

PACHECO, J. A., & MAIA, I. B. (2019). Para uma análise crítica das políticas curriculares no contexto global e no sistema educativo português. In F. C. Silva & C. X. Filha (Org.), *Conhecimentos em disputa na base nacional curricular comum* (pp. 43-54). Campo Grande: Editora Oeste.

## **Para uma análise crítica das políticas curriculares no contexto global e no sistema educativo português**

José Augusto Pacheco

Ila Beatriz Maia

Universidade do Minho

### RESUMO

No desenvolvimento de conceitos como transglobalidade, globalização e *accountability*, cada vez mais estudados através de uma metodologia comparada, analisamos as atuais políticas curriculares, no contexto da realidade portuguesa, para sustentar a afirmação de que o currículo nacional é um *puzzle* de três peças – planos curriculares, perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória e aprendizagens essenciais – que reforçam uma tendência de centralização do currículo, mesmo que a linguagem da inovação e flexibilização conste dos atuais documentos curriculares. Por outro lado, salientamos o papel da OCDE na reconfiguração das mudanças curriculares através da abordagem por competências e da relevância dos conteúdos numa era dominada pelas tecnologias digitais e pela discussão de temas que são fulcrais na integração dos sujeitos.

### INTRODUÇÃO

Neste texto, analisamos, de forma crítica, as políticas curriculares no sistema educativo português, tendo como ponto de partida quer o quadro teórico-conceitual da globalização, estudada por Wahlström, Alvunger e Wermke (2018), quando adotam a metodologia comparada para a análise das políticas transnacionais, de modo a evidenciar a relação entre atores globais e atores locais, quer o estudo empírico, a partir da análise documental, de

documentos curriculares que são a base de políticas nacionais, com particular relevo para o sistema educativo português. É neste quadro que analisamos as políticas curriculares no período pós-Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), com ênfase numa organização curricular centralizada, mas que tende para a adoção, pelos responsáveis políticos, nos momentos atuais, de uma linguagem de inovação e flexibilização (PACHECO e SOUSA, 2018). Discutimos, assim, o *puzzle* do atual currículo nacional português nos ensinos básico (fundamental) e secundário (médio), cujas peças são constituídas por três documentos curriculares: o plano curricular, o perfil dos alunos e as aprendizagens essenciais. Dos resultados, salientamos a importância da centralidade do conhecimento como foco das teorias curriculares (YOUNG, 2010, 2013; PACHECO, 2014; SOUSA, 2015), e da sua relação com o saber (CHARLOT, 2013), num contexto de valorização da perspetiva cultural (SILVA, 2015; MOREIRA e TADEU, 2013; SOUSA, 2015), num diálogo entre a esfera pública e a esfera privada (PINAR, 2015), bem como o papel transnacional da OCDE (2018) como organismo de legitimação do alinhamento curricular e da inovação como linguagem de mudança curricular (PACHECO, 2018).

## 1. POLÍTICAS TRANSNACIONAIS EM CONTEXTO DE TRANSGLOBALIDADE

Numa proposta para a análise crítica das políticas transnacionais, com génese nos organismos mundiais (CHARLOT, 2013) e numa diversidade de perspetivas, de natureza económica, cultural e política (RITZER, 2007), Wahlström, Alvunger e Wermke (2018) evidenciam a relação entre atores globais e atores locais através de um quadro teórico-conceitual que inclui três abordagens diferentes: *políticas de partilha de conhecimento*, em que os conceitos e as ideias transnacionais são recontextualizados às políticas nacionais, no que se entende ser uma política viajante, onde o perito internacional tem uma palavra determinante, independentemente do país onde estiver, pois o seu ideário obedece a critérios de conformidade transnacional; *políticas de cultura mundial*, numa análise que procura conhecer de que modo as convergências e adaptações das políticas nacionais são ajustadas à cultura mundial; *políticas de contextualização*, ou seja, a consideração do contexto sociocultural e a busca da compreensão das relações existentes como relações contingentes e diversas, “já que os problemas são problemas por causa das suas posições em certos sistemas interrelacionados e não devido ao próprio fenómeno em si” (*Ibid.*, p. 590). Com efeito, trata-se do estudo das políticas educativas convergentes e/ou divergentes, no quadro do reconhecimento da globalização como um sistema de cultura mundial e de análises à larga escala, cuja tendência é a da uniformização e standardização. Porém, as políticas

transnacionais buscam uniformidades a diversos níveis e marcam tendências que não são de total homogeneização, sendo a globalização um processo de processos que abrange múltiplas uniformidades (SLOBODIAN, 2018). Daí que Preyer e Sussman (2016) utilizem o conceito de transglobalidade para expressar as diferentes perspectivas de olhar para o hibridismo das multiplicidades que caracterizam os processos de globalização, apesar da existência crescente de uma certa similaridade entre os países em termos de políticas, no contexto de uma sociedade de sociedades que não pode ser reduzida a uma estandardização, pois uniformidade não é o mesmo que homogeneidade (BAYLY, 2004).

