

Educare

Práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa

**Políticas públicas em educação
Educação e relações étnico-raciais
Educação em saúde**

**ELIZA CARMINATTI WENCESLAU
JOSÉ GUILHERME PESSOA TRINDADE
LARISSA SOUZA DA SILVA
MÁRCIO VINÍCIUS PEDRO
MAXWELL LUIZ DA PONTE
(ORGS.)**

ELIZA CARMINATTI WENCESLAU
JOSÉ GUILHERME PESSOA TRINDADE
LARISSA SOUZA DA SILVA
MÁRCIO V PEDRO
MAXWELL LUIZ DA PONTE
(ORGS.)

Educare

Práticas e pesquisas em educação nos países de Língua Portuguesa

Políticas públicas em educação
Educação e relações étnico-raciais
Educação em saúde
ISBN: 978-65-85105-42-2

Editora: Reconnecta Soluções Educacionais
São José do Rio Preto – SP
2025



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Educare [livro eletrônico] : práticas e pesquisas em educação nos países de língua portuguesa : políticas públicas em educação, educação e relações étnico-raciais, educação em saúde / organização Eliza Carminatti Wenceslau...[et al.]. -- São José do Rio Preto, SP : Reconnecta - Soluções Educacionais, 2025.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: José Guilherme Pessoa Trindade, Larissa Souza da Silva, Márcio Vinícius Pedro, Maxwell Luiz da Ponte.
Bibliografia.
ISBN 978-65-85105-42-2

1. Educação em saúde 2. Educação - Pesquisa
3. Ensino - Metodologia 4. Políticas educacionais
5. Práticas educacionais 6. Relações étnico-raciais
I. Wenceslau, Eliza Carminatti. II. Trindade, José Guilherme Pessoa. III. Silva, Larissa Souza da. IV. Pedro, Márcio Vinícius. V. Ponte, Maxwell Luiz da.

25-313220.0

CDD-370.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Pesquisas 370.72

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



Editora: Reconnecta Soluções Educacionais

CNPJ 35.688.419/0001-62

Fone: (17) 99175-6641. Website: reconnectasolucoes.com.br

contato@reconnectasolucoes.com.br

Conselho Editorial:

Profa. Me. Eliza Carminatti Wencesla; Profa. Dra. Tatiane Scarpelli Ponte, Profa. Dra. Vanessa Schweitzer dos Santos; Profa. Dra. Priscila Pereira Coltri, Profa. Dra. Danielle Marafon, Profa. Dra. Adelir Marinho, Prof. Dr. Danilo Ferrari

Os textos divulgados são de inteira responsabilidades de seus autores, nos termos do edital de trabalhos do congresso, disponíveis na página da Editora.

SUMÁRIO

Capítulo 1	ACOLHER PARA NÃO EXPULSAR: POLÍTICAS DE PRESENÇA EM TEMPOS DE EVASÃO NUM CURSO DE PEDAGOGIA Camila Camillozzi Alves Costa de Albuquerque Araujo, Simone Vieira de Souza, Mayara Camila Furtado	06
Capítulo 2	AS PLANTAS MEDICINAIS E SUA RELAÇÃO COM O SAGRADO: EXPOSIÇÃO BOTÂNICA NA ESCOLA COMO FORMA DE DIVULGAÇÃO DO CONHECIMENTO ANCESTRAL Lucilene Lima S. Vieira, Thiago Silva Araújo, Fábio José Vieira	24
Capítulo 3	GUARUS EM “SALA DE AULA”: ENTRE O SENTIMENTO DE IDENTIDADE E OS PROCESSOS ESTIGMATIZADORES Rodrigo Leonardo de Sousa Oliveira, Leticia Jesus do Espírito Santo, Ana Luiza da Silva Venâncio, Ana Gabriela Afonso Argemiro; Maria Luiza dos Santos Mata Coelho; Lara Hygino Machado, Samuel Reis Silva.	34
Capítulo 4	REFÚGIO E ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO: UMA REVISÃO CRÍTICA Gustavo Marques De Oliveira, Kelly Cristina Brandão da Silva	56
Capítulo 5	UM OLHAR SOBRE LIDERANÇA, PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS E EDUCAÇÃO NO COTIDIANO DOS TERREIROS DE UMBANDA Paula dos Reis Moita, Luziara Miranda de Novaes, Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, Eliezer Gonçalves cordeiro	70
Capítulo 6	EDUCAÇÃO PARA A PAZ NO ENSINO FORMAL: DA RESOLUÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO E TRANSCENDÊNCIA DE CONFLITOS Vanessa Toledo Costa	78
Capítulo 7	PREVENÇÃO DO BULLYING NAS ESCOLAS: REFLEXÕES DE UMA PESQUISA REALIZADA EM RECIFE Silvana Silva dos Santos, Waldemar Cavalcante de Lima Neto	89
Capítulo 8	A CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS E A EDUCAÇÃO Luis Carlos Cantanhede Santos Junior, Mizalene Silva da Silva, Mizanete Silva da Silva, Vanessa de Macedo Dourado	107
Capítulo 9	A INOVAÇÃO EDUCACIONAL COMO ESTRÉEGIA DE HEGEMONIA: ANÁLISE CRÍTICA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL. Nathalia Soares Fontes, Cristielly Campos da Silva	117
Capítulo 10	ATRATIVIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE ÀS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS Francisco Caloia Hombo Alfredo	130
Capítulo 11	CURRÍCULO, SOCIEDADE, ESCOLA E PROFESSORES: CONTRIBUTOS PARA A (RE)CONCETUALIZAÇÃO DA TEORIA CURRICULAR Henrique Manuel Pereira Ramalho	142

