

Políticas curriculares em Portugal e tendências em alguns países europeus

José Augusto Pacheco
Instituto de Psicologia e Educação
Universidade do Minho

Introdução

O currículo tem a centralidade no debate sobre as questões educativas. O currículo é um tema obrigatório na agenda das políticas dos diversos governos, legitimados por diferentes ideologias. Fala-se em currículo, em políticas curriculares, em educação como se de uma paixão se tratasse: algo que nos não deixa indiferentes, algo que nos sensibiliza e nos torna actores de uma vontade. Escreve-se ainda mais sobre currículo nos dias de hoje, pois sobre a escola há sempre uma opinião, um lado político que traduz o nosso modo particular de olhar para uma realidade que foi nossa por experiências que recordamos. Ah, a escola, do nosso tempo! Sem reformas, sem inovações, sem políticas, sem indisciplina,... Ah a escola da aprendizagem memorística, dos reis, e seus cognomes, das batalhas nacionalistas, dos registos ocultados, dos efeitos heróicos, dos exercícios, da repetição, da regra, da norma, do universal, da escrita... essa, sim, era a verdadeira escola. E mais verdadeira ainda porque era a escola do insucesso, da meritocracia, do exame nacional, da avaliação rigorosa. Era a escola do professor, mas não a escola do aluno, ou, pelo menos, de todos os alunos.

Algumas destas posições estão muito presentes nos jornais que hoje lemos. Comenta-se, opina-se, defende-se a escola meritocrática porque está em causa a alma da nação, o carácter dos cidadãos, consumidores num mercado globalizado, a escolha das escolas porque o que é privado é bom e o que é público é mau. Por outro lado, muito timidamente, defende-se a escola pública, o direito constitucional à educação, o princípio de que a escola é para todos.

Entre estes opositores, separados por uma trincheira de argumentos, há designações próprias. Os filhos de Rousseau e os filhos de... (é difícil encontrar o determinativo que os filie) Bentham¹. Os primeiros porque contrários a uma escola que diferencia, os segundos porque defensores de uma escola utilitarista que traduz o poder de um lado (do MESTRE) e a sujeição do outro (do aluno).

Eis as palavras de Jeremy Bentham²:

"Rousseau teria discutido conosco - de uma forma ainda mais elegante - algumas dessa mesmas questões que estive discutindo com você. Não imagino que ele, tão pouco, teria colocado seu Emílio em uma casa de inspeção, mas imagino que ele ficaria feliz em ter uma escola desse tipo para Sofia".

Neste texto, procuraremos abordar, na óptica de quem lê jornais de diferentes países, a polémica em torno das identidades curriculares, as convicções sobre a autonomia e as dúvidas sobre a avaliação unidimensional.

1. A polémica em torno das identidades curriculares

A política de identidade, resultante de diversas conexões, não existe naturalmente³, pois ela é construída pelas condições sociais de grupos que agem em função de relações de poder. Neste sentido, as políti-

¹ Tadeu da Silva, Tomaz (org.) (2000). *O panóptico*. Belo Horizonte: Autêntica.

² *Idem, Ibidem*, p. 67.

³ Tadeu da Silva, Tomaz (2000). A poética e a política do currículo como representação. In J. Pacheco (org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, pp. 59-98.

cas curriculares que, nos mais diversos países da Europa, dos Estados da América e da América Latina, legitimam normativamente as mudanças escolares situam-se entre dois extremos: as políticas centralizadas e as políticas descentralizadas, correspondentes, respectivamente, à identidade centralista da Administração central e à identidade local da escola, inserida não no espaço geográfico do estabelecimento, circunscrito a alunos e professores, mas no espaço de uma comunidade mais ampla, com outros actores sociais.

Tais identidades podem ser ainda analisadas nos contextos das macro e micropolíticas¹, correspondentes, respectivamente, às intenções e à prática, mas desde que a política seja definida como um processo complexo, interactivo, multifacetado, desarticulado e menos racional².

