Ana Sofia António, Elsa Estrela,
Carla Galego & António Teodoro
(Orgs.)

Educando o Cidadão Global. Globalização, Educação e Novos Modos de Governação

Lisboa

2009

Educando o Cidadão Global: Globalização, Educação e Novos Modos de Regulação
Colecção: Ciências da Educação, Série E.books
Autores: Vários
Organização: Ana Sofia António, Elsa Estrela, Carla Galego & António Teodoro
Direcção gráfica: Dulce Franco
Revisão final: Ana Sofia António & Elsa Estrela
Capa: Rute Muchacho
© Edições Universitárias Lusófonas & Autores, 2009
http://uid-opece.ulusofona.pt
Instituto de Ciências da Educação, Institute of Education Sciences
UI&D Observatório de Políticas de Educação e Contextos Educativos
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Campo Grande, 376
1749-024 Lisboa, Portugal
Formatação e Paginação: Dulce Franco
1ª edição: Julho de 2009
ISBN: 978-972-8881-63-4
O Editor e os Autores não se responsabilizam por possíveis danos morais ou físicos causados pelas instruções contidas neste ebook nem por endereços Internet que não correspondam aos sites pretendidos.

A RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO EM CONTEXTOS DE GLOBALIZAÇÃO

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho

Portugal

RESUMO

Neste texto sublinhamos o facto de as políticas de educação e formação constituírem complexos processos de decisão, dependentes de territorialidades diferentes e interligadas com o objectivo de responder afirmativamente às amplas mudanças socioeconómicas. É baseado neste lógica estruturada de decisão política que situamos o estudo do currículo no contexto de políticas globalizadas, por um lado, e de políticas nacionais, por outro lado, reconhecendo o facto de ambas se construírem em torno do conhecimento.

Palavras-Chave: Globalização; Educação; Formação; Currículo

ABSTRACT

In this text we underline the fact that the education and training politics are complex processes of decision, dependent on different and intertwined territorialities with the objective of affirmatively respond to a broader economic-social change. It is based on this structured logic of political decision that we situate the curriculum's study in the context of globalized politics, on the one hand, and national politics, on the other hand, recognising the fact that both are edified around knowledge.

Keywords: Globalization; Education; Training; Curriculum.

Introdução

Em tempos e contextos de globalização (Teodoro, 2003; Dale, 2004; Azevedo, 2007; Charlot, 2007), as decisões sobre os processos de educação e formação originam uma série de mudanças ao nível de organização das escolas. Neste conjunto de processos que é a globalização (Giddens, 2007), há palavras que readquirem novos sentidos. Uma delas é a do currículo, cuja ressignificação abordamos de seguida no contexto de decisões globalizadas.

Em O recuo da teoria. Dilemas na pesquisa em educação[1], Maria Celia Moraes argumenta que as políticas transnacionais são, em parte, responsáveis pela ressignificação de palavras-chave da sociedade do conhecimento, originando outros modos de olhar para a educação. Perfilhamos neste texto que a ressignificação do currículo se faz, hoje em dia, e no quadro do contexto português, pelas novas demandas em torno do conhecimento, da competitividade e do que se entende por currículo nacional.

Currículo, Conhecimento e Competitividade

"Sendo o currículo o esteio do fenómeno educativo", nas palavras de Morgado e Ferreira (2006, p. 77), a globalização reforça a centralidade do currículo como veículo de conhecimento, que passa a ser valorizado como um recurso económico. No documento *Objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação*[1], da União Europeia, o papel da educação e formação é tão-só o de tornar a Europa "na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social"[1].

Além de outros aspectos, que reforçam a relação entre conhecimento, currículo e competitividade, os sistemas de educação e formação devem desenvolver competências para a sociedade do conhecimento, já que a riqueza das nações não depende somente de recursos naturais. Deste modo, e para que se cumpra o compromisso estratégico da Agenda de Lisboa, assumido pelos países da União Europeia, em 2001, os processos de educação e formação, aos níveis formal, não formal e informal naquilo que mais os caracterizam em termos de conhecimento – o currículo – tornam-se numa das prioridades europeias, com ênfase para o ensino superior e para novos sistemas de formação.

Não se ignorando que as decisões supranacionais da União Europeia são decisões tomadas em contexto de globalização, pois os Estados-membros convalidam opções mais gerais, o ensino superior torna-se, pelo menos no plano da retórica dos documentos de trabalho, na alavanca da sociedade do conhecimento. Consequentemente, ao situar-se no lado da utilidade económica, a globalização cria e alarga os mecanismos que instituem padrões curriculares uniformes e homogéneos em termos de aprendizagens, e seus níveis e ciclos de organização curricular, com

conteúdos orientados para a qualificação de uma mão-de-obra flexível face às contingências de uma ordem mundial. A ideia de aprendizagens profissionalizantes ganha terreno no ensino superior secundário, na vertente do que Giddens (2007) designa por "cidadania produtiva", reconhecendo que as universidades não existem apenas como coadjuvantes das empresas, ou como recurso para a economia[1].