CURRÍCULO, SOCIEDADE, ESCOLA E PROFESSORES: CONTRIBUTOS PARA A (RE)CONCETUALIZAÇÃO DA TEORIA CURRICULAR

Henrique Ramalho

Resumo: O presente ensaio debruça-se sobre a análise e compreensão da relação entre a planificação social, a escola e a ação docente no que concerne aos processos de desenvolvimento e gestão do currículo escolar. São convocados distintos aportes conceituais, designadamente, a (re)conceitualização da teoria curricular entre feições tecnocratas e alinhamentos progressistas, onde são discutidas e analisadas as interseções teóricas e conceituais suscetíveis de confrontar entre as feições tecnocratas/neoconservadoras e os alinhamentos progressistas. A análise culmina com a mobilização do discurso oficial da autonomia e flexibilidade curricular em vigência no contexto português, discutindo e analisando as possibilidades de (re)conceitualização da teoria curricular. Sinalizamos uma epistemologia curricular que tende a ressituar o professor na condição de “intelectual orgânico”, em detrimento da condição de “intelectual transformador crítico, acabando por surtir a relativização da expressão “Autonomia e flexibilidade curricular”, por a considerar um dos fenómenos de ressemantização mais relevante praticada pelo legislador.

Palavras-chave: Currículo, Sociedade, Escola. Professores. Flexibilidade e autonomia curricular.

INTRODUÇÃO: A (RE)CONCETUALIZAÇÃO CURRICULAR

Antes de tudo, fazemos notar que este ensaio visa fazer uma abordagem sociopolítica, ideológica e cultural das organizações educativas e dos processos de construção das políticas e práticas curriculares (Morrow; Torres, 2003; Pinar, 2006). Congruentemente, os interesses centrais e periféricos, a distribuição de poder e da capacidade para participar nos processos de tomada de decisões que ocorrem dentro das organizações do Sistema e, ainda, os aportes culturais e ideológicos dos atores, são de importância relevante no que diz respeito à ambição de contribuir para a (re)conceitualização curricular, desenvolvendo uma análise compreensiva, ora entre uma perspectiva mais gerencialista, ora entre uma perspectiva mais participativa e democrática (Beyer; Liston, 2001; Lima, 2020).

A propósito, assumimos como marco fundamental o discurso curricular decorrente do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, em que Lima (2020, p. 172) questiona se

Será possível desenvolver a autonomia das escolas em termos substantivos através de uma gestão flexível do currículo ou aquela decisão governamental é baseada numa conceção gerencialista de autonomia de gestão curricular, por essa razão limitada a práticas de gestão local de tipo operacional?

Portanto, fazer parte do percurso da (re)conceitualização curricular por meio das teorias críticas da educação e do currículo implica que se desenvolva uma perspectiva de análise política, organizacional e cultural das organizações escolares, enquanto sistemas de ação política concreta dos seus atores, especialmente os professores. Enquadramos, por isso, o ensaio na linha micropolítica educativa (Bardisa Ruiz, 1997; Ball; Maguire; Braun, 2016), complementada pela articulação feita ao meso estrutural, mas confrontando-a e relacionando-a com a dimensão mais estrutural do aparato centro administrativo ou macropolítico, responsável pela instrumentalização da escola e do currículo ou do conhecimento oficial enquanto instrumentos ideológicos de reprodução social e cultural (Apple, 1986).

No quadro analítico que vamos estabelecendo sobre as políticas de construção e gestão curricular, as relações entre as perspectivas micro, meso e macro das políticas curriculares são essenciais, mobilizando, necessariamente, a escola pública entre a regulação centro administrativa e a autonomia periférica (Lima; Conti; Nascente, 2021). A propósito, o legislador introduz um discurso curricular assente nessa duplicidade,

A apropriação plena da autonomia curricular, agora conferida, materializa-se, sempre, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base adequando-as às opções curriculares de cada escola (Portugal, 2018, p. 2929).

Isto quer dizer que a nossa demanda pela (re)conceitualização deve, também, introduzir a perspectiva macropolítica, que compreende a forma como os grupos, as organizações, os centros de decisão, construção, desenvolvimento e gestão curricular impõem as suas lógicas e políticas de ação, contribuindo para a compreensão do modo como as instâncias externas à escola influenciam as dinâmicas de ação escolar e as (re)configurações organizacionais que, eventualmente, apresenta. Entendendo aqui, portanto, a dimensão macropolítica com o que se apresenta na forma de produção legislativa, orientação política, manifestação cultural hegemónica, planificação societal (onde se inclui a educação e a economia) e demais determinações educativas dominantes.

É uma relação que nos parece essencial para caracterizar os atuais processos de construção e gestão curriculares ao nível das organizações escolares, referindo-nos, muito particularmente, ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que

[...] estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Portugal, 2018, p. 2929).

Processos esses que, no contexto micropolítico, surgem algumas centralidades analíticas, como centrar a atenção no papel dos líderes escolares dentro das organizações e na relação com o contexto político-administrativo; a centrar a atenção na natureza, no grau, na possibilidade e na predisposição para participar nos processos de tomada de decisões das políticas curriculares locais, por parte dos atores organizacionais e de outros membros da comunidade educativa; a centrar a atenção no tipo de controlo que é exercido sobre essa eventual participação; a centrar a atenção nas resistências oferecidas às macropolíticas curriculares; e, ainda, a centrar alguma atenção nas imagens organizacionais de que os atores fruem da organização onde trabalham. Dado o carácter redutor e, ao mesmo tempo, abrangente da nossa análise, faremos interpelação bastante genéricas a respeito, ainda que com alguns focos mais insistentes.

