

## **CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: questões em análise**

José Augusto Pacheco<sup>1</sup>  
Ila Beatriz Maia<sup>2</sup>

Universidade do Minho

### **Resumo**

Neste artigo sobre *Currículo e formação docente: questões em análise*, partimos da teoria-ação curricular formacional (MACEDO, 2016), bem como da perspectiva de currículo como conversação complexa e deliberativa (PINAR, 2007; PINAR, 2017; HENDERSON, 2015), para argumentar que: i) a formação docente é uma das temáticas inerentes aos Estudos Curriculares (PACHECO, ROLDÃO, ESTRELA, 2018), apesar de uma multiplicidade de abordagens que lhe conferem ainda mais complexidade; ii) a globalização das políticas educacionais está a criar situações críticas no trabalho docente (LIBÂNEO, FREITAS, 2018; MORGADO, 2018; ZEICHNER, 2013); iii) a cultura de *accountability* (prestação de contas) está a induzir os docentes, pelo estudo da realidade portuguesa, a um processo de *alinhamento curricular*, em função de uma abordagem de competências, repensada globalmente pela OCDE (2018).

**Palavras-chave:** Currículo, Formação docente, Globalização, Prestação de contas.

### **Introdução**

Na análise contemporânea de questões sobre Currículo e formação docente, há uma diversidade de caminhos conceptuais e empíricos que podem ser seguidos, principalmente se forem tidos em conta contributos pertinentes das ciências sociais e humanas, cuja análise remete para um conhecimento subjetivo. Para Max Weber (1977, p. 17), o conhecimento em ciências sociais e humanas é diferente, não significando que seja menos válido, a quem a "ciência empírica não está apta a ensinar aquilo que "deve", mas sim e apenas o que "pode" e - em certas circunstâncias - o que "quer" fazer". Com efeito, Max Weber (1977) sublinha que o conhecimento é sempre provisório, pois a complexidade e multiplicidade da realidade tornam o conhecimento numa conquista permanente. Tal provisoriedade está presente na formulação conceptual, através da teoria-ação curricular formacional, de Roberto Macedo (2016, p. 26), pois, "ao contrário de alimentar uma imagem confortável das nossas "verdades" sobre currículo e formação", "necessário se faz realizar um certo exercício autocrítico e intercrítico que pode nos ajudar a olhar de forma dilatada nossas

---

<sup>1</sup> **Sobre os Autores:** Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Grupo de Pesquisa de Currículo do Centro de Investigação em Educação.

<sup>2</sup> Estudante de pós-graduação do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

ideias, práticas curriculares, experiências formativas e pesquisas” (MACEDO, 2016, p. 26). De modo idêntico, essa mesma subjetividade do conhecimento, que é sempre um modo de problematização, sem respostas definitivas e conclusivas, encontra-se na conceptualização do currículo – e também da formação, acrescentamos nós – como conversação complexa e deliberativa (PINAR, 2007; PINAR, 2017; HENDERSON, 2015).

Conversação complexa, porque o Currículo é a hermenêutica de um sujeito ou sujeitos não incorporados em procedimentos de standardização do conhecimento, numa busca analítica do passado que é futuro e que se torna presente, já que “o futuro não está à nossa frente, está atrás, oculto no passado, num tempo anterior a resultados escolares inscritos numa falsa competição internacional que servem para os políticos esconder as suas próprias lacunas” (PINAR, 2015, p. XI). Conversação deliberativa que significa, por um lado, a crítica da racionalidade tyleriana, agora ressignificada por conceitos e procedimentos de prestação de contas e responsabilização, no sentido de uma escola como negócio e de uma escola sem ideologia, como se fosse possível a utopia política de uma escola sem crenças, atitudes e comportamentos, despida de valores e baseada num conhecimento asséptico e, por outro, uma nova perspectiva de desenvolvimento do currículo (HENDERSON, 2015), com marcas de contestação do paradigma dominante do pensamento curricular, de cariz técnico, normativo e burocrático,

demonstrando uma imagem fragmentada do desenvolvimento do currículo, no contexto de um sistema de *accountability*. Assim, o racional tyleriano é, ainda, uma estrutura significativamente presente no desenvolvimento do currículo, com tendência para definir as práticas curriculares de forma uniformizante, como se o currículo fosse a expressão de resultados expressos em números, em que os resultados medidos por testes à larga escala são a fonte das mudanças, bem como o rumo para a definição internacional das políticas educacionais.

É a partir destes pressupostos que são analisadas de forma argumentativa os pontos seguintes.

## **1. Currículo e formação docente**

Na asserção de que a formação docente é uma das temáticas inerentes aos Estudos Curriculares (PACHECO, ROLDÃO, ESTRELA, 2018), apesar de uma multiplicidade de abordagens que lhe conferem ainda mais complexidade. Assim, currículo e formação docente, juntamente com a didática, são campos que precisam de ser analisados na interseção da esfera pública com a esfera privada, ou seja, do social com o pessoal, e no reconhecimento de que a escola é formadora de identidades de sujeitos que têm uma consciência de si e se relacionam com os outros, sublinhando Ivor Goodson (2008, p. 17) que “devemos entender o pessoal e o biográfico se quisermos entender o social e o político”, e compreendendo estes significados estaremos a valorizar a ação

subjetiva do sujeito na construção do currículo e na formação dos professores, que se transformam nos seus agentes principais, não se tornando necessário escrevê-lo com letra maiúscula, como o fez Joseph Schwab (1969), quando defendeu que o professor, juntamente com o aluno, o conhecimento e contexto, é um dos elementos principais a ter em conta na construção de um currículo orientado não para a forma, ditada pelos seus aspetos organizacionais, mas para a linguagem da prática.

