge which description best fits the pupil’s performance.” (*The National Curriculum for England (English)*, Department for Education and Employment and Qualifications and Curriculum Authority: London, 1999, p. 7)

¹⁴ De acordo com o normativo do ensino básico (art. 2º do Decreto-lei 6/2001, de 18 de janeiro), verificando-se o mesmo no normativo do ensino secundário (art. 2º do Decreto-lei 74/2004, de 24 de março), “entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente decreto-lei”.

¹⁵ Trata-se de uma mudança meramente terminológica, pois, no Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, é utilizado o termo capacidade e num caso específico é mesmo utilizada, quando se fala de currículo, a palavra competência.

1. *Diversidade terminológica para a designação das componentes do currículo: áreas curriculares disciplinares (áreas e disciplinas), áreas curriculares não disciplinares¹⁶, atividades extracurriculares¹⁷ e atividades de enriquecimento curricular¹⁸.*
2. *Programas extensos e pormenorizados na abordagem de conteúdos, para além de referências à metodologia, avaliação e bibliografia, muitas vezes completados com orientações algo prescritivas.*
3. *Definição de metas curriculares, de natureza disciplinar, com a finalidade de estabelecer o que de essencial os alunos devem aprender em cada ano letivo, tornando-se em instrumentos de um forte controlo curricular, mediante a aplicação uniforme de técnicas de testagem, por exemplo exames nacionais e testes nacionais intermédios (Pacheco, 2011).*
4. Assunção de procedimentos externos de avaliação ao nível da avaliação sumativa (exames nacionais nos 11º e 12º anos, de acordo com a natureza terminal da disciplinas, com 30% ou 50% de peso na classificação, nos 6º e 9º anos a língua portuguesa e matemática, coincidentes, respetivamente, com o final dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, com 25% de peso na classificação, e futuramente no 1º ciclo). As provas aferidas dos três ciclos do ensino básico têm sido, progressivamente, substituídas por exames nacionais, realizando-se, com tendência para serem aplicadas a outras disciplinas (ciências e inglês), nas disciplinas de português e matemática.

Tendo como fator de comparação os dois sistemas, é legítimo concluir que a arquitetura curricular é mais complexa em Portugal do que em Inglaterra, acompanhada de um controlo curricular mais explícito e significativo, com tendência para uma especialização insular neste país e para uma especialização conetiva¹⁹ naquele. Contudo, o que se verifica em Portugal é a existência de um currículo nacional centrado nas disciplinas e numa avaliação sumativa, se bem que muitos dos discursos valorizem a especialização conetiva, ou seja, competências de raciocínio, as competências relacionais e a capacidade de resolução de problemas (Harris & Burn, 2011). O relatório da OCDE, publicado em 2012, refere a necessidade de afirmar o princípio de que

¹⁶ No 1º ciclo, área de projeto, estudo acompanhado e educação para a cidadania, não tendo carga horária atribuída, daí que efetivamente não constituam uma componente do currículo nacional.

¹⁷ De natureza facultativa para os alunos e que, por isso, não fazem parte do currículo nacional. Nos 2º e 3º ciclos, a componente do currículo é designada por oferta complementar e abrange apoio ao estudo, de frequência facultativa para os alunos.

¹⁸ De natureza facultativa e restritas ao 1º ciclo, incluindo uma possível iniciação à língua inglesa.

¹⁹ Trata-se de uma abordagem proposta por Michel Young, *Conhecimento e Currículo*, 2010.

o aluno deve estar no centro da avaliação, sugerindo que mais importante do que os resultados é o processo de aprendizagem (Santiago et al., 2012), que prepara os alunos para uma aprendizagem ao longo da vida.

Com as recentes mudanças políticas, em que a elaboração do currículo passa de uma estrutura autónoma, a *Qualifications and Curriculum Development Agency*, para o *Secretary of State for Education*, o sistema inglês não se diferencia do sistema português, pois a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular é uma estrutura sem competências efetivas na decisão formal do currículo, estando a sua atividade ligada à gestão administrativa do seu processo de desenvolvimento. Com efeito, verifica-se que, nos dois países, o currículo resulta de uma decisão governamental, centrada no modo de pensar e agir dos seus intervenientes diretos, sem que outras estruturas mais independentes e transversais à sociedade tenham uma atribuição de significação acrescentada.