A TEORIA CURRICULAR ENTRE A TECNOCRACIA E O PROGRESSISMO

Sobre as feições tecnocratas e conservadoras

Neste ensaio em que procuramos dar contributos para o esforço de (re)concretização da teoria curricular, é importante compreender até que ponto a escola, como contexto político, potencia, ou não, a autonomia, a liberdade, a democraticidade, as capacidades e aptidões pedagógicas e políticas dos atores escolares, assim subsidiada e relativizada:

A possibilidade de a escola elaborar os seus projectos educativos e curriculares constituiria, por si só, uma das situações que a colocariam no espaço de uma teoria curricular crítica, com a valorização da autonomia e da participação dos actores na construção auto-referencial do currículo e num diálogo permanente com a comunidade. No entanto, torna-se necessário questionar não só os argumentos que estão na base de uma reforma centrada nos projectos de escola bem como nas práticas da sua construção, admitindo-se que as práticas curriculares são mais determinadas pelos parâmetros curriculares nacionais do que pelas práticas de organização intrínsecas às escolas. A existência de projectos de escola não implica directamente a emergência de práticas emancipatórias geradoras de uma práxis deliberativa (Pacheco; Pereira, 2007, p. 210).

Por outro lado, por exemplo, Michael Apple (1986), Freitas (2012), Afonso (2017) e Lima (2020) referem-se à ideia de que a escola, ao processar um currículo e, por isso, o conhecimento, cumpre com uma função ideológica do tipo gestor; aparece como uma organização que cumpre com a função de reprodução económica e social. A escola é uma instituição neutra e apolítica, em que, à partida, tudo está determinado, dando razão ao conceito de “interculturalidade funcional”, que, por definição, não questiona as regras centralmente instituídas (Rosas, 2021, p. 70).

Esta função de reprodução não tem que se basear apenas no pressuposto de que existe uma hegemonia cultural de valores políticos e económicos. Antes, Bernstein (1996, p. 28) advogava que “[...] a ideologia é inerente às formas de relação, regulando-as. A ideologia não é tanto um conteúdo mas uma forma de relação para a realização dos conteúdos”. O autor atribui um papel fundamental aos “códigos” pelo que

[...] os códigos são dispositivos de posicionamento culturalmente determinados. Mais especificamente, os códigos regulados de acordo com a classe social posicionam os sujeitos relativamente às formas dominantes e dominadas de comunicação e às relações entre elas (p. 28).

Ante as ideologias de feição tecnocrata, Gadotti (2000, p. 37) também já explicara o carácter negativo da ideologia, no sentido de existir uma mentalidade que atribui aos técnicos, e apenas a eles, a capacidade de governar a comunidade escolar. Esse carácter é negativo também porque a estrutura do sistema educativo é, tradicionalmente, vertical e altamente burocratizada, assenta, portanto, num *ethos* tecnicoburocrático dos modelos de governação (Lima, 2011), levando a que, por exemplo, o projeto educativo de escola, do qual, direta ou indiretamente, decorre o projeto curricular, seja acrítico ou “monocolor”, sincronizado com as prerrogativas do paradigma aplicacionista (Rufino, 2021).

Na perspetiva de Apple (1997b, p. 175-176),

[...] não se trata apenas de retirar autonomia ao professor. O discurso dominante é desenvolvido no sentido de atribuir à escola e aos seus professores a responsabilidade pela crise dos sistemas económicos, das práticas e das políticas hegemónicas. Neste sentido, num discurso radicalmente conservador (e, também, liberal), as escolas e os professores devem ser controlados de forma a que a sua atividade se oriente para a consolidação das necessidades e resolução dos problemas ligados à crise da economia, promovendo soluções técnicas dentro de uma racionalidade que promova valores de empregabilidade, competência, desempenho profissional e competitividade, tendo em conta o *ethos* económico.

Nessa perspetiva, a observação imediata que podemos fazer é que nos sistemas centralizados e burocratizados, o trabalhador (professor) deixa de ter domínio sobre o processo na sua totalidade, na situação em que existe uma

[...] divisão entre *concepção* e *execução*. Quando as tarefas complexas são fragmentadas em suas operações mais simples, a pessoa que realiza uma das operações perde de vista o todo do processo e deixa de ter o controle sobre o seu próprio trabalho, cabendo a alguém, de fora da situação imediata, o controle maior sobre o que realmente vem a ocorrer. À medida que os empregados perdem o controle sobre o seu próprio trabalho, se atrofiam as habilidades que eles desenvolveram ao longo do tempo. Esse é um processo rápido, tornando assim ainda mais fácil à administração controlar paulatinamente o trabalho alheio, uma vez que não estão mais disponíveis as habilidades para que o sujeito planeje e controle. Nesta situação, emerge um princípio geral: em qualquer trabalho, a falta de uso leva a perdas (Apple, 1997b, p. 178-179 [itálico do autor]).

Este fato, na opinião do autor, leva à seguinte consequência:

O trabalho bem feito acaba sendo substituído por trabalho que simplesmente se cumpre [...]. Este isolamento reduz as chances de que a interação entre os participantes permita críticas e limita a possibilidade de que possam surgir oportunidades para repensar e desenvolver um ensino compartilhado entre

pares: Habilidades colectivas se perderam, à medida que ‘habilidades’ gerenciais foram se impondo. [...], com o crescimento de estilos de administração intervencionistas e com a ênfase em esquemas redutivos de responsabilização [...], os currículos e o próprio acto de ensinar são dominados paulatinamente por listas pré-especificadas de competências, resultados e objectivos pré-definidos comportamentalmente, [...]” (Apple, 1997b, p. 184).