Na estrutura do processo curricular português³, a identidade centralista tem sido predominante. Emerge a identidade da escola, identificada com o Projecto Educativo⁴ e com o Projecto Curricular de Escola⁵. No entanto, e considerando os modelos de políticas curriculares, prevalece a política centralista e descentralista (fig.1). Trata-se de uma perspectiva normativa que consagra uma política curricular descentralizada ao nível dos discursos mas recentralizada ao nível das práticas. A prática curricular é autónoma no discurso e nos textos curriculares mas é definida e regulada pela administração central através do estabelecimento de referenciais concretos. Os territórios locais têm autonomia para (re)interpretar o currículo em função de projectos curriculares que são administrativamente controlados⁶.

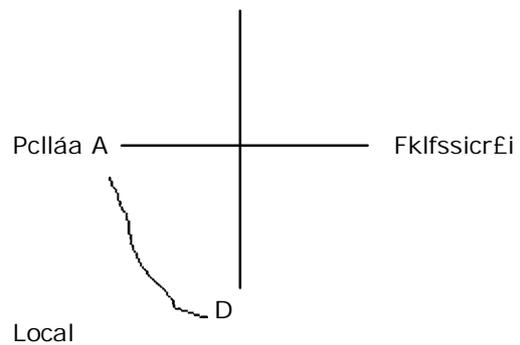


Fig. 1. Política curricular descentralista e centralista

Com efeito, é um modelo que suporta uma série de decisões curriculares, legitimadas tanto pelas políticas de restauração conservadora⁷, quanto pelas políticas de quase-mercado⁸.

Apesar de se aceitar a vantagem da existência de uma cultura comum, que o currículo nacional pode consagrar, como instrumento de garantir não só a educação pública, orientada por argumentos democráticos, mas também a justiça curricular, reconhecer-se-á que essa mesma cultura está, nos países onde o neoliberalismo marca as páginas das agendas das políticas educativas, associada à desigualdade e à mercadorização da escola. Assim, "a globalização dos mercados e o fenómeno da mundialização estão a provocar a homogeneização dos currículos, dos modelos organizacionais e dos modelos de pensamento".

A questão em debate é a da existência de um currículo nacional que serve, ao mesmo tempo, como fundamento de uma cultura comum e como critério de regulação do que efectivamente é ensinado. Discute-se, por isso, a qualidade das aprendizagens através

¹ Bali, Stephen (1997). *Education reform. A critical and post-structural approach (2ª ed)*. Oxford: Open University Press.

² Taylor, Sandra (1997). *Educational policy and the politics of change*. London: Routledge, p.25.

³ Começará em 1836 se consideramos como ponto de partida a data da criação dos "liceus".

⁴ E definido oficialmente em 1989, no contexto da reforma curricular dos anos 80.

⁵ Faz parte dos normativos ligados aos projectos de revisão curricular, a iniciar no ano lectivo 2001/02.

⁶ Pacheco, José (2001). Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? *Educação & Sociedade*, 73, 139-161.

Appie, Michael (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.

⁸ Whitty, Geoff (1997). Creating quasi-markets in education: a review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries. In Michael Appie (ed.). *Review of research in education*. New York: American Educational Research Association, pp. 3-47.

Gimeno, José (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata, p. 311.

do currículo nacional, de pendor universalista. As políticas curriculares são, deste modo, centradas na definição de um conjunto de competências e capacidades, centrado mais numa lógica de resultados que numa lógica de processos de aprendizagem. Basta folhear os jornais ingleses, portugueses, espanhóis, franceses e verificar que o currículo nacional é um dado aceite pelos leitores, independentemente dos princípios políticos que o justifiquem. Os leitores interrogar-se-ão: defender o currículo nacional é alinhar com a perspectiva tayloriana de que o currículo nacional representa uma nova revolução e impulsionadora na oferta da educação?¹