O ponto arquimédico da alavanca da sociedade do conhecimento está situado nos espaços europeus de ensino superior e de aprendizagem ao longo da vida, outorgando-se à universidade um papel crucial no triângulo conhecimento/criatividade/inovação[1]. No quadro da Agenda de Lisboa, a reforma das universidades baseia-se no Processo de Bolonha, com a finalidade de fazer convergir os sistemas de ensino superior. Neste âmbito, a universidade europeia é vista como um recurso de promoção da sociedade de conhecimento, cujos ciclos de organização dos cursos de graduação e pós-graduação se encontram inteiramente uniformizados tanto na lógica de créditos, quanto na necessidade de identificar resultados da aprendizagem, conferindo sentido às palavras de Readings (2003, p. 13): "a universidade está a tornar-se uma empresa burocrática transnacional, quer ligada a instâncias governamentais transnacionais como a União Europeia, quer funcionando independentemente, por analogia com uma empresa transnacional".

Trata-se de conferir sentido à crítica, que Lyotard (2006) faz à universidade, que perde a sua função de legitimação especulativa para adquirir uma função profissionalizante, precisamente porque promove um enunciado prescritivo de valor prático ligado às competências e porque se torna numa instituição funcional. A implementação do Processo de Bolonha em Portugal configura-se num processo técnico de mudança curricular, com relevo para a estrutura dos cursos e para a adopção de uma linguagem pedagógica centrada nos resultados, antevendo-se que a mudança nos processos de aprendizagem não sejam suficientemente significativos. Em Declaração[1], Bolonha corresponde a políticas educativas com vista à mobilidade dos alunos e comparabilidade dos cursos; em Processo[1], significa a existência de políticas curriculares uniformizadas no que diz respeito à formatação dos ciclos, a um sistema europeu de créditos e à formulação de resultados da aprendizagem (*learning outcomes*).

A nova organização curricular pressupõe a pedagogia de objectivos não como ponto de partida mas como ponto de chegada, pois a formulação de resultados da aprendizagem inscreve-se numa prática tyleriana, querendo significar o que os alunos devem saber no final do processo de aprendizagem. Digamos que muitos professores universitários, em Portugal, tiveram de reler os autores da pedagogia por objectivos e buscar, artificialmente, as diferenças entre um objectivo e um resultado de aprendizagem. No entanto, objectivo e resultado são iguais se ambos exigirem três aspectos fundamentais da pedagogia comportamentalista: objecto (conteúdo), operação mental (o que se pede ao aluno e que as taxonomias definem em classes de aprendizagem) e resultado (comportamento esperado e regulado pela avaliação); são diferentes, no tempo da sua formulação, já que o objectivo orienta o processo de aprendizagem e o resultado diz

respeito ao domínio de conhecimento que um aluno revela possuir no final desse processo.

Assim, os resultados de aprendizagem impõem à organização curricular do ensino superior o princípio da pedagogia por objectivos, ainda que mitigado pela pedagogia de competências, subordinado à abordagem sistémica (na busca da eficiência entre *inputs* e *outputs*). O Processo de Bolonha impõe quer um "novo conceito de aprendizagem", ainda que velho na tradição escolar[1], apoiado em três vertentes: lectiva (tempo real dedicado pelo professor); tutorial (tempo real de diálogo entre professor e aluno); investigativa (tempo real que o aluno dedica ao estudo e pesquisa), quer uma metodologia activa (em especial, uso das tecnologias de informação e comunicação, de que as plataformas de ensino são o caso mais notório), quer ainda uma avaliação formativa (em que o exame tradicional deve ser substituído por "práticas avaliativas negociadas", isto é, consensualizadas entre professores e alunos).

O outro ponto arquimédico da economia do conhecimento é o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida, que é criado no âmbito da Agenda de Lisboa, com a finalidade "de incidir na aprendizagem que vai do ensino pré-escolar até à pós-reforma ("do berço ao túmulo"), abrangendo também qualquer tipo de educação (formal, informal ou não formal)[1]. De entre os múltiplos sentidos que o termo encerra (Lima, 2007; Canário, 2007a), de acordo com as alterações da economia nas sociedades capitalistas e seus impactos nos contextos de trabalho (Castro, Guimarães & Sancho, 2007), a União Europeia tem utilizado este conceito no sentido da economia da formação, querendo significar a aquisição contínua de "conhecimentos, aptidões e habilidades" com vista a promover a mobilidade dos trabalhadores no interior da comunidade, em função da sua qualificação, de acordo com o *memorandum* da Comissão[1].

Relacionado com as medidas de concretização do espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida encontra-se a ressignificação do currículo por força da valorização da educação/formação não formal e informal, que ganha um novo estatuto, deixando de ser complementar na perspectiva de uma formação entendida como reciclagem da formação inicial.

No caso de Portugal, a iniciativa governamental *Novas Oportunidades,* inserida no Plano Nacional de Emprego e no Plano Tecnológico, tem como ponto de partida o diagnóstico de que há insuficiente nível de qualificação da população, estruturando-se em dois eixos principais: qualificação de jovens e qualificação de adultos, pois a Europa, para poder competir no contexto da globalização, "tem que competir com base no valor acrescentado, com base no conhecimento e com base no capital humano. E, por isso, uma Europa baseada no conhecimento é uma Europa que tem como factores críticos de formação a dimensão/formação, a dimensão/qualificação, a dimensão/competência, a dimensão e capacidade de incorporar qualificação e competência nos processos produtivos" (Zorrinho, 2008, p. 29).