Ou seja, a nível meso e micro, as decisões sobre o currículo escolar estarão mais votadas ao campo da implementação e menos ao campo da sua arquitetura (OCDE, 2018; Lima, 2020), em que o currículo, numa lógica *top-down* (Bolívar, 2003), sendo planeado a partir do centro, de forma total e acabada, damo-nos conta, tal como observa Apple (1997b: 179-180), de que

[...] crescem e adquirem visibilidade os movimentos em prol de sistemas de estrita responsabilização, educação e testagem baseadas na competência, administração por objectivos, [...], conteúdos e objectivos curriculares obrigatórios, e assim por diante.

Além de que continuam em vigor determinados serviços de controlo central, de inspeção, avaliação pedagógica, avaliação externa das escolas, avaliação do desempenho dos professores, a par de provas/exames nacionais estandardizados que, muitas vezes, estão em profunda desarticulação com o que se passa dentro de cada escola, contando, ainda, com as contradições que a tutela administrativa vai produzindo à custa de um complexo e sub-reptício processo de ressemantização dos termos de autonomia, participação e descentralização, por mera conveniência funcional e instrumental da periferia em relação ao mando central (Lima, 2020) e à planificação societal dominante. O resultado acaba por ser um lugar absolutamente comum, em que a narrativa oficial (Portugal, 2018) aponta para a responsabilização individual dos professores e coletiva das escolas sobre as decisões sobre a gestão que fazem de um currículo mais nacionalizado do que nunca, por meio de trâmites de controlo variados, ora porque respondem a ordens vindas de cima, ora porque procura corresponder a práticas de ação locais operadas em conformidade e denunciado formas de regulação híbridas (Fernandes; Marinho, 2021)

Sobre os alinhamentos progressistas e o papel das teorias críticas

A outra face da nossa análise remete-nos para a ideia de que sob o signo particular da participação, os processos de construção do currículo desenvolvem-se, dentro da perspetiva crítica, mediante o pressuposto de que todos os atores envolvidos nessa construção possam participar e serem co-responsabilizados perante o currículo. A este respeito, Giroux (1993, p. 174) já antes defendeu a participação ativa dos membros da comunidade educativa como forma de “retirar” o poder da decisão política aos grupos dominantes. Neste sentido, o autor defende que a luta pela democratização da escola deve procurar um contributo muito importante na participação de grupos externos à escola, para além dos internos. Assim, cabe à organização escolar, cada vez mais, preparar-se para assumir determinadas responsabilidades políticas no que diz respeito aos processos de tomada de decisões sobre o currículo a construir e o modo de o gerir ao nível organizacional. Atende-se, assim, ao desenvolvimento de dinâmicas de ação política e formas organizacionais que se adequem a um tal nível de decisão curricular, inscrita, consequentemente, numa perspetiva de currículo democrático (Lima, 2020), exatamente porque:

Dado que a democracia implica um consentimento esclarecido das pessoas, um currículo democrático realça quer o acesso a um leque abrangente de informações, quer o direito daqueles que possuem opiniões diferentes de poderem ser ouvidos (Apple; Beane, 2000, p. 37).

Devemos, contudo, entender que

A problemática que envolve a criação de um currículo democrático implicará decerto conflitos e controvérsias. Quase tudo o que se inclui neste esboço se contrapõe à maioria dos ideais dominantes [...], sobre o que deve constituir a planificação curricular. A possibilidade de se ser sensível a um leque abrangente de opiniões e de perspectivas é frequentemente interpretada como uma ameaça à cultura dominante, sobretudo porque algumas dessas opiniões permitem interpretações de questões e acontecimentos bem distintas daquelas que são tradicionalmente ensinadas nas escolas” (Apple; Beane, 2000, p. 44).

Mormente, a partir do momento em que os processos de tomada de decisão são flexibilizados e introduzidos na dinâmica e configuração organizacionais das escolas, deve ser possível desenvolver no seu interior determinadas dinâmicas políticas e (re)configurar as suas formas organizacionais de forma a permitir o desenvolvimento de processos de construção e gestão curriculares contextualizados e integrados em cada espaço escolar (Lima, 2020). Perceber que aquelas dinâmicas políticas e formas organizacionais enquadram-se, também, num quadro ideológico dinâmico e não neutro (Apple, 1986), sujeitas à intervenção ativa dos atores, permitindo o fato de a escola não se limitar a reproduzir o quadro hegemónico dos valores instalados na sociedade em geral mas, ela própria, funcionando como um *locus* específico de construção e reconstrução sistemáticas dos processos de tomada de decisão sobre as políticas curriculares (Lima, 2020).

A alternativa está na (re)construção de uma escola que se assuma como um contexto politizado e constituído por atores politicamente interessados na construção do currículo. Esta concepção de escola exige uma outra razão, a razão emancipatória. É neste contexto que Pucci (1995) - referindo-se ao resgate da razão emancipatória - salienta o seguinte:

A razão emancipatória vai-se tornando reprimida, ofuscada. Com o surgimento do capitalismo monopolista [...] com as revoluções científicas contemporâneas, o predomínio da dimensão instrumental da Razão se torna omnipresente. E a sociedade unidimensional, liderada pelos técnicos e pela ciência, se transformou em instrumento de produção e de dominação” (Pucci, 1995, p. 23).

Neste sentido, o mesmo autor aponta a teoria crítica como um prenúncio da razão emancipatória, tratando-se de um segundo momento da dialética, sempre na perspectiva de revelar os as potencialidades da teoria crítica:

[...] a Teoria Crítica conserva, em sua essência [...] o ideal iluminista de, através da razão, libertar o homem do jugo da repressão, da ignorância e da inconsciência, buscando, com isso, a transformação da sociedade. [...] A Teoria Crítica, [...] pretende que os homens não aceitem com resignação a ordem totalitária, seja ela qual for, e que a razão humana, caracterizada como *razão polémica*, se oponha com veemência à razão instrumental dos positivistas, e se expresse através de juízos existenciais que favoreçam a realização da autonomia e autodeterminação do homem” (Pucci, 1995, p. 35, 36 [itálico do autor]).