Neste aspecto, as leituras são necessariamente diferentes, sobretudo se considerarmos que o currículo nacional em Espanha e em Portugal é muito diferente daquele que existe em Inglaterra, ainda que o currículo nacional, nos três países, apareça como instrumento político de regulação da qualidade. De uma qualidade conceptualizada, gerida e avaliada pela Administração central. Quer dizer: de uma qualidade hierarquizada e controlada de acordo com propósitos políticos, na medida em que o conhecimento curricular não é neutro, revelando interesses sociais explícitos e implícitos. Como recorda Ivor Goodson², a hierarquia é o conceito subjacente que confere coesão ao currículo clássico (...) a modalidade principal de interiorização das relações sociais hierárquicas é a regulação da estrutura profunda (...) o currículo clássico não é ossificado no seu conteúdo, mas sim na sua adesão a uma padronização particular da forma curricular.

E qualquer leitor de jornais, quer na Europa, quer na América Latina, é hoje em dia confrontado com posições muito diferentes. Por exemplo esta: "o currículo nacional, por princípio, foi algo de positivo, mas o modo

como é aplicado nas escolas deveria ser simplificado"³.

E caso o leitor pretenda intervir na discussão logo é classificado como filho de Rousseau, ou, proventura, como filho de Bentham. 2. As convicções sobre a autonomia

As mudanças curriculares, a partir da década de setenta do século XX, foram marcadas pela ideia da autonomia, responsabilidade, delegação de competências, contrato, parceria, etc. A ideia da autonomia, ligada à descentralização, conforme escreve Bernard Charlot⁴, "não é uma conquista do local mas o efeito de uma política nacional: ela foi desejada, definida, organizada e posta em prática pelo Estado". Decreta-se a autonomia mas não se constrói um percurso que torne os professores mais autónomos, pois o que conta como politicamente válido em termos curriculares são as decisões a curto prazo, as decisões que justifiquem mudanças rápidas. E a escola, na sua teia de relações de poder, é uma organização onde a mudança é contraditória.

A mudança curricular é o resultado do conflito permanente entre duas estruturas distintas: *a estrutura superficial* (do decreto, da regra formal, da prescrição, da certeza, do consenso, das gramáticas formais, do política e pedagogicamente correcto, da racionalidade técnica, da mudança a curto prazo...) e *a estrutura profunda* (da regra informal, da arbitrariedade, da lógica da expectativa, do conflito silencioso, da racionalidade emocional, das gramáticas informais, da incerteza, da mudança a longo prazo..).

Deste modo, estudar os aspectos políticos do currículo é admitir que o poder, na esteira das ideias pós-estruturalistas, é omnipresente, está em todo o lado e que nenhuma política curricular pode fazer uma leitura simplista e técnica das relações de poder. A escola como realidade social, cultural e polí-

¹ Goodson, Ivor (2001). O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora.

² *Idem, Ibidem.*

³ *Daily Express*, 26 Março de 2001.

⁴ Charlot, Bernard (1994). *L'école et le territoire. Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin, p. 27.

tica estrutura formas muito complexas de poder. Apesar dos discursos curriculares inovadores, descritos por António Flávio Moreira', as escolas ainda não são confrontadas com novas práticas.

Em tais discursos acrescentamos o da autonomia, sobretudo no que diz respeito às formas de controlo dos professores. Continuando a folhear jornais, encontraremos muitos textos com um denominador comum: a profissionalidade ligada à liderança. Pode ler-se que os professores são os responsáveis pela erosão dos saberes escolares, pela indisciplina, pela enfermidade das escolas, pela perda contínua de valores nacionais. Por isso mesmo,

"o retrato geral da profissão não é nada entusiasmante: a imagem pública do ensino em Inglaterra [tal como noutros países, poderemos acrescentar] é bastante negativa. Quase duas décadas de críticas consistentes por parte dos media e dos políticos criaram uma imagem convencionada pelos mesmos media e uma percepção pública de inadequação. Os professores sentem-se pouco valorizados e relutantes em encorajar os seus alunos a seguirem esta profissão"².