Partindo de um conceito amplo de formação, a aprendizagem ao longo da vida responde às mudanças da "economia de conhecimento /serviços", no dizer de Giddens (2007, p. 93), em função de novas divisões sociais e dos critérios para a mobilidade dos trabalhadores, já que no contexto da sociedade pós-industrial, as credenciais (certificados, diplomas, graus) são de importância acrescida.

Com a aplicação de medidas para cumprir os objectivos estratégicos da Agenda de Lisboa, sucessivamente adiados pela falta de investimentos significativos, as oportunidades de formação ocorrem em contextos de mobilidade (programas Sócrates e Leonardo da Vinci, por exemplo) e novas modalidades de aquisição e domínio de conhecimento, em que se confrontam lógicas curriculares distintas, com tendência para a "desvalorização do processo de aprendizagem em detrimento do resultado [que] pode ser entendido como um sinal de influência da ideologia da racionalização de da "performatividade" na educação, subvertendo princípios e finalidades educativas mais amplas" (Pires, 2007, p. 35).

Porém, e contrariamente ao que o conceito de aprendizagem ao longo da vida implica, a medida *Novas Oportunidades* visa "dotar os cidadãos das competências essenciais à moderna economia do conhecimento" através de duas estratégias fundamentais: "fazer do ensino profissionalizante de nível secundário uma verdadeira e real opção"; "elevar a formação de base dos activos" pelo sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências"[1].

O primeiro pilar enunciado concretiza-se nas modalidades *Formação de Jovens* e *Formação de Adultos,* ambas organizadas numa lógica curricular muito marcada pela "validação académica" (Rothes, 2007, p. 81), a que correspondem cursos, por exemplo, *Cursos de Educação e Formação* (CEF) e *Cursos Educação e Formação de Adulto* (EFA), que prolongam a formação de índole institucional.

Quando o sentido deveria ser o da valorização das aprendizagens não formais e informais, o que se verifica, em Portugal, é o redimensionamento da formação escolar, colocada ao serviço da educação de adultos e, sobretudo, dos objectivos relativos à redução do insucesso e à eliminação do abandono escolares. Também se reconhece que tais modalidades devem fazer com que os portugueses, em poucos anos, atinjam a percentagem europeia de pessoas que têm o ensino secundário, considerado o patamar mínimo da formação.

Tanto os CEF como os EFA e Cursos Profissionais, com a tendência para que a dicotomia entre "ensino de prosseguimento de estudos" e "ensino profissional" se equilibre em termos de ofertas curriculares no ensino secundário, estão direccionados, na busca da complementaridade entre formação escolar e formação profissional, para a qualificação de jovens e adultos na reprodução do modelo escolar. Ao manter-se refém desta dicotomia, como reconhece Canário (2007b, p. 169), a iniciativa *Novas Oportunidades* corresponde, nestes cursos, a "um conjunto de ofertas de segunda oportunidade, destinado fundamentalmente a colmatar problemas ligados quer ao abandono precoce da escolarização, quer aos elevados números de insucesso escolar, quer à ineficácia do

chamado serviço *ensino recorrente*". E o que a investigação educativa tem evidenciado é que "a reprodução do modelo escolar tradicional para públicos de adultos – bem como para jovens com dificuldades, e outros grupos afastados do sistema formal – não constitui um caminho adequado, na medida em que reforça os factores de exclusão, quando se torna necessário desenvolver no sistema estratégias mais inclusivas" (Pires, 2007, p. 36).

De índole individual, e com base nas competências ligadas à valorização das aprendizagens adquiridas pela experiência, ganha terreno a rede de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, dentro de uma lógica curricular mais dependente dos "critérios valorizados pelos empregadores (Rothes, 2007, p. 81) em função de competências-chave. Se o reconhecimento de adquiridos tem uma longa tradição nos sistemas de educação e formação, a sua pertinência, na primeira década do século XXI, deve-se pela imposição do modelo das competências, que se traduz, para Canário (2006), na responsabilização pessoal, na sociedade caracterizada pelo desemprego estrutural e pela precariedade dos contratos de trabalho, em dinâmicas de integração supranacional, no declínio do projecto político e social do Estado-Providência.

Numa extensão das actividades dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), numa primeira fase, aos ensinos básico e secundário e, numa fase posterior, não muito longínqua, ao ensino superior, a educação de adultos adopta um modelo curricular baseado em módulos de formação, distribuídos por áreas básicas do conhecimento (Cidadania e Empregabilidade; Tecnologias da Informação e Comunicação; Linguagem e Comunicação; Matemática para a Vida), definidas em função de competências-chave da aprendizagem ao longo da vida[1]. Com efeito, trata-se de aplicar à educação de adultos a concepção mais aberta de currículo, longe do modelo prescritivo da educação escolar, pois o percurso de escolarização é mínimo face às necessidades de formação ditadas pela avaliação do trajecto individual, ou, noutras palavras, pela *portfoliação curricular*. Mesmo assim, esta modalidade de formação não se liberta totalmente do modelo escolar, estando muitos deles sedeados em escolas com cursos profissionais, para além de empresas, sindicatos e associações.