Conclusão

As teorias da mudança educativa e curricular não têm um fio condutor muito linear e específico de um país ou região, inscrevendo-se nas mudanças sociais, políticas e económicas, sendo certo que, a partir da década de 1980, as mudanças foram pautadas por “novos modelos de globalização e controlo estatal” (Goodson, 2008, p. 44). Como movimento mundial, a globalização não só alarga o contexto geográfico de incidência das reformas, como também cria mecanismos que tornam mais igual o que se decide sobre educação e currículo, impondo novos ritmos e novas interações.

O caso de Inglaterra, apesar de as diferenças serem bem marcantes em diversos aspetos, traduz o exemplo do poder da globalização na existência da uniformização ao nível das políticas educativas, tendo contribuído para a reintrodução do currículo nacional, de formas externas de avaliação, de associação da autonomia da escola e dos professores a resultados escolares, bem como para a valorização de determinadas áreas do saber. O que se passa em Portugal não difere muito desta realidade, pois a tradição de um currículo nacional, ligado à avaliação externa das aprendizagens, tem sido reforçada, e a questão dos resultados escolares tem dominado os processos de reforma da escola, nomeadamente através da avaliação das escolas e dos professores. Tudo desemboca, em termos de políticas educativas e curriculares, nos resultados escolares, sendo, aliás, esta a questão que domina a discussão da autonomia das escolas a nível europeu (Eurydice, 2007):

Globalmente, a autonomia das escolas inscreve-se cada vez mais no quadro da melhoria dos serviços públicos e da educação pública em particular. Esta tendência é corroborada pelo desenvolvimento de mecanismos de responsabilização. Os procedimentos de avaliação desenvolveram-se de forma implícita nos anos 80, mas, desde meados dos anos 90, foram sendo cada mais formalizados, no âmbito de quadros normalizados e restritivos. Deste modo, a autonomia das escolas assume duas vertentes: por um lado, uma maior liberdade das escolas, decorrente da transferência de responsabilidades; por outro, um controlo a uma escala cada vez mais nacional, através da monitorização dos resultados e não através de normas nacionais. À imagem do que sucede noutros sectores, as escolas passaram de um sistema de controlo *a priori* por meio de procedimentos para um sistema de controlo *a posteriori* através da análise dos seus resultados. (p. 43)

Deste modo, o controlo curricular está numa fase de mudança significativa, passando de um controlo por objetivos para um controlo por resultados, sendo a este nível que escolas e professores são responsabilizados. É neste contexto que se inserem as perspetivas que conduzem à valorização do desempenho na base de critérios eficientistas, sendo determinante, para isso, a responsabilização dos pais, dos professores e das escolas. Na prática, esta valorização origina a desigualdade e reforça o poder das escolas na escolha dos seus alunos. Uma outra situação que decorre da análise do sistema educativo inglês e sua organização curricular diz respeito à articulação entre ciclos e níveis, na conjugação do que é ensino básico e ensino secundário. É neste ponto que algumas ilações podem ser retiradas para a reestruturação do sistema educativo português, mormente na sua estrutura curricular, já que há uma fronteira entre ciclos de ensino, bem marcantes com a transição curricular abrupta do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. Uma questão pertinente é a de introduzir no sistema português, e dada a passagem da escolaridade obrigatória para 12 anos, a educação básica no sentido da integração dos ensinos básico e secundário.

A comparação dos sistemas educativos português e inglês tem um duplo interesse: por um lado, a comparação de duas realidades que têm sido apresentadas como diferentes e que têm muitas similaridades; por outro, a existência de um mandato europeu (Goldsmith, 1996), que impõe mudanças legais nos dois países, correspondentes a mudanças operadas pela União Europeia, dado que temos como elemento de análise da realidade educativa a tendência para a europeização dos ensinos básico e secundário ao nível da organização curricular. Esta tendência de europeização é bem visível no ensino superior através da implementação do processo de Bolonha, sendo aceitável afirmar que começa a desenvolver-se noutros níveis de ensino e de formação, estando muito generalizada na educação não formal e informal.