E mais perda se sente ainda quando o professor, dentro dos novos parâmetros de uma autonomia, fortemente controlada, é considerado não só um gestor, bem como fazendo parte de uma profissão estandardizada. Neste caso, "a cultura escolar está impreg-

¹ Moreira, António Flávio (2000). Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, 73, 109-138. "As novas tendências que conformaram o campo do currículo nos anos 90 não parecem ter subsidiado significativamente as reformulações curriculares na década. Influenciados pelos estudos culturais, pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo, os textos preservaram a preocupação com o conhecimento escolar, abordando ainda temas como: o nexo poder-saber no currículo, a transversalidade no currículo, novas organizações curriculares, as interações no currículo em acção, o conhecimento e o quotidiano escolar como redes, o currículo como espaço de construção de identidades, o currículo como prática de significação, a expressão das dinâmicas sociais de género, sexualidade e étnia no currículo, o multiculturalismo". (p. 118).

² Ozga, Jenny (2000). Investigação sobre políticas educacionais. Porto: Porto Editora, p. 61.

nada pela perspectiva do comum, do aluno padrão, do "aqui todos são tratados da mesma forma, todos são iguais". Em recentes pesquisas (...) constatamos, uma vez mais, a recorrência de um mesmo estilo de ensino, organização e dinâmica da sala de aula. Escolas consideradas progressistas ou tradicionais mantêm o mesmo estilo frontal de ensino"³.

O modo como o Estado controla os professores enquanto grupo profissional é explicado por Jenny Ozga na base da seguinte argumentação⁴:

"A essência do meu argumento é que os profissionais do ensino são governados quer pela promulgação de uma ideologia profissional, que regula o seu comportamento de uma maneira particular (opor exemplo, a militância em sindicatos é substituída pela cooperação responsável) e cria um clima de consulta e de autonomia curricular, quer através de uma regulação directa, o que permite o controlo do currículo mas que promove a militância e revela injustiça".

Por conseguinte, estamos perante políticas curriculares inconsequentes, na medida em que não intersectam, de forma substantiva, as práticas de decisão no interior das escolas e não levam os professores a assumirem-se como decisores políticos. É uma ideologia profissional relacionada com as ideias de eficácia, de produtividade, de reflexividade. O controlo é indirecto⁵ no discurso mas directo na prática, no seguimento de um modelo de política curricular des-

Candau, Vera Maria (2000). Mesa 20 anos de Endipe. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In V. M. Candau (org.), *Didática, Currículo e Saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP & A Editora, pp. 149-160 (p. 157).

⁴ Ozga, Jenny, 2000, p. 41.

⁵ Idem, *Ibidem*, p. 34: "O ciclo de controlo dos professores pode ser visto em todos estes processos, que podemos classificar de controlo directo ou indirecto. O controlo directo produziu desagrado e desmoralização no passado e, consequentemente, uma diminuição de qualidade da prestação dos professores e dos alunos. Também encorajou a militância e alianças com trabalhadores de outras áreas. O controlo indirecto tem evitado estes problemas, mas encoraja o "abuso e a insolência (Lawn, 1997) no grupo, leva à exploração do "abuso" e torna-se dispendioso".

centralista e centralista em termos de assunção de responsabilidades.

O professor como um profissional reflexivo tem sido um dos pressupostos das políticas curriculares descentralizadas, mormente quando é valorizado como um *practicum* que problematiza as suas formas de agir e pensar. Aplicado ao campo da formação de professores, Teresa Estrela¹ afirma que "tende-se a fazer um discurso generalista e universalizante (como se os problemas e os valores orientadores da formação fossem os mesmos nos vários continentes, nos diversos países, nos diferentes níveis de ensino), em manifesta contradição com o relativismo cultural e o papel atribuído aos contextos que se tende a professar em teoria".