Das críticas que são feitas aos CRVVC, destacamos as ideias relativas à rasura de estatísticas sobre a educação e formação e ao facilitismo. Sublinha Melo (2007, 2007, p. 194) que "a educação de adultos não pode restringir-se a um processo de certificação ("a um apagar de estatísticas embaraçantes"), devem do considerar-se os CRVCC apenas como um dos instrumentos de um subsistema coerentemente articulado".

Com o aproveitamento político de um sistema que pode tornar-se num grande produtor de certificados (Fragoso, 2006) nos imaginários escolar e académico, os CRVCC estão associados a facilitismo, principalmente se forem transformados em meros locais de certificação[1], ou em locais de escolarização acelerada, sem atenderem às especificidades da educação não formal e informal, acentuando a sua pedagogização, como refere Silva (2007, p. 302): "Esta tendência prescritiva e normativa da

aprendizagem, que pretende elevá-la à visibilidade social – por via de uma certificação que procura assegurar a competitividade no mercado e a solução de problemas que, em grande medida, lhe transcendem –, dissocia-a do sentido e do local da sua produção/apropriação, ao mesmo tempo que procura fazer crer numa congruência entre desenvolvimento individual e social".

Por isso, Melo (2007, p. 197) sustenta o argumento que "aplicar o método dos CRVCC aos jovens do insucesso escolar é um erro crasso, pedagógico e político; seria como emitir moeda falsa"[1].

As estratégias de implementação do conceito de aprendizagem ao longo da vida são muito diversas e todas elas pretendem que os portugueses não só concluam o ensino secundário (aumentando, por isso, o ensino profissionalizante em substituição do ensino tecnológico), como também completem os seus percursos escolares interrompidos e possam ver as suas competências certificadas. Nas modalidades de educação de jovens e adultos sobressaem a escolarização e a certificação do que a qualificação, sem que se registe uma melhoria curricular ao nível do conhecimento e das metodologias, já que muitos destes cursos funcionam nos padrões curriculares das escolas dos ensinos básico e secundário. Neste sentido, Canário (2007b, p. 172) afirma que "a educação e formação de adultos têm vindo a ser marcadas por uma orientação triplamente redutora: privilegia a formação de recursos humanos, assume modalidades escolarizadas e dirige-se à capacitação individual. O sucesso deste programa depende da capacidade de ultrapassar esta prática redutora".

Currículo Nacional

Aceitando-se como premissa que a educação responde a questões de conhecimento, perspectivado nas suas diferentes dimensões, defender-se-á também que o currículo, enquanto conteúdo de aprendizagem, estrutura e molda o sistema educativo, definindo quer a selecção e organização do conhecimento, quer os itinerários de aprendizagem dos alunos em contextos de educação e formação formal, não formal e informal.

A análise das processos e práticas de educação e formação das últimas décadas, em Portugal, conduz-nos ao reconhecimento de que o currículo tem uma presença significativa nas políticas educacionais, sobretudo pelas dimensões nacional e internacional que as reformas curriculares têm assumido no âmbito das reformas educativas.

Na discussão e implementação das reformas educativas portuguesas, o currículo tem adquirido uma centralidade largamente valorizada, ainda que muitas vezes criticada porque secundariza outros pontos críticos da reforma. Os dois principais momentos de reforma educativa são os de 1947 (em pleno período do Estado Novo) e 1986 (coincidente com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo). Tanto num como noutro, a discussão das questões curriculares tornou-se notória[1], tendo adquirido,

inclusive, uma importância acrescida e que resultaria, nos finais do século, na reforma da "gestão flexível do currículo" (1997 e 1998).

A "curricularização" das reformas educativas é algo que traduz o lado menos positivo do currículo, observando-se que a mudança corresponde tão-só a alterações de disciplinas e cargas horárias na organização curricular, à revisão de normativos ligados à avaliação, à gestão das escolas, às faltas dos alunos e pouco mais, ficando de lado as mudanças estratégicas e inovadoras. Esta tendência para a "curricularização" das reformas educativas ganha mais relevância com os processos e práticas de educação europeia, orientados para a valorização do conhecimento e para a aquisição de competências básicas e estruturantes, num contexto de aprendizagem ao longo da vida. A ideia da europeização do currículo (Pacheco & Vieira, 2006) é algo que passa da mera utopia para a realidade educacional, num processo gradual de convergência de políticas alicerçadas em textos fundacionais que impõem conteúdos nos ensinos básico e secundários e ciclos de formação no ensino superior.

Por força da sua pertença à União Europeia, e por força da sua localização semi-periférica, estão a ocorrer, em Portugal, outras mudanças, entendidas como subtis, mas cujo efeito será mais efectivo do que uma reforma. É o que se passa com a diversidade de ofertas curriculares nos ensinos básico e secundário, em função do fomento do ensino profissionalizante, e da certificação de competências, com vista à melhoria da qualificação dos portugueses. Por conseguinte, os processos e práticas de educação e formação estão, cada vez mais, integradas num ciclo de mandato, cujo eixo de influência se situa no quadro comum das políticas comuns da União Europeia. O novo princípio de integração supra-estatal, mais rápido na política do que na teoria, segundo Bauman (1999, p. 71), obedece a um cenário global em que a competição se dá "entre *grupos de Estados* e não entre os próprios Estados".