É neste âmbito que Wahlström, Alvunger e Wermke (2018, p. 588) identificam duas perspectivas ao nível da investigação das políticas transnacionais: “investigação que considera a globalização como um ponto de partida para destacar as semelhanças nas políticas e vocabulário nos *curricula* e estratégias de educação de diferentes países; investigação que reconhece a globalização como força modeladora, ainda que a educação seja analisada a partir das condições locais”. Salientando-se a relação entre estrutura e agência (GIDDENS, 2000), tais perspectivas evidenciam a necessidade de políticas transnacionais serem entendidas a partir dos atores locais, mas que ao mesmo tempo são atores globais, num processo mais amplo de políticas educativas dominadas pela globalização (LINGARD, SELLAR e BAROUTSIS, 2015).

Assim, a transglobalidade expressa a pluralidade de processos da globalização que ocorrem numa multiplicidade de práticas, ritmos e contextos diferentes, mesmo que a tendência dominante seja a da uniformização. Porém, a transglobalidade traduz-se em múltiplos caminhos que fluem numa pluralidade de sentidos, sem que seja possível estabelecer um ponto de apoio para alavancar soluções definitivas ou mesmo reformas totalizantes. Quando falam de processos de mudança, Wahlström, Alvunger e Wermke (2018, p. 589) escrevem que “as reformas políticas transnacionais não são tão universais quanto parecem; pelo contrário, são socioculturalmente particulares assim que são examinadas de forma sistemática as suas múltiplas inter-relações”, enfatizando a necessidade de o contexto ser considerado.

Apesar da sua natureza contextual e da existência de múltiplas uniformidades, realçadas por Slobodian (2018) no estudo histórico do neoliberalismo, as políticas transnacionais são definidas na sua essência pela linguagem de *accountability* (TAUBMAN, 2009), sendo, assim, políticas de *accountability*, com o propósito de “garantir a gestão de todo o sistema educativo, orientar para certas prioridades e controlar a qualidade” (MAROY e VOISIN, 2013, p.882). Tal regulação dos sistemas escolares, com origem, na década de 1980, nos

Estados Unidos e em Inglaterra, abrange o contexto socioeconómico globalizado, no qual os Estados buscam a melhoria de seus sistemas de ensino e a qualidade dos recursos humanos envolvidos nesse processo, pelo que “a escola fica, dessa forma, cada vez mais sujeita à obrigação de resultados e de desempenho que são implantados por políticas educacionais que recebem vários nomes: *accountability* muitas vezes qualificada de ‘dura’ nos países anglo-saxões, de ‘gestão’ mais ‘suave’ baseada na avaliação externa nos países da Europa continental, ‘gestão orientada por resultados’ no Québec.” (*Ibid.*, pp. 882-883).

Sendo um conceito polissêmico e denso (AFONSO, 2011), a *accountability* tem uma pluralidade de sentidos, em que a responsabilização dos atores locais é uma das suas facetas, no contexto de uma cultura de avaliação orientada para resultados e suportados por sistemas de garantia da qualidade, que impõem diferentes formas de controlo e de *accountability*. Como lógica de Estado, o currículo não só se torna num texto profundamente político, marcado pelas políticas transnacionais, advogando-se, inclusive, a existência de um currículo global, baseado em competências na era digital, como defendem conferencistas globais, caso de Prensky (2017), como também é fundamentado em *standards*, na procura de uma eficiência padronizada e mensurável. Com efeito, observa-se que as políticas curriculares, marcadas pela linguagem de *accountability*, mudam paradigmaticamente dos objetivos para os resultados, do ensino para a aprendizagem, tudo numa lógica de estabelecimento referencial de competências que são a síntese de saberes, capacidades, atitudes e valores (OCDE, 2018).