A questão da autonomia dos professores é, assim, fundamentada quer por aspectos económicos quer por aspectos sociais e políticos, estando na origem de um outro prático, como relembra Jenny Ozga²:

"O que acontece é que os professores, mais uma vez, tornaram-se o centro de interesse das políticas. Os professores, através de reformas, passaram a estar menos empenhados e menos participantes na tentativa de preservação da sua capacidade de exercerem práticas sociais, para além das capacidades e disposições necessárias ao trabalho em si mesmo. Nesta nova versão de profissionalismo docente, que percorre as escolas, as faculdades e as universidades, não há lugar para o prático crítico e independente que tem, pelo menos, alguma relação com a investigação em educação, que examine questões políticas, incluindo as questões políticas que digam respeito à profissão docente. O actual prático, considerado exemplar, é o que valoriza os conhecimentos extraídos da prática,

adquiridos no local, por oposição à investigação, cuja função específica é a de aumentar os níveis de sucesso".

A argumentação à volta da eficácia, qualidade, prestação de contas, autonomia, entre outros, desloca o cursor da responsabilidade política da Administração central para os professores, fazendo crer que as reformas e as mudanças curriculares falham porque não assumem a profissionalidade, não trabalham no sentido da colegialidade e não assumem posições de liderança. Em Portugal, nos relatórios da "avaliação integrada das escolas", pensada e realizada pela Administração central, torna-se repetitiva a síntese final: os professores não constroem dinâmicas que possibilitem a mudança. E o salvo-conduto para o sucesso da escola está na liderança, na profissionalidade e na colegialidade. Com efeito, os professores são convidados a pensar em termos que relembram argumentos económicos e não propriamente em termos direccionados para a justiça e igualdades sociais. Neste caso, precisamos de encarar mais seriamente nas políticas curriculares um pós-formalismo crítico, conforme descreve Joe Kincheloe³, pois, como argumenta, o fracasso das escolas em percorrer o caminho da justiça é um processo idiossincrático e oculto, extremamente complexo e, muitas vezes, irracional:

"O pós-formalismo debate-se com questões de propósito. Concedendo atenção a aspectos relativos à dignidade, liberdade, autoridade e responsabilidade social do ser humano. Com um pós-formalismo crítico, baseado em preocupações de justiça social, inicia-se um diálogo reflexivo, sempre interessado na expansão consciencialização da cumplicidade que o poder tem na produção da subjectividade, da sua influência sobre o modo como a emancipação é definida e

¹ Estrela, Maria Teresa (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação* (em publicação).

² Ozga, Jenny, 2000, p. 78.

³ Kincheloe, Joe. Introdução. In J. Goodson. O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora (em publicação).

reconceptualizando, perpetuamente, o currículo à luz das mudanças sociais, económicas, políticas e comunicacionais"

Na leitura quotidiana dos jornais deparamo-nos com injustiças de diversa natureza, com notícias que nos revoltam, com notícias que desfazem o nosso imaginário social. Mas as notícias sobre a escola são lidas apressadamente porque se encontram perdidas nas páginas ou estão redigidas em defesa da qualidade de resultados e não dos processos de aprendizagem.

Porém, ainda é possível ler no jornal esta frase que reivindica o protagonismo dos professores': :

"A condição "sine qua non" da minha transitória e precária função é trabalhar com eles, com eles e com as escolas. Não confundo uns e outras com as agendas políticas particulares de certos dos seus organismos representativos ou de certos dos seus subgrupos e corporações, e muito menos aceito como professores os que são apenas mercenários absentistas ou funcionários a meio-tempo. Mas ir-me-ei embora no dia em que sentir que perdi o apoio dos profissionais. Porque só é possível ganhar a batalha da educação com eles, não contra eles".

3. As dúvidas sobre a avaliação unidimensional

A definição de um currículo nacional funciona, para os que, a nível central, conceptualizam as políticas, como um dado de entrada de um sistema que valoriza os resultados através da avaliação. Por norma, esquece-se a questão fundamental de que os "professores também são construtores de política: influenciam fortemente a interpretação que se faz das directivas governamentais e envolvem-se em questões políticas, quer ao nível nacional das directivas

formais, quer ao nível informal, na arena das relações professor-aluno²". E como, na prática, os professores não são considerados decisores políticos o que se inscreve no debate social é a classificação e seriação das escolas, o cheque-escolar e os resultados comparados internacionalmente em disciplinas como Matemática e Língua Materna. Pensa-se, por isso, que a escola deve ser produtiva como uma fábrica, chegando-se a reclamar quer o evangelho da competitividade, quer a formação de elites nos percursos da escolaridade obrigatória. Julga-se também o todo pelo particular.