## 2. Trabalho docente

São muitas as publicações que traduzem com estudos empíricos as condições do trabalho docente suscitadas pela globalização das políticas educacionais, no seu múltiplo processo de uniformização (LIBÂNEO, FREITAS, 2018; MORGADO, 2018; ZEICHNER, 2013).

Em tempos de transglobalidade, em que a educação é apresentada como matriz de todos os problemas e soluções, qualquer análise sobre a formação de professores exige um olhar crítico para o trabalho docente inserido em contextos de *accountability* (prestação de contas), concretamente, através de um perfil docente ditado por uma cultura de prestação de contas, de um currículo orientado para resultados de aprendizagem e *standards* e de uma escolarização restrita que provoca um impasse silencioso nos professores. Neste caso, a formação pode ser uma simples panaceia, mantendo-se os princípios, mas alterando-se o contexto em que é realizada, com primazia para situações que privilegiam

perspetivas mais técnicas e práticas, sendo preciso recordar que “a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional” (NOVOA, 2017, p. 1111), pelo que é crucial reorientar a formação docente em função de uma perspetiva de análise crítica do contexto escolar.

## 3. Alinhamento curricular

A cultura de *accountability* está a induzir os docentes, pelo estudo da realidade portuguesa, a um processo de *alinhamento curricular*, em função de uma abordagem de competências, repensada globalmente pela OCDE (2018; PACHECO, SOUSA, 2018). Em países mais centralizados, como Portugal, e tendo como ponto de partida o plano curricular, com a designação de disciplinas e tempos letivos, bem como o programa, um dispositivo de identificação dos conteúdos a serem aprendidos em cada ano de escolaridade, a organização tradicional do currículo nacional sofre um revés. Agora fala-se em competência (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores) e a sua fundamentação está ligada a um movimento de reforma global, no sentido de reafirmação da lógica da escola dos comuns (organizacional, curricular e pedagógico). Entretanto, os testes à larga escala, principalmente o PISA, contribuem de modo significativo para esse comum, cuja validade social é avaliada quase exclusivamente pelos resultados comparativos a nível internacional. E assim estão criadas as condições para a definição do currículo do século XXI à imagem e semelhança da OCDE, cuja

preponderância nos sistemas educativos se torna crescentemente efetiva nas últimas décadas, mais ainda com o relatório *The future of Education and Skills, Education, 2030*, cuja leitura é norteadas por estas duas questões essenciais: Que conhecimentos, capacidades, atitudes e valores os alunos de hoje precisam para prosperar e partilhar o seu mundo? De que modo os sistemas educativos podem desenvolver, de forma eficaz, tais conhecimentos, capacidades, atitudes e valores?

Tais questões baseiam-se num currículo que, segundo os preceitos da OCDE (2018), será flexível e dinâmico, já que escolas e professores devem ser capazes de atualizar e alinhar o currículo, tendo em atenção os requisitos sociais e as necessidades individuais de aprendizagem. Também é dito que o currículo deve estar bem alinhado com as práticas de ensino e avaliação, surgindo desse modo uma prática de *alinhamento curricular*, que pode colocar em causa toda e qualquer proposta de flexibilização do currículo nacional, com tendência para uma formação docente didatizante.

## Referências

GOODSON, I. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

HENDERSON, J. G. A new curriculum development: inspiration and rationale. IN: J. G. HENDERSON et al. *Reconceptualizing curriculum development*. Inspiring and

informing action. New York: Routledge, 2015, p. 1-34.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. (Org.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública*. Uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

MACEDO, R. S. *A teoria etnoconstitutiva de currículo*. Teoria-ação e sistema curricular formacional. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MORGADO, J. C. Currículo e políticas educacionais contemporâneas: que papel para o professor? IN: AGUIAR, M. A., MOREIRA, A. F.; PACHECO, J.A. (Org.), *Currículo: entre o comum e o singular* (pp. 63-84). Recife: ANPAE, 2018  
<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/coluquiocurrículo2016.html#fane7-tab>. ACESSO EM: 31 AGOSTO DE 2018.

NÓVOA, A. *Cadernos de Pesquisa*, v.47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

PACHECO, J. A., ROLDÃO, M. C.; ESTRELA, M. T. (Org.), *Estudos de currículo*. Porto: Porto Editora, 2018.

PACHECO, J.A.; SOUSA, J. Políticas curriculares no período pós-LBSE (1986-2017). Ciclos de mudança na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. IN: PACHECO, J. A., ROLDÃO, M. C.; ESTRELA, M. T. (Org.), *Estudos de currículo*. Porto: Porto Editora, 2018, p.129-176.

PINAR, W. F. *Educational experience as lived: Knowledge, history, alterity*. New York: Routledge, 2015

PINAR, W. F. *O que é a teoria curricular?* Porto: Porto Editora, 2007.

PINAR, W. F. Working from within, together. IN: M. A DOLL (Ed.), *The reconceptualization of curriculum studies*. A festschrift in honor of William F. Pinar. New York: Routledge, 2017, p. 194-205.

SCHWAB, J. The practical: a language for curriculum. *School Review*, n. 78, p. 1-23, 1969.

WEBER, M. *Sobre a teoria das ciências sociais*. Lisboa: Editora Presença, 1977.

ZEICHNER, K. M. *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos*. Como e por que elas afetam vários países do mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.



HERMES  
journal digital