Verifica-se, deste modo, a instauração de uma racionalidade performativa, com tendência para a valorização do resultado em detrimento do processo, sendo esse o pressuposto da lógica de mercado, cujos pilares são a eficiência, a escolha e a meritocracia (WELNER e OAKES, 2008), com vista à melhoria de níveis de desempenho ancorados em *standards* e em resultados (PACHECO, 2018). Com efeito, enveredar educacionalmente por uma vertente produtivista, marcada pelos interesses da “cultura global do mercado” (LIPOVETSKY e SERROY, 2010, p.41), é reconhecer que *standards* e *accountability* são “as torres gémeas das políticas de reforma educativa” (TAUBMAN, 2009, p. 8) e que impõem, por sua vez, decisões imperativas, no âmbito de uma multiplicidade de uniformidades, que expressam uma prescrição centralizada, a partir de exemplos internacionais, como condição necessária para a obtenção de melhores resultados. Instaura-se, por conseguinte, um modo de olhar para o currículo centrado na responsabilização das pessoas, guiado por um processo de devolução de responsabilidades que torna ténues as decisões tomadas ao nível da escola. Os discursos e as práticas de *accountability* instalam-

se de forma incisiva nas escolas e em todos os seus atores, incluindo pais, alunos, professores e elementos da comunidade, como se não houvesse alternativa à ideologia neoliberal e à gestão curricular centrada em *standards* e em resultados.

Complexificando o conceito de *accountability*, Sugure (2016) distingue duas linguagens e lógicas - *accountability* e responsabilidade – numa comparação muito diferenciada e oposta, reconhecendo que a primeira enfatiza a liderança e a segunda a gestão. Todavia, a linguagem e a lógica de *accountability* não deixam de realçar a liderança como nova forma de gestão, mesmo que se diga que estamos perante uma *accountability* inteligente. De acordo com Johnson (2016, pp. 854-855): “*accountability* inteligente é um termo cunhado por O’Neill (2013), no contexto de um ambiente draconiano de *accountability*, que continua a prevalecer em Inglaterra. *Accountability* tem, essencialmente, a ver com validade, equidade, transparência, confiança e sustentabilidade”. O que parece separar uma ou outra forma de *accountability* é o ser draconiana ou não, admitindo-se que a forma inteligente de a justificar está no reconhecimento da avaliação externa, através de sistemas nacionais, cada vez mais refinados por instrumentos transnacionais, e na aceitação de *standards* que são a justificação para o ensino e para a elaboração de testes focados em competências globais. Esta *accountability* inteligente existe mesmo que se afirme, como acontece na realidade escolar, que a sua afirmação como princípio do currículo e da gestão continua a provocar o estreitamento do currículo, a governação por números e a gestão curricular de resultados. Aliás, a liderança é um conceito que, embora Sugure o coloque no lado da responsabilidade, atribuindo à *accountability* o conceito de gestão, está cada vez mais presente no reforço de uma *accountability* inteligente. É o caso da liderança sustentável, orientada para a qualidade, defendida por Hargreaves e Fink (2007, p. 304), para quem “as metas de sucesso definidas externamente e para o curto prazo são incompatíveis com a sustentabilidade a longo prazo”, de nada servindo “melhorar os resultados nos testes, se eles não refletirem uma aprendizagem ampla e profunda” (*Ibid.*, p. 303), da liderança partilhada (HARRIS, 2008), com evidência do seu impacto na aprendizagem organizacional e individual, com vista a uma abordagem orientada para os resultados, bem como da liderança inspiradora (HARGREAVES, BOYLE e HARRIS, 2014), cuja concretização depende dos seguintes fatores: sonhar com determinação para superar as dificuldades e os obstáculos; criatividade e contracorrente; colaboração num clima de competição; empurrando e puxando, num processo de interajuda para se atingir um objetivo comum.

As mudanças educativas decorrentes deste cenário transnacional e de *accountability* estão inscritas em reformas à larga escala, tal como está presente no paradigma baseado em

evidências, com vista à melhoria do desempenho (LESSARD e CARPENTIER, 2016), numa forte ligação aos movimentos dos *standards*, dos resultados e de uma cultura de performatividade (BALL, 2014), em que o desempenho da escola, dos professores e dos alunos é avaliado em função de padrões estabelecidos. Assim, a mudança é algo possível através de políticas que são discursos de legitimação de práticas que traduzem a linguagem do desejo, ou seja, “de uma prática educativa que permita melhorar os desempenhos” (LESSARD e CARPENTIER, 2016, p. 178).

Mesmo que as políticas transnacionais constituam uma matriz para as políticas curriculares, é indubitável que o currículo nacional não poderá deixar de refletir aspetos contextuais de cada país e que as ideias da globalização e *accountability* estarão, decerto, presentes nos documentos que são a base da construção do currículo.