De certo que o discurso sobre a recuperação da escola meritocrática é o mais aceite nos dias de hoje, sobretudo se a mensagem passar em termos jornalísticos, distante da escrita complexa e redundante de muitos académicos. Perante o argumento da prestação de contas, da qualidade, da abertura do sistema, da transparência, do rigor, é possível aproximar tanto os que são favoráveis a políticas centradas na justiça social quanto os que se tornam defensores acérrimos de políticas neo-liberais. A política os separa, mas a escola os une. Todos eles acreditam numa escola de qualidade que só se torna efectiva pela publicitação dos resultados, mesmo sabendo que os contextos social, económico e cultural são factores que intervêm directamente nos resultados dos alunos. A avaliação criterial - e o principal critério é o grau de cumprimento dos objectivos curriculares - torna-se num poderoso instrumento de diferenciação das escolas, pois é utilizada, na maioria dos países, como avaliação normativa. A posição do aluno no grupo, a posição da escola no conjunto das escolas é medida regularmente nos anos terminais de cada ciclo de estudos. Aceita-se, à partida, a diversificação dos percursos de aprendizagem, mas rejeita-se a avaliação da escola em função das suas limitações e potencialidades. Porque o saber

² Ozga, Jenny, 2000. p. 22.

¹ "O Público", 29 de Março de 2001. Artigo do Ministro da Educação.

escolar é um produto pugna-se pela seriação das escolas para que as mais bem classificadas sirvam de exemplo às que ficam na cauda dos resultados. Para além da produtividade económica, caminha-se no sentido de tornar a escola numa realidade puramente química, com a declaração do efeito de demonstração. Divulguem-se as boas práticas e o cabo das Tormentas tornar-se-á no cabo da Boa Esperança.

O exemplo marítimo sempre pode levar a naufrágios. E neste aspecto, até que ponto as escolas, pensadas através de políticas neo-liberais, não se tornam num imenso barco, com bóias de salvação só para os alunos que sabem nadar?

A ênfase nos instrumentos nacionais de avaliação, com a divulgação ou não dos resultados, é uma política curricular de prestação de contas que responde a propósitos bem demarcados. Não significa que devamos estar contra os instrumentos nacionais de avaliação enquanto indicadores de avaliação do sistema. A diferença reside no modo como os dados são recolhidos para essa avaliação: o teste é aplicado à população ou a uma amostra?

É evidente que quando o resultado da auto-avaliação não é considerado suficiente, a escola, em nome da qualidade, deve saber a distância que a separa das melhores escolas. E se possível deve imitá-las. Defender esta política curricular é acentuar os mecanismos nacionais de regulação do que e como se aprende através de uma avaliação unidimensional. Por mais que se discordem, em teoria, das ideias neo-liberais muitos governos da União Europeia adoptam práticas curriculares que se enquadram no sistema de prestação de contas. A existência ou não de uma lista seriada de escolas é apenas um pormenor, sobretudo quando os jornais dos diversos quadrantes ideológicos a reclamaram em nome da abertura do sistema. Podemos mesmo dizer que nas escolas os professores, os alunos, os pais e outros actores sociais actuam como se a escola já tivesse sido premiada ou pu-