Ainda com Pucci, assume-se que a educação e a escola têm a responsabilidade de promover aquilo a que chama de “desbarbarização”, associando a “barbárie” ao estado fascista, significando o “preconceito delirante, a repressão, o genocídio e a tortura.” (1995, p. 49). É neste panorama que o autor defende a emancipação do ser humano através da relação dialética entre educação e política. Por sua vez, Giroux (1999, p. 53-90) referindo-se à pós-modernidade como uma negação da “totalidade”, da “razão”, do “fundacionalismo”, das “culturas de fronteira” e do “sujeito iluminista” modernos, explica de que forma podemos caminhar para uma “pedagogia pós-moderna” dotada de um carácter emancipatório “rejuvenescido”. A respeito do fim das metanarrativas modernas e sobre o pós-modernismo também Silva (2000, p. 115-119) avança para uma nova perspectiva, que vai para além da teoria crítica lançada ao currículo da modernidade – a teoria pós-crítica, afirmando que,

Da perspectiva pós-moderna, o problema não é apenas o currículo existente; é a própria teoria crítica do currículo que é colocada sob suspeita. A teorização crítica da educação e do currículo segue, em linhas gerais, os princípios da grande narrativa da Modernidade [...]. A teorização crítica do currículo não existiria sem o pressuposto de um sujeito que, através de um currículo, se tornaria, finalmente, emancipado e libertado. O pós-modernismo desconfia profundamente dos impulsos emancipadores e libertadores da pedagogia crítica [...]. O pós-modernismo empurra a perspectiva crítica do currículo para os seus limites. É desalojada da sua confortável posição de vanguarda e colocada numa incómoda defensiva. O pós-modernismo, de certa forma, constitui uma radicalização dos questionamentos lançados às formas dominantes do conhecimento pela pedagogia crítica. Na sua crítica do currículo existente, a pedagogia crítica não deixava de supor um cenário em que ainda reinava uma certa certeza. Com a sua ênfase na emancipação e na sua libertação, a pedagogia crítica continuava apegada a um certo fundacionalismo. O pós-modernismo acaba com qualquer vanguardismo, qualquer certeza e qualquer pretensão de emancipação. O pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica (Silva, 2000, p. 118-119).

Assim, com as teorias críticas, refere o autor,

[...] aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder [...]. O currículo reproduz. – culturalmente – as estruturas sociais [...]. O currículo é, em suma, um território político. [...] é uma construção social; [as teorias pós-críticas] [...] continuam a enfatizar que o currículo não pode ser sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido (Silva, 2000, p. 152-155).

O desenvolvimento de uma consciência crítica, o envolvimento das comunidades interna e externa à escola nos processos de tomada de decisões, a participação dos atores nos contextos em que ocorrem a direção, gestão e a autonomia, a responsabilidade e a criatividade, são características desse “novo” projeto de escola a construir. Um projeto que é contemplado na sua dimensão de “tempo político” na medida em que passa a definir a oportunidade do debate e da escolha política de determinado projeto educativo e o “tempo institucional”. Neste projeto a escola define a sua própria história como organização autónoma no exercício da sua autogovernança (Gadotti, 2000, p. 37), ao que Connell (1995, p. 21, 22) replica sobre a necessidade de “Reconhecer que existem alternativas socialmente construídas para a organização do conhecimento [e tal] significa enfrentar um dilema curricular: como escolher entre elas”. Algo só possível com o

reconhecimento de competências dos professores para operarem com processos de descentralização efetiva das opções curriculares, transformando-se, eles próprios, numa verdadeira agência autora da decisão curricular (Morgado, 2016; Priestley; Biesta; Robinson, 2015; Marinho; Delgado, 2019). Para isso, exige-se a reversão da hegemonia curricular e cultural da educação, exatamente no sentido em que se

[...] o currículo hegemónico é construído em torno dos interesses dos grupos com mais vantagem na sociedade, um currículo democrático será construído em torno dos interesses daqueles grupos com menor vantagem” (Connell, 1995, p. 26).

Sobretudo porque prevê a participação de todos e não apenas de alguns. A estratégia da reversão da hegemonia, segundo o autor, “[...] aceita a necessidade de aprendizagens comuns nas escolas, mas não aceita a base sobre a qual as aprendizagens comuns são actualmente construídas”. Reconhece-se, portanto, a necessidade de diversificar os centros de decisão curricular, que começam a ser estendidos a novos campos políticos, ou micropolíticos. Tal como refere Connell (1995, p. 26):

O currículo é influenciado pela estrutura de autoridade na escola e no sistema; pelos recursos utilizados nos processos de tomada de decisão pelos diferentes grupos; pelas alianças, mobilizações e divisões que existem actualmente nos locais de trabalho. Elementos familiares de ordem política são as relações entre os departamentos de uma escola, as relações entre os/as professores/as e os/as administradores/as da escola [...], a eficácia dos sindicatos docentes locais e as divisões sociais no interior do corpo docente, tais como as divisões étnicas e de género. A ordem política da escola jamais é fixa.

O currículo é aqui colocado sob a tónica, não meramente técnica do ensino e aprendizagem de conhecimentos, mas sob a perspectiva de como (e por quem) esse conhecimento é construído, distribuído e legitimado como conhecimento oficial transmitido “[...] por grupos e classes sociais específicos, em organizações específicas, em momentos históricos específicos” (Apple, 1986, p. 66).