Neste sentido, o que se propõe é a reestruturação do sistema educativo português no que diz respeito à organização curricular dos ensinos básico e secundário, considerando-se os aspetos mais relevantes do sistema inglês, nomeadamente a distribuição dos anos de escolaridade por níveis e ciclos de ensino, de modo que o 3º ciclo do ensino básico não se circunscreva a uma zona de indiferenciação curricular. Esta organização é extensível à maioria dos sistemas educativos, registando-se uma separação entre educação básica, coincidente com a escolaridade obrigatória, e ensino primário/secundário. Neste caso, e tal como tem sugerido o Conselho Nacional de Educação, em diversos pareceres, a alteração inovadora não está tanto na mudança das disciplinas quanto na articulação, integração e coerência curricular dos níveis e ciclos de escolarização do ensino não superior.

Referências bibliográficas

- Adick, C. (1993). El enfoque de sistemas mundiales en educación comparada. In J. Schriewer & F. Pedró (Eds.), *Manual de educación comparada: teorías, investigaciones, perspectivas* (pp. 387-421). Barcelona: PPU.
- Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: Edições Asa.
- Bird, R. (2003). *Last Act: Summary and Comment on the Education Act 2002*. Leicester: SHA Publications.
- Birks, A. (1999). *Sorting out the mess*. Disponível em ERIC. (EJ568316)
- Black, P., & William, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139-148.
- Chitty, C. (2004). *Education policy in Britain*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ciampa, B. J. (1975). *British Education: the myth and reality*. Disponível em ERIC. (ED109055)
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39 (1), 69-89.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de “uma cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, 25 (87), 423-460.
- Downes, P. (2011). *I can't believe what is happening to the English Education System*. Disponível em ERIC. (EJ951420)
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Fisher, S. H. (1976). *The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland: a guide study of the Educational system of United Kingdom and a guide to the academic placement of students in Educational institutions of the United States*. Disponível em ERIC. (ED156093)
- Fitz, J. (2004). The politics of accountability: a perspective from England and Wales. *Peabody Journal of Education*, 78 (4), 230-241.

- Gibaud, A. (2000). *Teaching Children English*. Consultado em 2 de julho, 2012, em <http://perso.orange.fr/gibaud/tetyc/backgd/Education.htm>.
- Goldsmith, P. (1996). Globalization: the European experience. *Journal of Legal Education*, 46 (3), 317-321.
- Goodson, I. (2001). *Currículo em mudança*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (2008). *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Harris, R., & Burn, K. (2011). Curriculum theory, curriculum policy and the problem of ill-disciplined thinking. *Journal of Education Policy*: 26 (2), 245-261.
- Kirk, G. (1986). *The core curriculum*. London: Hodder and Stoughton.
- Kirk, G. (1989). *El curriculum básico*. Madrid: Paidós.
- Kottmann, A. (2011). Reform of doctoral training in Europe. A silent Revolution? In J. Enders, H. F. de Boer, & D. F. Westerheijden (Ed.), *Reform of Higher Education in Europe* (pp. 29-43). Roterdão: Sense Publishers.
- Leite, C. (2004). *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- Moraes, M. C., & Pacheco, J. A. (2004). Metodologia comparada. Algumas aproximações. In M. C. Moraes, O. Evangelista, & J. A. Pacheco (Org.), *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 11-25). Porto: Porto Editora.
- Mortimore, P. (2011). *Markets are for commodities, not children*. Disponível em ERIC. (EJ951418)
- Pacheco, J. A. (Org.) (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Moreira, A. F. (Org.) (2007). *Globalização e educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Pereyra, M. A., Kotthoff, H., & Cowen, R. (2011). *PISA under examination. Changing knowledge, changing tests, and changing schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Roldão, M. C. (2005). *Formação e práticas de gestão curricular. Crenças e equívocos*. Porto: Edições Asa.
- Rosado, L. A., Hellowell, M., & Zamora, B. (2011). *An Analysis of the Education Systems in Mexico and the United States from Pre-kinder to 12 Grade*. Disponível em ERIC. (ED520900)
- Sanoff, A. P., Usher, A., Savino, M., & Clarke, M. (2007). *College and University ranking systems: global perspectives and American challenges*. Disponível em ERIC. (ED497028)
- Young, M. (2010). *Currículo e conhecimento*. Porto: Porto Editora.