No contexto das políticas globalizadas, as reformas curriculares dos ensinos básico e secundário têm focalizado o reforço do currículo nacional e o controlo dos resultados de aprendizagem. Tal controlo curricular insere-se numa regulação conceitual, a montante, ao nível dos organismos transnacionais e supranacionais, e numa regulação normativa, a jusante, no plano da intervenção de cada Estado.

Por mais uniformização que possa implicar, a globalização não significa o fim do currículo nacional, pelo contrário eleva-o a categoria principal se funcionar como instrumento de formação em literacias estruturantes em função de um processo de autonomia que é recontextualizado em resposta a novos desafios económicos e políticos[1].

O currículo nacional faz parte das reformas educativas com lógicas diferentes: por exemplo, em Inglaterra e nos Estados Unidos, é legitimado pelo neoconservadorismo cultural[1], caracterizado pela restauração de valores tradicionais e pela defesa de relações autoritárias nas escolas e pela ênfase no conhecimento mais conservador; em Portugal e no Brasil, é legitimado pela ideologia de mercado, visível não pelas formas de privatização da escola, mas pela instauração de uma cultura curricular de prestação de

contas. Trata-se, neste último exemplo, de conferir autonomia às escolas, tornando-as mais competitivas e exigindo-se-lhes uma acção inscrita num projecto educativo ou num projecto político-pedagógico.

Se os resultados sobre o projecto educativo nos ensinos básico e secundário, em Portugal, são conhecidos, verificando-se a tendência para a sua ritualização (Pereira, 2006) e normatividade (Roldão, 2005) – neste caso, o projecto educativo é uma obrigação escolar que em nada altera as práticas pedagógicas.

Ao ligar-se à problemática do conhecimento, o currículo nacional é olhado pelo prisma das políticas de prestação de contas, como um capital informacional que obedece ao princípio, enunciado por Lyotard (2006, pp. 81-83), da *optimização das performances*, isto é, a busca da *melhor relação entre input/output* e que permite a abertura de um *vasto mercado de competências operacionais* (p. 93). Admite-se, assim, que o conhecimento tem um poder significativo, mas desde que seja circunscrito à resolução de problemas e ao saber prático, com expressão no domínio das competências procedimentais, entendidas sobretudo em lógicas de responsabilização individual (Canário, 2005) e de empresarialização do conhecimento (Alves, Estêvão, Morgado, 2005).

Não é sem sentido que a linguagem das competências[1] se transforme num elemento útil para a definição de uma padrão curricular, necessitando a economia mundial de mercado de uma escola bem estruturada através de saberes básicos e úteis que respondam de modo eficaz ao que deve ser a formação adequada dos cidadãos. De acordo com tal perspectiva, "procura-se formar mão-de-obra tecnificada, abundante e barata, e habilitar ou treinar o *homo faber* em detrimento do homem integral, ideado pela *paidéia* moderna. Semelhante às fábricas que produzem mercadorias, o sistema educativo deve produzir outra mercadoria designada *capital humano* (Gambôa, 2003, p. 85).

Para o cumprimento do currículo nacional, a regulação política impõe a terminologia de competências. Fala-se, assim, de competências metodológicas (transversais) e de competências funcionais (operacionais, comportamentais). Deste modo, no contexto da educação para a cidadania, o percurso de formação do aluno é definido pelas *competências essenciais*, ou seja, *competências gerais* da educação básica, que definem o perfil à saída do ensino básico, e *competências específicas*, correspondentes às situações de aprendizagem previstas para as áreas/disciplinas; no segundo caso, os parâmetros curriculares nacionais, que correspondem basicamente a programas, são apresentados pelo Ministério da Educação como uma referência para a transformação dos objectivos, conteúdos e didáctica dos ensinos fundamental e médio[1].

Uma outra realidade curricular diz respeito à transversalidade[1], apresentada como um complemento, e não no sentido de alternativa, às áreas curriculares ditas tradicionais, com expressão escolar em temas ligados às questões sociais, incluindo as diversas educações (sexual, para a saúde, ambiental, etc.). Quer a transversalidade, quer a interdisciplinaridade, quando introduzidas de forma complementar na organização

curricular, podem significar o "envernizamento do conhecimento", como sugere Dalarosa (2003, pp. 207).

Neste contexto de controlo curricular, o conhecimento é reduzido a uma perspectiva mais pragmática, com a valorização de saberes de determinadas disciplinas, a que não é indiferente o seu valor simbólico, e com o recurso a orientações tecnicistas, incutindo-se nos alunos, pais e professores a visão utilitária da escola.

Além do currículo nacional, a valorização dos resultados escolares é uma faceta fundamental das reformas curriculares, mormente pelo significado da avaliação externa (por exemplo, os exames nacionais, introduzidos em Portugal no sistema educativo no final do ensino secundário e básico em 1994 e 2005, respectivamente), da avaliação aferida, iniciada no ensino básico em 2000, do reforço da avaliação sumativa e da ausência da avaliação formativa, ainda que esta modalidade seja contemplada, no caso português, como principal modalidade de avaliação em todo o ensino básico. Faz ainda parte desta faceta, a avaliação das escolas e dos professores, com tendência para que o professor seja "julgado" em função do insucesso escolar dos alunos, pelo que o seu salário pode começar a ser indexado aos resultados obtidos pelos seus alunos nas provas nacionais, e à opinião das famílias.