Quando reparamos que o currículo escolar incorpora determinadas tendências de ordem ideológica e cultural, na medida em que a sociedade não é homogénea, torna-se duvidoso que os interesses dos diversos grupos, classes e códigos socioculturais possam, efectivamente, estar representados naquele tipo de currículo, do mesmo modo ou com a mesma intensidade. Tomamos, propriamente, o currículo como um texto político dinâmico matizado pela interculturalidade, em que

A interculturalidade não é um conceito, é uma maneira de comportar-se. Não é uma categoria teórica, é uma proposta ética. Mais do que uma ideia é uma atitude, uma maneira de ser necessária em um mundo paradoxalmente cada vez mais interconectado tecnologicamente e ao mesmo tempo mais incomunicável interculturalmente. Um mundo no qual os graves conflitos sociais e políticos que as confrontações interculturais produzem, começam a ocupar um lugar central na agenda pública das nações (Tubino, 2016, p. 3 – tradução nossa).

As políticas educativas e, em concreto, as políticas curriculares, só podem ser compreendidas quando devidamente integradas na realidade social e histórica em que a escola está inserida. As relações de poder, as estruturas hierárquicas, as dinâmicas políticas e as configurações organizacionais que observamos no interior das organizações escolares ilustram, em alguma medida (mas não de uma forma determinista), aquilo que se vive na sociedade. Daí que, numa perspectiva crítica e de democratização da tomada de

decisão curricular por meio de esquemas decisórios descentralizados, se apele à participação de todos os interessados na educação, sem exceção, de forma a que as políticas de flexibilização e integração curriculares possam ser desenvolvidas, atendendo-se à pluralidade de códigos e valores culturais, muito dificilmente passíveis de serem aglutinados (pelo menos de forma pacífica) num quadro de valores hegemónico.

Contudo, aquela mudança dos processos de tomada de decisão sobre o currículo não exige apenas a alteração das estruturas organizacionais que deve acontecer com a passagem dos centros de decisão desde o centro para a periferia, onde, idealmente, ocorrerão processos de negociação e dirimindo uma correlação de forças periféricas como mecanismo democrático mais apto a consolidar a democraticidade, a autonomia e a consequente (re)configuração territorializada do currículo (Selles; Andrade, 2016). É preciso também mudar o perfil dos atores, algo que passa pela transformação de atores passivos na condição de meros executores e cumpridores de normas centralizadas, em atores participativos, dotados de uma cultura de participação e, por isso, politicamente interessados nas questões curriculares.

Neste caso, a expressão “cultura participativa das escolas”, é utilizada para introduzir a conceção democrática de direção educativa baseada em “estruturas de participação” (referindo-se aos “novos” órgãos de decisão política) necessariamente enraizadas na consciência dos atores escolares que são chamados a participar e, assim, a constituir uma verdadeira “cultura de participação”. Cultura essa definida como a “acção de participar” nos processos de tomada de decisão. Contudo, a transição dos modelos organizacionais centralizados para os modelos mais descentralizados implica um percurso lento e marcado por resistências. A cultura da participação rompe com o autoritarismo, com o controlo negativo e com o individualismo isolacionista, mas rompe também com a ideia de outros aspetos como os da programação curricular uniforme.

Contudo, tudo isto implica uma maior dedicação e disponibilidade de tempo, capacidade de autoconduta, planificação, discussão coletiva e aprovação de propostas, na base da partilha de diferentes pontos de vista e na construção de um projeto educativo que sirva todos os membros da comunidade educativa (e não apenas de autogestão).

Numa perspetiva mais radical, esta nova postura exige que se minimize o papel hegemónico da administração central e que os atores educativos locais passem a desempenhar um papel contra-hegemónico. Podemos, aqui, perspetivar a participação da comunidade nos processos de tomada de decisão nas questões curriculares como um indicador reformista, inovador e progressista da educação e, inclusivamente, de ver a escola transformada num espaço de formação e socialização política. Ora, neste ponto de situação, o ator educativo, em especial o professor, é colocado numa situação algo dilemática: perder ou ganhar autonomia. Muitas vezes aquilo que parece ser uma vantagem para o professor, e adotando uma forma de cedência por parte do poder instituído, pode vir a revelar-se uma estratégia muito subtil que conduz à perda de poder e autonomia do professor, e consequentemente da escola. Exatamente como observara Apple (1997b, p. 175-176):

Com toda a retórica sobre ensino e profissionalismo, que destaca o poder o fortalecimento do professor/a, a melhoria salarial e o aumento da respeitabilidade, a realidade das vidas de muitos professores/as tem pouco a ver com este discurso, em tempos de triunfalismo conservador. Ao invés de se encaminharem em direcção a um aumento de autonomia, as vidas diárias dos professores em sala de aula, em muitos casos, estão se tornando cada vez mais limitadas, cada vez mais sujeitas a lógicas administrativas que buscam tornar mais rígidos os controlos sobre os processos de ensino e currículo, [...]. O aperfeiçoamento do professor, a cooperação e o ‘fortalecimento do poder’ (*empowerment*) podem estar presentes no discurso, mas a centralização, a

padronização e a racionalização são tendências mais fortes, apesar da crescente ênfase da mídia na privatização, na mercantilização e na descentralização.

Também McLaren (1997), entrando na lógica das teorias da reconstrução social, por via do conceito de “resistência”, defende a função prática e crítica do professor pós-moderno no contexto da construção e gestão das políticas curriculares perante o panorama de uma sociedade, inegavelmente, multicultural:

[...] os professores que trabalham num pós-modernismo de resistência são capazes de questionar as assunções políticas e as relações de determinação sobre as quais se fundam as verdades sociais, tanto nas comunidades, nas quais funcionam, como na sociedade em geral, da qual são parte (Apple, 1997b, p. 256).