## 2. POLÍTICAS CURRICULARES EM PORTUGAL

Dado que o currículo é, tendencialmente ao nível político-administrativo, um dispositivo de controlo e prescrição, de que forma os documentos curriculares podem definir de modo mais fundamentado as políticas nacionais, neste caso no contexto do sistema educativo português? No estudo realizado para a realidade educacional brasileira, Silva (2015, p. 197) refere que as “análises apontaram que os documentos curriculares parecem ter sido concebidos unicamente como guias, orientadores do trabalho docente, frequentemente menosprezando o debate do ‘por que fazer’, em virtude da valorização do ‘como fazer’”. A partir de uma análise de um *corpus* documental que define o currículo nacional, em Portugal, constata-se que não só existe uma organização curricular centralizada, cuja génese tem de ser identificada em meados do século XIX, na afirmação de uma tradição francófona, bem como há a tendência para a imposição de uma racionalidade administrativa e burocrática, ainda que haja espaço para a produção de discursos, pelos responsáveis políticos, para uma linguagem de inovação e flexibilização (PACHECO e SOUSA, 2018). Assim, o estudo das políticas curriculares no período pós-Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>1</sup> (1986), conduz ao *puzzle* do atual currículo nacional português nos ensinos básico (fundamental) e secundário (médio), cujas peças são constituídas por três documentos curriculares: o plano curricular, o perfil dos alunos e as aprendizagens essenciais<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Cf. Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.

<sup>2</sup> Cf. Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Dentro da tradição disciplinar do currículo (SOUSA, F., 2015), o currículo, em Portugal, tem como peça primeira desse *puzzle* o plano curricular, estabelecido a nível normativo e que define quer as disciplinas obrigatórias e de opção, quer os tempos letivos por semana, mesmo que as escolas tenham, hoje em dia, a flexibilidade para gerir em 25% o currículo dito local, ou seja, escolher uma ou outra disciplina e gerir o tempo letivo de cada disciplina no conjunto de um ciclo ou nível de ensino. Na análise dos períodos de mudança curricular, de 1986 a 2018, constata-se que os planos curriculares foram alterados, em termos de mudanças mais significativas, em quatro momentos, intervalados por 12, 11 e 6 anos, respetivamente: reforma curricular de 1989, revisão curricular flexível de 2001, reforma parcial de 2012 e inovação pedagógica de 2018, de acordo com o estudo realizado por Pacheco e Sousa (2018). Trata-se de ciclos conjunturais, determinados, acima de tudo, pela governação e sua cor política, se bem que o contexto internacional não possa ser desconectado, com papel decisivo para as reformas nos Estados Unidos da América e pelo papel de influência conceitual da OCDE.

O perfil<sup>3</sup> dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, num percurso de 12 anos, corresponde a competências-chave, num total de dez, nas vertentes cognitiva, social e pessoal, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, conforme documento de apresentação pelo Ministério da Educação.

Outra peça essencial do *puzzle* curricular de dimensão nacional é a das aprendizagens essenciais, definidas pelo ciclo e ano de escolaridade<sup>4</sup> e apresentadas como sendo o denominador comum da avaliação externa, convertendo-se no *core curriculum*. Se os conteúdos das disciplinas têm uma tradição na escola, a perspetiva de ir mais além dos conteúdos valoriza uma noção de educação mais ampla, que não fica restrita ao que deve ser aprendido e que dá sentido à subjetivação do currículo, ou seja, consideração do aluno, e também do docente, como sujeito, cuja aprendizagem envolve a sua esfera privada e a sua esfera social em termos de mente, corpo e sensibilidade.

Com efeito, o ciclo de inovação pedagógica, de 2018, retira importância curricular aos programas, substituindo-os, na organização das práticas curriculares, pelas aprendizagens essenciais, ou seja, de conteúdos definidos centralmente para servir de referencialização da

---

<sup>3</sup>Cf. Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Disponível em: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

<sup>4</sup> Cf. Despacho n. 6944-A/2018, de 19 de julho e Despacho n. 8476-A/2018, de 31 de agosto, de homologação das Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico e do Ensino secundário, respetivamente.

avaliação interna (da escola) e externa (do Ministério da Educação através de provas de aferição<sup>5</sup> e exames nacionais<sup>6</sup>), provocando o que pode ser designado *alinhamento curricular*. No relatório da OCDE (2018) é preconizado que as escolas e professores devem ser capazes de atualizar e alinhar o currículo para refletir os requisitos sociais, bem como as necessidades individuais de aprendizagem, e que o currículo deve estar bem alinhado com as práticas de ensino e avaliação. Assim, se justifica a existência de um currículo nacional baseado em planos de disciplinas e tempos letivos, num perfil de formação e em aprendizagens essenciais, que são *standards* de conteúdos para efeitos de avaliação externa. Com efeito, tais documentos curriculares, em Portugal, como conclui Silva (2015), para o contexto brasileiro, são normativos que apontam, de modo claro, para o como fazer nas escolas, ou seja, como organizar o currículo por anos de escolaridade – e que disciplinas e que cargas horárias da jornada escolar dos alunos –, que conteúdos ensinar e que referencial de competências deve ser tido em conta. Apesar da existência de outros documentos curriculares, de natureza formativa, na base de um modelo de boas práticas, o currículo é constituído por normas que são estabelecidas a nível nacional, sendo a questão da autonomia curricular da escola e dos professores uma realidade que merece uma discussão mais aprofundada, sabendo-se que há a tendência para que a política curricular seja descentralizada, no plano dos discursos, e recentralizada ao nível das escolas e salas de aula (Pacheco, 2003).