A centralidade do currículo nacional e da cultura de avaliação sumativa produz dois efeitos escolares. Sobre o primeiro, o controlo é transferido dos objectivos para os resultados. A cultura de prestação de contas legitima a concepção de políticas curriculares e dos seus mecanismos de implementação nas escolas, dado que a educação é perspectivada como um valor acrescentado. Os indicadores do valor – quantitativo - da escola são mais os processos externos (exames, avaliação aferida, rankings) e comparativos (por exemplo, o estudo PISA) do que os processos internos (avaliação formativa).

Quanto ao segundo efeito, a descentralização adopta como pressupostos a autonomia das escolas e a responsabilização dos actores, tornando-os cúmplices das políticas dimanadas da Administração central. A uma maior autonomia das escolas não corresponde *per se* uma maior autonomia curricular, pois o currículo nacional define não só o que (planos curriculares, disciplinas, programas) e quando ensinar (número de tempos lectivos por disciplina), bem como a metodologia de ensino (orientações curriculares e metodológicas, incluindo recursos e materiais) e as regras de avaliação. A escola fica com competências essencialmente pedagógicas, sobretudo as que estão ligadas à organização das situações de aprendizagem. Trata-se de outorgar às escolas competências funcionais, dentro do conceito de escola como organização, ou escola operacional[1], estando obrigadas a elaborar um projecto educativo, ou político pedagógico.

Ao responsabilizar os professores pelos resultados escolares, a Administração central estabelece uma relação directa com as escolas, com tendência para a celebração de contratos de autonomia, diminuindo tanto o papel dos sindicatos, quanto os poderes regionais e incentivando a competitividade educacional através dos recursos

financeiros. Deste modo, as escolas são convidadas a apresentar propostas para a redução do insucesso escolar e os municípios são chamados a desempenhar um papel mais activo, especificamente ao nível da organização dos conselhos municipais de educação[1] e da leccionação de componentes extracurriculares, nas quais se integram, digamos que erradamente, as actividades de enriquecimento curricular de vertente disciplinar.

A autonomia das escolas concretiza-se, por conseguinte, no quadro do reforço do municipalismo, com a Administração central a transferir para as Câmaras Municipais parte das suas competências curriculares, na tentativa de criar pequenas redes auto-reguladas pelos resultados, na lógica do que Brinhosa (2003, p. 53) fala em "prefeiturização dos serviços públicos", para o Brasil, e do que poderemos designar, para Portugal, da "municipalização da educação e formação".

Para além dos efeitos do currículo nacional e dos resultados, as reformas curriculares na geografia educativa da União Europeia, traduzem-se em registos de formação centrados na aquisição de competências, ligadas às Ciências, à Matemática, ao Inglês e às Tecnologias de Informação e Comunicação, com vista à edificação da Europa do conhecimento. A língua é um factor preponderante na cimentação de uma cultura comum e o Inglês transforma-se, na União Europeia, na segunda primeira língua: "No entanto – enquanto houver vontade política para isso – nada depõe *a fortiori* contra a possibilidade de se criar o contexto comunicacional politicamente necessário em uma Europa que cresce unida (económica, social e administrativamente) e na qual se dispõe de uma base cultural comum e uma experiência histórica conjunta de bem-sucedida superação do nacionalismo. Na verdade, para que esse contexto de comunicação se estabeleça parece faltar apenas um *desencadeamento* por via jurídica constitucional. Também a exigência de uma língua comum – inglês como *second first language* – poderia deixar de representar um empecilho intransponível, haja vista a situação actual da educação escolar formal nos países europeus. Identidade europeia não pode significar senão unidade na pluralidade nacional" (Habermas, 2002, p. 184).

Nesta nova ordem curricular, o mundo da escola tem de estar ligado ao mundo do trabalho, alfa e ómega da contextualização das competências, pois só desse modo é que se torna possível falar, conjuntamente, de políticas de educação e formação – em que a educação ganha um parceria que lhe confere razão de ser em termos de uma educação vocacional e profissionalizante, na lógica de uma aprendizagem da vida, de matriz qualificante, que ultrapassa a noção de educação permanente – numa ligação que justifica o conhecimento dos contextos de trabalho. Deste modo, educar será qualificar, com os sentidos que vai adquirindo à medida que o conhecimento se torna mais funcional e operacional para o aluno.

Não é por mero acaso que as recentes reformas do currículo, por vezes através da aprovação de normativos avulso, têm focalizado não só disciplinas que conferem um conhecimento pretensamente mais objectivo (e a Matemática será o conhecimento-chave de todos as mudanças tecnocráticas), mas também áreas que potencializam a

formação, caso do Inglês, perspectivada como língua franca[1], e das Tecnologias de Informação e Comunicação.

De modo mais concreto, o controlo curricular administrativo em Portugal acentua-se no ensino básico, mormente nos primeiros quatro anos de escolaridade. A gestão do currículo, que estava definida no cômputo geral de 25 horas semanais de leccionação, deixando-se a iniciativa aos professores para decidir sobre o tempo atribuído às quatro áreas curriculares (Matemática, Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Expressões), é agora regulada por normativo, impondo tempos iguais para todos os alunos aprenderem os conteúdos dessas áreas. Do mesmo modo se acentuam as orientações curriculares para a educação pré-escolar e para as áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto; Estudo Acompanhado; Formação Cívica) e se impõem exames nacionais no fim do ensino básico (9º ano de escolaridade) a Língua Portuguesa e a Matemática. A avaliação aferida, definida politicamente como instrumento de avaliação de escolas e professores, é utilizada nos anos terminais dos ciclos do ensino básico (4º, 6º e 9º anos de escolaridade).