A este quadro de análise podemos juntar a perspectiva de Giroux (1993, p. 141) que contempla a ideia da “autoridade emancipatória” do professor-intelectual, na qual o professor é considerado como produtor de capital cultural. Algo que para o autor significa,

[...] a transformação das relações sociais, para que estas passem de uma confiança fundamental na primazia da função de traçar políticas, que lhe corresponde o estado, as formas mais subtis de controlo organizadas em torno de formas de conhecimento que dão nome à experiência quotidiana, e a estruturam, conforme a lógica da dominação .

A ideia do autor passa por considerar que o conceito de “autoridade emancipatória” é demonstrativa de que os professores possuem conhecimentos, incorporam regras e valores que os tornam críticos na sua acção. É uma perspectiva de autoridade que contraria a visão do professor como mero técnico “ensinante” e executor acrítico. Em vez de reproduzir, ele aparece como “produtor”, definindo-se pela sua prática intelectual e política. Giroux reforça esta ideia dizendo que,

O conceito do professor como intelectual leva ao imperativo de julgar, criticar e recusar aqueles enfoques de autoridade que reforçam uma divisão técnica e social do trabalho que silencia e priva de faculdades, tanto dos professores como dos estudantes. Por outras palavras, a autoridade emancipatória estabelece como princípio medular a necessidade de que os professores e outras pessoas encarem criticamente as condições ideológicas e práticas que lhes permitam mediar, legitimar e funcionar na sua qualidade de intelectuais com mentalidade de autoridades (Giroux, 1993, p. 145-146),

combatendo as lógicas de subordinação, de colonização e de subalternização pela mão de tecnocratas que, na forja centro burocrática, decidem o agir profissional dos professores (Bonifácio; Azevedo, 2017)

O DISCURSO OFICIAL DA AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR

Como já observado, do ponto de vista dos processos que se desenvolvem em torno da construção e desenvolvimento do currículo escolar, importa-nos o confronto estabelecido entre a acção reprodutora das prescrições curriculares ministeriais e a (re)interpretação que as periferias fazem dessas prescrições, por meio da acção política dos atores locais. Ainda que sob a tónica de uma concepção de currículo aberto e flexível, suscetível de compreender componentes de âmbito nacional, regional e local, no espírito da Lei de Bases do Sistema educativo (Portugal, 1986), o legislador deambula,

erraticamente, entre o efeito recentralizador e a assunção de um papel pretensamente autonómico das escolas face àquilo a que se refere como “Matrizes curriculares-base”, asseverando a possibilidade de as escolas praticarem uma pretensa “Autonomia e flexibilidade curricular”, enquanto “faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo [daquelas] matrizes curriculares-base” (Portugal, 2018, p. 2930). Aquelas componentes locais e regionais representam, em boa medida, “[...] um mero adereço linguístico” (Pacheco; Marques, 2015, p. 6).

Assim, num contexto (português) em que se diz desenvolver políticas educativas e curriculares autonómicas, a persistente normalização, unicamente, centralista de um currículo nacional, a partir do qual são geridas, nas e pelas escolas, as experiências de aprendizagem e formas de avaliação que visam a mensuração dos resultados, deixam, ainda, antever algumas ressonâncias (re)centralizadoras das políticas curriculares. Efetivamente, a narrativa instituída pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Portugal, 2018) parece seguir essa linha, aventando um processo de ressemantização de categorias como a autonomia, a flexibilidade e, implicitamente a descentralização curriculares que mais do que emancipar curricularmente as periferias, tem um efeito de recentralização, limitando a ação escolar à mera competência para gerir o currículo:

“Autonomia e flexibilidade curricular”, a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares -base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; (Portugal, 2018, p. 2930),

continuando a operar com categorias de orientação e prescrição absolutamente centralistas:

d) “Documentos curriculares”, o conjunto de documentos em que estão expressos os conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos, designadamente os programas, metas, orientações, perfis profissionais e referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), bem como as Aprendizagens Essenciais de cada componente de currículo, área disciplinar e disciplina ou unidade de formação de curta duração (UFCD), constituindo estas Aprendizagens Essenciais as orientações curriculares de base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem;

h) “Matrizes curriculares-base”, o conjunto de componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas, que integram os planos curriculares de âmbito nacional, por ciclo e ano de escolaridade ou por ciclo de formação, bem como a carga horária prevista para cada um deles, que serve de suporte ao desenvolvimento do currículo concretizado nos instrumentos de planeamento curricular, ao nível da escola e da turma ou grupo de alunos; [...] [segundo uma] conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos ensinos básico e secundário, assente numa definição curricular comum nacional, (Portugal, 2018, p. 2930).

Na perspetiva de Apple (1986), a escola não se limita gerir processos curriculares, pedagógicos e didáticos. Os próprios significados são produzidos, impostos e controlados na configuração de conhecimento ou de um currículo legítimo, oficial e, por isso, nacional, instrumentalizando a escola, “[...] não apenas em termos políticos e legislativos, mas, aparentemente, também em termos de concretização efetiva no plano da ação organizacional” (Lima, 2020, p. 174) sob o signo de um currículo nacional arquitetado no sentido *top-down* (Santos Guerra, 2003), dando razão a Young (2010), Marshall (2014) e Morgan (2014), quando se referem à utilização do conhecimento poderoso e à noção de

competência a ele associado em contexto escolar como estando relacionados com uma “[...] visão excessivamente instrumental do conhecimento e da educação que envolvem”, tornando-se, com uma clara tradução num efeito de retaylorização da educação (Stoller, 2015). Apple (1986, p. 62), ainda a propósito, referiu-se ao currículo nacional no sentido de que este

[...] possibilita o estabelecimento de um procedimento que, supostamente, poderá dar aos consumidores escolas com ‘etiquetas de qualidade’ para que as ‘forças de livre mercado’ possam operar no máximo da sua capacidade. [...] O currículo nacional [na sua função social] pode ser visto como um instrumento de prestação de contas, ajudando-nos a estabelecer parâmetros para que os pais possam avaliar as escolas. Porém, um currículo nacional também acciona um sistema em que as próprias crianças serão classificadas e categorizadas como nunca o foram antes. Uma das suas funções básicas será a de actuar como um ‘mecanismo para a diferenciação mais rigorosa das crianças segundo normas fixas [...]’ [...]. Muito embora os proponentes do currículo nacional o possam ver como meio para criar uma determinada coesão social e para dar possibilidade de melhorar as nossas escolas avaliando-as segundo critérios ‘objectivos’, os seus efeitos serão precisamente contrários”.