nida nos resultados nacionais. A argumentação é, por isso, contraditória. Vejamos o caso de uma página de jornal, com o mesmo interlocutor¹: por um lado, "o ministério pôs em prática, pela primeira vez em Portugal, um sistema (ainda muito imperfeito) de avaliação integrada das escolas básicas e secundárias. Publicou os resultados nacionais relativos às escolas abrangidas no primeiro ano de realização; devolveu a cada escola o seu relatório individual, com indicação expressa de entrega às respectivas associações de pais e de estudantes e à autarquia, para além, claro, dos órgãos de direcção e gestão; permitiu, assim, às escolas, não só perceberem quais são os seus pontos fortes e fracos, como compararem-se com os padrões nacionais, divulgarem os resultados à comunidade que servem, conhecerem e praticarem processos internos de avaliação e garantia de qualidade e reclamarem apoio específico para programas de melhoria; e anuncia publicamente a consequente realização de um estudo sobre os desempenhos das escolas que tiveram melhor avaliação, para se perceberem e disseminarem os factores da sua excelência". Por outro lado, "É [recusa em publicar a lista ordenada e unidimensional de escolas], do meu ponto de vista, a vontade de transformar a avaliação das escolas num juízo sumário sobre os professores; é o preconceito contra os professores; é a sugestão de que para melhorar a educação é preciso castigar os professores; é, enfim, toda a cultura de quem prefere estar de fora, a dissertar de cátedra sobre o trabalho das escolas, exigindo-lhes tudo sem lhes dar tempo ou ânimo para fazerem o melhor que sabem, sonhando com uma competição feroz reduzida ao número de "vintes" conseguidos, em vez de querer estar dentro, a trabalhar com as escolas, promovendo condições e oportunidades para elas identificarem os seus recursos e problemas e orientando-as nas suas estratégias".

¹ "O Público", 29 de Março de 2001. Artigo do Ministro da Educação.

Conclusão

As políticas curriculares estão cada vez mais subordinadas à ideia da qualidade não dos processos de aprendizagem crítica dos alunos, mas dos seus resultados. Os vértices do triângulo identificam a avaliação nacional, a flexibilidade curricular na gestão e o currículo nacional (fig. 2):



Fig.2. Políticas curriculares

A cultura de avaliação instala-se em todos os mecanismos de decisão escolares mas não se reconhece a avaliação independente, imparcial. Também não se reconhece que o decisor não pode tornar-se no único avaliador. Assim, que legitimidade existe numa avaliação integrada das escolas quando o avaliador é a inspecção, tutelada pela Administração central? Que sentido faz avaliar as escolas a partir de um modelo unidimensional?

As políticas curriculares descentralizadas têm acentuado em Portugal, bem como noutros países europeus, a flexibilização na gestão do currículo. Mais flexibilidade, contudo em Espanha que em Portugal. Mais ainda em Inglaterra e menos em França. Porém, os caminhos da flexibilização curricular são tortuosos porque mantêm a ambiguidade identitária: os projectos curriculares são decididos a nível nacional ou resultam das dinâmicas das escolas? Os professores preferem a identidade nacional à identidade da escola?

¹ Os estudos realizados em Portugal mostram esta ambiguidade identitária. Cf. Morgado, José Carlos (2000). A

Por último, a definição do currículo nacional, cuja tradição, em Portugal, remonta à década de sessenta do século XIX. Após tantos anos de currículo nacional só recentemente é que foi conceptualizado. Tudo se conjuga para que o currículo nacional não exija aos professores a dúvida "de que lado estás" ou a resposta "Diga apenas não"². Trata-se de uma prática alicerçada na arquitectura curricular da escola que não é questionada, mas amplamente aceite. A ideia de um currículo nacional surgiu muito antes das agendas neo-liberais o terem inscrito como remédio para as doenças da sociedade. Faz parte de uma tradição inventada que a globalização dos mercados acentuará ainda mais. E, porventura, também no currículo, "o mercado deve reinar sem ser perturbado"³.

(des)construção da autonomia curricular. Porto: Edições Asa.

² Apple, Michael (1997). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: educa, p. 150.

³ Chomsky, Noam (2000). *A democracia e os mercados na nova ordem mundial*. Lisboa: Antígona, p. 56.

Pacheco, José A. B. 2001. "Políticas curriculares em Portugal e tendências em alguns países europeus. ", *Elo*, 9: 131 - 138.