### 3. CENTRALIDADE DO CONHECIMENTO

No ciclo de inovação pedagógica que marca as atuais políticas curriculares, em Portugal, direcionadas para um currículo nacional que é flexibilizado em cada escola, na base de projetos de inovação pedagógica, com o objetivo de melhorar os resultados dos alunos e combater as taxas de retenção e evasão, o papel da OCDE (2018) é proeminente na afirmação da abordagem de competências e da centralidade do conhecimento, tendo como ponto de partida estas duas questões: Que conhecimentos, habilidades, atitudes e valores os alunos de hoje precisam para prosperar e partilhar o seu mundo? De que modo os sistemas educativos podem, de forma eficaz, desenvolver esses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores?

---

<sup>5</sup> São implementadas, pelo Ministério da Educação, no ensino básico, nos 2º, 5º e 8 anos às diferentes disciplinas e constituem-se como avaliação formativa para as escolas.

<sup>6</sup> São realizados, pelo Ministério da Educação, no 9º ano, nas disciplinas de Português e Matemática, com o peso de 30% na nota final, bem como, no 11º ou 12º anos, no ensino secundário, às várias disciplinas, também com o peso de 30% na progressão dos alunos.

Dá que o documento curricular das aprendizagens essenciais seja um eficaz veículo de discussão em torno do conhecimento, caso seja dada ao professor a decisão de abordar os conteúdos como “trabalhador curricular” (SOUSA, F., 2015, p. 188), pois a reiterada presença da abordagem técnica em torno do currículo conduziu a um “défice na discussão acerca do conhecimento curricular, da sua natureza e dos processos através dos quais é selecionado” (*Ibid.*, p. 187). Trata-se de trazer para o campo do currículo as competências associadas a conteúdos de dimensão cognitiva, pessoal e social e não apenas na perspetiva da praticidade, sabendo-se que “o princípio do desenvolvimento de competências e habilidades está orientado pela oposição à definição de conteúdos, e considerado central nas reformas educacionais orientadas neste momento da história do ensino superior. Aliados a este princípio estão os conceitos de performatividade, individualismo, mercado de trabalho e avaliação – pilares do neoliberalismo educacional” (SILVA, 2015, p. 212).

Tal discussão tem sido retomada, entre outros, por Young (2010, 2013), perfilhando uma teoria curricular baseada no conhecimento sócio-realista para abordar o que é ensinado e aprendido na escola, seguindo-se a tese de que o conhecimento é socialmente construído (BOGHOSSSIAN, 2015). Neste caso – na discussão entre universalismo e relativismo do conhecimento escolar (FORQUIN, 1996), que é também um processo de transformação curricular (PACHECO, 2016), já que “uma das questões mais polémicas e, ao mesmo tempo, mais importantes para a educação escolar é a seleção e organização dos conteúdos que os alunos devem aprender” (DUARTE, 2016, p. 95) – o discurso pós-fundacional “tem contribuído para a compreensão da indissociabilidade entre os processos de objetivação e de subjetivação mobilizados em contextos de formação quanto para a produção de outras leituras políticas do social” (GABRIEL, 2018, p. 218). Neste eterno debate em torno do conhecimento e da sua natureza objetiva ou social e subjetiva ou pessoal, Charlot (2013, p. 174), diz que “não há universal fora da diversidade, mas sim através da diversidade” e que “não se deve confundir universal e global. O universal é definido em relação à condição humana; o global é o que decorre da globalização, que, na sua forma atual, expressa uma relação de força” (*Ibid.*, p. 175).

Esta questão tem sido, aliás, foco de enorme discussão nas últimas décadas, com relevo para os trabalhos de Charlot (2000, 2013), quando indaga a razão para os fracos resultados escolares e para o impacto das tecnologias nos modos de aprender. Seguindo reflexões antropológicas e pedagógicas, Charlot (2013) é elucidativo na relação entre a lógica do Eu, subjetiva e filosófica, e a lógica do outro, objetiva e sociológica, dado que “temos de ler o mundo com a lógica dos outros, com os olhares dos outros, para entender como se constrói

a experiência dos outros, como se estrutura o mundo dos outros” (*Ibid.* p. 163), na condição de que “temos uma posição social objetiva, mas também uma posição social subjetiva” (*Ibid.*, p. 165).