Referências documentais

- Conselho Nacional de Educação (2010). *Parecer 8/2008*. Lisboa: CNE.
- Department for Education (2011). Consultado em 2 de julho, 2012, em <http://www.education.gov.uk/>.
- DfEE, & QCA (1999). *The National Curriculum for England (English)*. London: Department for Education and Employment and Qualifications and Curriculum Authority.
- DfES (2006). Consultado em 2 de julho, 2012, em <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DFES-00224-2006.pdf>.
- Education Act 2002 (2002). Consultado em 2 de julho, 2012, em <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/contents>.

- Education and Skills Act 2008 (2008). Consultado em 2 de julho, 2012, em <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2008/25/contents>.
- Eurydice (2007). *Autonomia das escolas na Europa. Políticas e medidas*. Consultado em 2 de julho, 2012, em http://eurydice.giase.min-edu.pt/images/stories/pdf/112_08_capa_mioolo.pdf.
- Eurydice (2008). *Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos*. Consultado em 2 de julho, 2012, em <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=tese.pdf>.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). Consultado em 2 de julho, 2012, em <http://www.dgidec.min-edu.pt/>.
- OECD (2012). *Reforming Education in England*. OECD Economics Department Working Papers, No. 939, OECD Publishing. Consultado em 2 de julho, 2012, em <http://dx.doi.org/10.1787/5k9gsh772h9q-en>.
- Portugal (1986). Lei 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Portugal (2012). Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho (Organização e gestão curricular dos ensinos básico e secundário).
- QCA (2000). *Curriculum guidance for the foundation stage*. QCA Publications. Consultado em 3 de dezembro, 2008, em <http://www.qca.org.uk/>.
- QCDA (2011). Consultado em 2 de julho, 2012, em www.qcda.gov.uk.
- Santiago, P. et al. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. OECD Publishing. Consultado em 2 de julho, 2012, em <http://dx.doi.org/10.1787/97789264117020-en>.

Curriculum organisation in the English and Portuguese education systems: a comparative analysis

Abstract

In an era of globalisation in which educational systems tend towards homogeneity concerning political decision, we analyse the curricular organisation of the English and Portuguese systems comparatively by identifying significant differences – in school ages, curriculum subjects, higher education admission and types of schools – which go beyond all similarities. On the basis of a comparative approach to documents which determine the structure of both systems, the curricular centralisation is found to be the common denominator – even though the Portuguese system shows a more explicit and complex curricular control – and some proposals for curricular innovation are unravelled.

Key-words: England; Portugal; Curricular organisation; National curriculum; Evaluation.

L'organisation curriculaire dans les systèmes éducatifs anglais et portugais: une analyse comparative

Résumé

En temps de globalisation, où les systèmes éducatifs tendent à l'uniformité au niveau de la décision politique, on fait l'analyse comparative de l'organisation curriculaire des systèmes anglais et portugais, avec l'identification des différences significatives – dans la progression des élèves, dans l'offre curriculaire, dans les procédés d'accès à l'enseignement supérieur et dans la typologie des écoles – malgré les similitudes existantes. À partir d'un abordage comparatif de documents structurants des deux systèmes, on conclut que la centralisation curriculaire est le dénominateur commun aux deux systèmes, même si, dans le cas portugais, on observe un contrôle curriculaire plus explicite et complexe, en laissant quelques propositions d'innovation curriculaire.

Mots-clés: Angleterre; Portugal; Organisation curriculaire; Curriculum national; Évaluation.