Além disso, a Administração central concebe a escola como local de implementação de políticas e retoma o discurso centrado nos resultados escolares, responsabilizando os professores pelos elevados índices de insucesso e abandono que o sistema educativo ainda regista. A formação contínua de docentes está priorizada em áreas curriculares que registam taxas de maior insucesso (Matemática, Ciências, Língua Portuguesa), alimentando-se a ideia que os professores valem mais pelos seus conhecimentos da área de docência do que pelos seus conhecimentos pedagógicos. O conhecimento pedagógico é algo secundário nas políticas de formação contínua, mesmo que seja advogado um modelo de formação centrado nas práticas e na escola. O caso português é revelador da fragilidade de uma formação contínua, organizada em torno dos centros de associações de escolas, com ampla autonomia na elaboração dos respectivos planos de formação, mas com as áreas prioritárias a serem determinadas pela Administração central. A autonomia dos centros é essencialmente de gestão da formação, sendo os seus conteúdos e modalidades reguladas administrativamente.

Porque a homogeneização faz parte do jogo da globalização, e porque a escola contém na sua organização elementos de uniformização, de que modo a educação escolar pode ser um espaço de construção de identidades em termos de projectos de formação, que incluam tanto a especificidade dos contextos escolares, quanto as esferas social-e-privada dos alunos?

Por mais uniformização que exista – e a escola tem nesse aspecto raízes muito profundas, pois as regras formais que a legitimam são definidas na base de princípios e modelos didácticos vinculadores de práticas recontextualizantes[1] - o controlo não pode ser estabelecido numa vertente totalmente coerciva nem numa lógica de negação de uma relação pedagógica que torna possível que o currículo seja uma "conversação complexa" (Pinar, 2007).

Apesar da existência de outras formas de organização curricular, caso da organização por projectos e da organização por competências, a escola continua a ter uma matriz conteudal, centrada nas disciplinas, na autoridade do professor e na avaliação sumativa da aprendizagem. A visibilidade de tais formas de organização curricular nas práticas curriculares das escolas e dos professores é algo que os pesquisadores necessitam de eleger como objecto de análise na procura de mudanças significativas ou no registo de mudanças meramente administrativas.

Será interessante questionar as mudanças à luz de algumas ideais que Andy Hargreaves e Dean Fink (2007, p. 68) lançam em torno do "conhecer lento" e da "aprendizagem profunda", pois não só constatam que "vivemos em países com escolas apressadas", onde "as grandes finalidades são transformadas em metas de curto prazo", como também evidenciam que o "currículo é abarrotado com mais conteúdos, fazem-se mais testes, os conceitos são transmitidos a grupos de idade mais novos, dedica-se mais tempo aos aspectos básicos que serão testados, os professores dão menos tempo aos alunos para responderem a questões nas aulas e as perguntas e a curiosidade começam a evaporar-se".

Tais efeitos das reformas curriculares nas políticas educativas servem de fundamento ao seguinte argumento: a mudança nas escolas em termos de organização do currículo contribui mais para o reforço da autoridade curricular da Administração central do que para o reforço da autonomia curricular das escolas e da autonomia profissional dos professores.

Tanto a escola, como os professores, no quadro de regulação e assunção de competências curriculares, são secundarizados relativamente ao poder do Estado na concepção e implementação das políticas curriculares, ainda que seja reconhecido, pelo menos ao nível das regras informais existentes no interior das escolas e das salas de aula, o que faz com que as escolas construam e adoptem gramáticas de acção que em muito alteram as reformas curriculares, o *poder localizante dos professores*[1], apesar da existência de uma discursividade descentralizante.

A centralidade decisional das políticas curriculares não se resume jamais às medidas específicas de cada governo, principalmente na geografia política da União Europeia, encontrando-se a sua origem em organismos transnacionais e supranacionais, pois a primeira regulação é conceitual e não normativa. Tais organismos "globalizados" e "globalizantes" são o rosto macropolítico de decisões curriculares, agindo como "centros de produção de significado" (Bauman, 1999), cujas faces se escondem atrás de máscaras, protegidas por conceitos económicos.

Estamos em presença de textos macropolíticos, na linguagem de Ball (1997), que ultrapassam o contexto de influência, que seria, no modelo que propõe, a primeira etapa do ciclo de produção das políticas educativas[1]. Compete aos Estados-membros da União Europeia, enfraquecidos nos seus horizontes de inovação educativa, assimilar a regulação conceitual e normativizar as orientações de modo a que cada sistema

educativo seja uma peça de um *puzzle* que encaixa perfeitamente nas mudanças que se preconizam para a escola, o currículo e a formação de professores.

Neste sentido, a globalização não se resume a um simples programa estratégico de mudança que se situa acima dos Estados, mas a "um processo social que atravessa o Estado-nação redefinindo-o inteiramente" (Ortiz, 2006b, p. 85, ou seja, o Estado-nação como arcabouço para a organização e a administração da política continua a existir como lugar de poder, ainda que parte substantiva desse poder deixe de ser articulado no seu interior em processos que conduzem à sua debilitação perante mecanismos globais[1].