Nas narrativas de Serres (2015), o *eu* corresponde às narrativas subjetivas, o *nós* às narrativas coletivas e o *todos* às narrativas objetivas e coletivas, havendo um longo caminho na construção do conhecimento: “Não ficamos de pé de uma hora para a outra, não falamos do dia para a noite, não fabricamos ferramentas em um minuto, esperamos mesmo milhões de anos para chegar à arte rupestre, à geometria, a um conhecimento da vida, vivemos ainda longe da sabedoria, quem de nós conhece o amor?” (*Ibid.*, p. 300).

Deste compromisso humano, Duarte (2016, p. 2) é mais perentório na defesa dos conteúdos a partir de uma pedagogia histórica-crítica orientada para a transformação da concepção de mundo, afirmando que “os conteúdos escolares são frequentemente acusados de serem coisas mortas, distantes da vida real dos alunos”, devendo ser considerada “a dialética entre a objetivação histórica da cultura e a sua apropriação pelos indivíduos” (*Ibid.*, p. 3), pelo que “a educação consiste exatamente nesse processo dialético de reprodução do humano em cada indivíduo” (*Ibid.*, p. 3). Por isso, defende que “a escola é uma instituição cuja tarefa reside em fazer com que todos os indivíduos se apropriem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, como parte do processo de formação da individualidade para si” (*Ibid.*, p. 49), pelo que “esses conteúdos são atividade humana historicamente produzida e condensada na forma de conhecimentos” (*Ibid.*, p. 49).

Partindo de uma questão antropológica, Charlot (2013, p. 167) aborda a educação num triplo processo: “um processo de humanização, de socialização, de subjetivação/singularização. São três processos indissociáveis, três processos que só podem acontecer graças à educação”, para afirmar que na relação com o saber “Quem aprende na escola é o eu epistémico, o que os filósofos chamam de Razão, o eu pensante. Por isso, muitas vezes, a didática não serve para nada, porque a didática supõe um aluno que já quer aprender. Mas há sempre alunos que não estão interessados em ingressar numa atividade intelectual. Para esses, a didática tradicional tem pouco a dizer” (*Ibid.*, p. 160), a didática tem de lançar esta interrogação: “como fazer para que o aluno se envolva em uma atividade intelectual, ou seja, como fazer advir o Eu epistémico a partir do Eu empírico?” (*Ibid.* p. 160). Isto é, motivar os alunos para que se mobilizem para aprender, já que mobilizar-se é um processo que parte do sujeito quando confere sentido às suas ações. É nesta relação de processos no âmbito da educação que o conhecimento tem como pressuposto a cultura, na medida em que a escola formadora de identidades, através do currículo, “corporifica a cultura, enquanto legado sócio-histórico

acumulado, merecedor de ser transmitido a novas gerações” (SOUSA, M.J., 2015, p. 149). Assim, “o currículo e a cultura estão inextricavelmente ligados”, sendo “legítimo então que os estudos curriculares questionem sobre o tipo de cultura que é veiculado pelo currículo, dada a impossibilidade física de cobrir tudo o que a humanidade construiu até à data” (*Ibid.*, p. 150).

Em tal discussão, sempre plural e inacabada, o diálogo entre a esfera pública e a esfera privada em torno do conhecimento e dos conteúdos curriculares permanecem visões críticas das tendências pedagógicas, no reconhecimento que quando uma das esferas é excessivamente valorizada a outra define e perde sentido (PINAR, 2015). E mais do que respostas são necessárias perguntas, pois como afirma Charlot (2013, p. 178), os professores são “exageradamente professores de respostas e pouco professores de questionamentos”.

Ainda no relatório da OCDE (2018), o currículo é perspectivado numa lógica de competências cognitivas, sociais e pessoais com vista a respostas globais para os desafios que o mundo enfrenta hoje em dia. Assim, e na defesa de uma política curricular nacional centrada em aprendizagens essenciais, que devem estar alinhadas com competências-chave ao longo de um processo de escolarização, a OCDE contribui para a introdução de uma linguagem de inovação ao nível da mudança curricular, que incide numa avaliação mensurável e determinada por indicadores de desempenho, ao nível de *standards* de conteúdos, como é preconizado por uma política curricular de *accountability* e por uma teoria curricular de mercado (PACHECO, 2018). Desse modo, a noção de *alinhamento curricular* é afirmada como discurso predominante da OCDE (2018) quer pela legitimação da abordagem por competências, quer pela orientação para a elaboração de um *core curriculum*, de natureza nacional, mas de tendência global, visível, na realidade portuguesa, pelas aprendizagens essenciais, que constituem o denominador comum da avaliação externa na base de testes à larga escala, sejam a nível de cada sistema educativo, seja a nível transnacional, caso do teste PISA. Além disso, a OCDE (2019) tende a determinar os pressupostos de uma discussão em torno do conhecimento, numa sociedade dominada pelas tecnologias digitais e pela discussão de temas que são fulcrais na integração dos sujeitos nas sociedades coevas.