Mais uma vez, os processos de reforma escolar conduzem à retylerização do currículo, instituindo-se padrões de resultados em estreita relação com o reforço do currículo nacional e com a valorização da avaliação externa e sumativa, com extensão aos processos de educação e formação não formal e informal, sobretudo quando são incluídos em lógicas de certificação e de escolarização.

Referências Bibliográficas

ALVES, M. Palmira; ESTÊVÃO, Carlos; MORGADO, J. Carlos (2005). Desenvolver e avaliar competências na escola: metanarrativas de legitimação em confronto. *In* G. Figari *et al.* (org.), *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos.* Lisboa: Educa, pp. 255-275.

AZEVEDO, Joaquim (2007*). Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

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

BAUMAN, Zygmunt (1999). *Globalização. As consequências humanas.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

BELL, Les; HOWARD, Stevenson (2006). *Education policy. Process, themes and impact*. London. Routledge.

BRINHOSA, Mário (2003). A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. *In* J. Lombardi (org.), *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas: Ed. Autores Associados, pp. 39-60.

CANÁRIO, Rui (2006). Formação e adquiridos experenciais: entre a pessoa e o indivíduo. *In* G. Figari *et al.* (org.), *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos.* Lisboa: Educa, pp. 35-46.

CANÁRIO, Rui (2007b). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. *In* AAVV, *A educação em Portugal (1986*-2006). Alguns contributos de investigação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 207-267.

CANÁRIO, Rui (2007b). Multiplicar as oportunidades educativas. *In* AAVV, *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 167-174.

CASTRO, Rui Vieira; GUIMARÃES, Paula & SANCHO, Amélia (2007). Mutações no campo da educação de adultos. Sobre os caminhos da formação dos educadores. *Educar*, 29, 68-31.

CHAUÍ, Marilena (1999). A universidade em ruínas. *In H. Trindade (*org.), *A universidade em ruínas na república dos professores*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

DALE, Roger (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.

FERREIRA, José Brites (2006). Globalização e ensino superior: a discussão de Bolonha. *Perspectiva*, 24 (1), 229-242.

FRAGOSO, António (2007). As Novas Oportunidades em contexto de educação de adultos: qualificação ou certificação? *In* AAVV, *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 201-213.

GAMBOA, Sílvio (2003). A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. *In* J. Lombardi (org.), *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas: Editora Autores Associados, pp. 79-106.

GIDDENS, Anthony (2007). A Europa na era global. Lisboa: Editorial Presença.

GRADDOL, David (2006). *English next. Why global english may mean the end of English as a foreign language*. London: British Council [http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf].

HABERMAS, Jurgen (2002). *A inclusão do outro. Estudos de teoria política.* São Paulo: Edições Loyola.HARGREAVES, Andy ; FINK, Dean (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.

LIMA, Licínio (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró.* São Paulo: Cortez Editora.

LYOTARD, Jean-François (2006[1979]). *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.

MELO, Alberto (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas. *In* AAVV, *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 193-200.

ORTIZ, Renato (2006a). *Mundialização e cultura.* São Paulo: Editora Brasiliense.

ORTIZ, Renato (2006b). *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Editora Brasiliense.

PEREIRA, Nancy (2006). *Projecto Educativo. Um estudo sobre as representações de professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado. Universidade Portucalense.

PIRES, Ana Luísa (2007). Como vamos melhorar a educação nos próximos anos, tendo em vista construir um Portugal mais moderno e mais justo? *In* AAVV, *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 75-83.

POULSON, Louise (2005). As políticas educativas e curriculares e o ensino do Inglês na Grã-Bretanha (1989-2004). *In* M. L. Dionísio & R. V. Castro (org), *O Português nas escolas*. Coimbra: Livraria Almedina, pp. 13-29.

READINGS, Bill (2003). *A Universidade em ruínas.* Coimbra: Angelus Novus.

ROLDÃO, Maria do Céu (2005). *Formação e práticas de gestão curricular. Crenças e equívocos*. Porto: Edições Asa.

ROTHES, Luís (2006). Educação e Formação de adultos em Portugal: circunstâncias e desafios. *In* AAVV, *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 31-38.

SILVA, Ana Maria (2007). (In)visibilidade da formação e da aprendizagem: saberes, experiências e autorias. In J. A. Pacheco;. Morgado; A. F. Moreira (org.), *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos.* Porto: Porto Editora, pp. 301-311.

TEODORO, António (2003). *Globalização e educação*. Porto: Edições Afrontamento.

ZORRINHO, Carlos (2008). Políticas de educação/formação – construção do espaço educativo europeu. *In* AAVV, *Políticas de Educação/Formação: estratégias e práticas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 29-43.

Nota sobre o Autor

José Augusto Pacheco, PhD on education, specialty of Curriculum Development, is Associate Professor in the Department of Curriculum and Instruction, Institute of Education, University of Minho (Portugal).

His research interests are focused on Curriculum Theory and Teacher Education. He is the Director of the Master Program in Curriculum Development and the Director of Research Centre on Education at University of Minho.

Address: Universidade do Minho, Instituto de Educação, Campus de Gualtar, Braga, 4710-057, Portugal (jpacheco@iep.uminho.pt).