## CONCLUSÃO

A análise de documentos transnacionais como elementos constitutivos de políticas curriculares nacionais, em contextos de uma transglobalidade que não significa só por si a homogeneização, mas a existência de diversas uniformidades, como analisámos nos pontos

1 e 2 deste texto, permite a realização de estudos comparados sobre políticas de convergência e divergência, pois o local, quer como contexto nacional e suas orientações organizacionais, quer como contexto escolar, e suas opções curriculares e pedagógicas, deve ser considerado de persistente. Neste sentido, o professor como agente, tal como os que estão situados noutros contextos, é um decisor que participa ativamente no processo de desenvolvimento do currículo, partilhando perspectivas diferentes que são geradas no espaço das micropolíticas, permitindo a construção das “políticas *por baixo*” (LESSARD e CARPENTIER, 2016, p. 31), tal como tem sido estudado por Goodson (2008, p. 169), que reconhece: “cada escola tem as suas próprias dinâmicas micropolíticas, que são quase instintivas, tal como cada estabelecimento tem a sua própria ecologia”. No entanto, esta visão exige que as políticas transnacionais e nacionais não usem somente a linguagem da aprendizagem, mas de igual modo a linguagem da educação (BIESTA, 2013).

No ponto 3 do texto, discutimos a centralidade do conhecimento, com o contributo de vários autores oriundos dos estudos curriculares e da sociologia do currículo, para referir que a cultura e o sujeito são pressupostos inquestionáveis na construção do currículo, sempre na consideração do particular e do local. A este propósito, Moreira e Candau (2014, p. 8), escrevem que “embora seja possível observar tendências à homogeneização que contribuem para diluir características particulares e locais, as consequências desse processo são contraditórias e incluem, ao mesmo tempo, o reforço de diferenças culturais e a criação de alternativas híbridas. A cultura transformou-se, assim, em um dos elementos mais dinâmicos e imprevisíveis das mudanças históricas na contemporaneidade”.

Todo o debate em torno da educação e do currículo é pertinente e mais ainda se torna urgente quando o conhecimento é entendido como um recurso económico, de valor transacionável, de acordo com indicadores de desempenho numa sociedade globalizada, mas se tal sociedade perspetiva assim o conhecimento, também é verdade que “requer homens globais instruídos, responsáveis e criativos” (CHARLOT, 2013, p. 61). Para tal, e na linha do que afirmam Bauman e May (2010, p.17) – “os sociólogos perguntam que consequências isso tem para os atores humanos, as relações nas quais ingressamos e as sociedades das quais somos parte.... Assim, figurações, redes de dependência mútua, condicionamentos recíprocos da ação e expansão ou confinamento da liberdade dos atores estão entre as mais preeminentes preocupações da sociologia” – a análise crítica de políticas curriculares nacionais, com génese nas políticas transnacionais, na linguagem de *accountability* e fundamentadas em documentos curriculares, exige a procura de redes de dependência e de interação, pois não

há políticas universais e não existe a homogeneização das práticas curriculares, por mais discursos transnacionais que sejam sustentados nesse sentido.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo J. Questões polêmicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. IN: ALVES, M. P; DE KETELE, J. M. (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, p. 83-101, 2011.
- BALL, Stephen J. *Educação global S. A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BAYLY, Christopher. *The birth of the modern world 1780:1914*. Global connections and comparisons. London: Wiley-Blackwell, 2004.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BOGHOSSOSSIAN, Paul. *O medo do conhecimento*. Contra o relativismo e o construtivismo. Lisboa: Gradiva, 2015.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- CHARLOT, Bernard. *Du rapport au savoir: elements por une théorie*. Paris: Anthropos, 2000.
- DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*. São Paulo: Autores Associados, 2016.
- FORQUIN, Jean Claude. *École et culture*. Le point de vue des sociologues britanniques. 2<sup>a</sup> ed. Paris: De Boeck Université, 1996.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Relação com o saber. Uma proposta de releitura pós-fundacional. IN: LOPES, A.; OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA, G. (Orgs.), *A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Recife: Editora UFPE, p. 217-249, 2018.
- GIDDENS, Anthony. *Dualidade da estrutura. Agência e estrutura*. Oeiras: Celta Editora, 2000.
- GOODSON, Ivor. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- HARGREAVES, Andy, BOYLE, Alan; HARRIS, Alma. *Uplifting leadership*. How Organizations, Teams and Communities Raise Performance. San Francisco, CA: Jossey Bass, 2014.
- HARGREAVES, Andy; FINK, Dean. *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora, 2007.
- HARRIS, Alma. *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's leaders*. London: Routledge, 2008.
- JOHNSON, Sandra. National assessment and intelligent accountability. IN: WYSE, D.; HAYWARD L.; PANDYA, J. (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. London: Sage Publications, p. 853-870, 2016.

- LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. *Políticas educativas. A aplicação na prática*. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.
- LINGARD, Bob; SELLAR, Sam; BAROUTSIS, Aspa. Researching the habitus of global policy actors in education. *Cambridge Journal of Education*, v. 45, n. 1, p. 25-42, 2015. doi:10.1080/0305764X.2014.988686
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *Cultura-mundo. Resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70, 2010.
- MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 124, p. 881-901, 2013.
- MOREIRA, António Flávio; TADEU, Tomaz (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12ª ed.. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- MOREIRA, António Flávio; CANDAU, Vera Maria. Apresentação. IN: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. (Orgs.), *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, p.1-15, 2014.
- OCDE. *The future of education and skills, Education, 2030*. Paris: OECD Publishing, 2018.
- OECD. *Trends Shaping Education 2019*. Paris: OECD Publishing, 2019.
- PACHECO, José A. *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora, 2014.
- PACHECO, José A. Para a noção de transformação curricular. *Cadernos de Pesquisa*, v. 64, n. 159, p. 64-77, 2016.
- PACHECO, José A. *Políticas curriculares*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- PACHECO, José A. Para uma teoria curricular de mercado. IN: PACHECO, J. A.; ROLDÃO, M. C., ESTRELA, M.T. (Orgs.), *Estudos de currículo*. Porto: Porto Editora, p. 57-88, 2018.
- PACHECO, José A.; SOUSA, Joana. Políticas curriculares no período pós-LBSE (1996-2017) Ciclos de mudança na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. IN: PACHECO, J. A.; ROLDÃO, M. C., ESTRELA, M.T. (Orgs.), *Estudos de currículo*. Porto: Porto Editora, p. 129-176, 2018.
- PINAR, William F. *Educational experience as lived: knowledge, history, alterity*. The selected works of William F. Pinar. New York: Routledge, 2015.
- PRENSKY, Marc. *The World needs a new curriculum*. Acessado em outubro de 2018: <http://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/05/Prensky-5-The-World-Needs-a-New-Curriculum.pdf>
- PREYER, Gerhard; SUSSMAN, Michael. *Varieties of multiple modernities: new research design*, Leiden: Brill, 2016.
- RITZER, George. *The globalization of nothing 2*. London: Pine Forge Press, 2007.
- SERRES, Michel. *Narrativas do humanismo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- SILVA, Fabiany Tavares. Programa de pesquisas em currículo: seleção e distribuição de conhecimentos em diferentes contextos. IN: MORGADO, J. C.; MENDES; MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. *Currículo, internacionalização, cosmopolitismo*. Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros. Santo Tirso. De Facto, p. 193-20, 2015.
- SLOBODIAN, Quinn. *Globalists: the end of empire and the birth of neoliberalism*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2018.
- SOUSA, Francisco. Currículo, conhecimento e disciplina de Estudos Curriculares. IN: MORGADO, J. C.; MENDES; MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. *Currículo, internacionalização, cosmopolitismo*. Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros. Santo Tirso. De Facto, p. 181-191, 2015.

- SOUSA, Jesus Maria. O currículo e a identidade cultural. IN: MORGADO, J. C.; MENDES; MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. *Currículo, internacionalização, cosmopolitismo. Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros*. Santo Tirso. De Facto, p.149-155, 2015.
- SUGURE, Cirian. Curriculum development and school leadership: unattainable responsibility or realistic ambition. IN: WYSE, D.; HAYWARD L.; PANDYA, J. (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. London: Sage Publications, p. 997-1104, 2016.
- TAUBMAN, Peter. *Teaching by Numbers*. New York: Routledge, 2009.
- WAHLSTRÖM, Nini, ALVUNGER, Daniel; WERMKE, Wieland. Living in an era of comparisons: comparative research on policy, curriculum and teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v. 50, n. 5, p. 587-594, 2018.doi:10.1080/00220272.2018.1502814
- WELNER, Kevin; OAKES, Jeannie. Structuring Curriculum. Technical, Normative, and Political Considerations. IN: CONNELLY, F. M. (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles: Sage Publications, p. 91-112, 2008.
- YOUNG, Michael. *Currículo e conhecimento*. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto Editora, 2010.
- YOUNG, Michael. Overcoming the crisis in curriculum theory. A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, v. 45, n.2, p. 101-118, 2013.