A partir daqui, a conexão feita entre a dimensão curricular e a dimensão organizacional da escola faz todo o sentido. Começemos por lembrar as palavras de Lima (2020, p. 177):

A administração escolar foi recentralizada através da ação de estruturas desconcentradas regionais e, atualmente, também através das sedes dos agrupamentos de escolas enquanto novos escalões da administração desconcentrada [...]. A agregação entre agrupamentos de escolas e escolas secundárias não agrupadas resultou em grandes e complexas unidades de gestão, popularmente designadas “mega-agrupamentos”, através de uma lógica centralizadora-racionalizadora, abdicando assim de uma lógica associativa-autonómica, em qualquer dos casos incapazes de alterar a atual organização dos ciclos e, especialmente, a divisão entre o 1.º Ciclo e o 2.º Ciclo do Ensino Básico, um problema histórico que continua por resolver.

Foi, também, nesta linha de problematização que Apple criticou a “política do conhecimento oficial” e interrogou-se se um currículo nacional faz sentido. No contexto da sua crítica, o autor não se opõe, categoricamente, à ideia de um currículo nacional. Antes, porém, realça os seus aspetos negativos dos quais é preciso dar conta. Para tal, a hipótese de que parte para a sua análise crítica cifra-se na confrontação e especulação em saber até que ponto um currículo nacional, ligado a um sistema de objetivos nacionais e a instrumentos standardizados de avaliação, pode ser “melhor” do que um currículo nacional, tendencialmente, mais oculto (Apple, 1997a), visto como cultura vivida e experienciada (Apple, 1994). Trata-se de uma crítica que procura questionar a validade de um currículo nacional em termos de saber quem está à frente dos processos de construção e gestão do currículo, *quem e o que se ganha, quem e o que se perde* com as respetivas orientações curriculares (Apple, 1997a). Mais recentemente, e numa análise centrada no diploma legal que “[...] estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens” (Portugal, 2018, p. 2929), Lima (2020, p. 175) parte de uma interrogação relevante:

Ou tratar-se-á, uma vez mais, de uma perspectiva eficientista e operacional de autonomia, de pendor gestor, em contextos escolares heterogovernados,

inscrita nalgumas das tendências de política e de nova gestão pública da educação que emergiram há já algumas décadas e que têm sido criticadas sob a designação genérica “gerencialismo”?

No mesmo encaço, Pacheco e Marques (2015, p. 6) fazem-nos a seguinte interpelação:

Pode, assim, interpretar-se, com argumentos de análise crítica, que a escola portuguesa é supostamente autónoma na sua componente organizacional e que o seu modo de gestão e administração em nada contribui para a existência de uma autonomia curricular, mais ainda quando as políticas de descentralização não são senão uma forma concreta de autonomia decretada

Eis que as categorias de análise da autonomia, da flexibilidade profissional e organizacional e da descentralização ganham um novo lastro retórico do ponto de vista da narrativa oficial, em boa medida, erodidas por um

[...] processo de ressemantização que os transformou em técnicas de gestão em busca permanente da eficácia, da eficiência e da competitividade. Foram, por isso, progressivamente desvinculados de agendas políticas e pedagógicas em que emblematicamente se inscreviam para a defesa do autogoverno democrático das escolas, da autogestão pedagógica, de conceções sociocomunitárias de autonomia, no quadro de uma administração escolar descentralizada, de tipo policêntrico (Lima, 2020, p. 180).

Para além de tudo isto suscitar questões sobre a arquitetura organizacional da escola, enquanto contextos de gestão autónoma e flexível de um currículo que se mantém nacionalizado, asseveram-se questões que têm que ver com as lógicas da planificação societal no seu sentido cultural estrutural. Vão-se desocultando vislumbres, mais ou menos evidentes, de uma gestão empresarial conectada à gestão das questões curriculares, pedagógicas e didáticas (Hargreaves; Fullan, 2012), em que a abordagem curricular de hoje está, amplamente, comprometida com os resultados académicos, tendo como último reduto o PISA e em *standards* educacionais (Pacheco; Marques, 2015), resultando num *ethos* de governamentalidade curricular que submete o professor, enquanto gestor curricular, à racionalidade que o confronta com a agenda profissional de feição neomeritocrática (Afonso, 2017), também, por isso, na nova gramática das competências, ou numa espécie de coerção performativa arquitetada em sede de discurso oficial e praticada entre pares, na periferia, onde os novos dogmas da eficiência e da eficácia estão em clara ascendência (Biesta, 2013).

Acresce que as estas lógicas se conectam, necessariamente, questões de poder (Soares; Costa, 2021). Ou seja, o currículo é uma importante base de poder. Desde logo porque a gestão do currículo envolve a interação entre dominadores e dominados, com uma especial ligação às políticas de *accountability* (Afonso, 2017), em que os professores são, cada vez mais, colocados na circunstância de um “[...] movimento de pinça entre os pais e os burocratas” (Hargreaves; Fullan, 2012, p. 35), com o encargo de, curricular, pedagógica e didaticamente, mediar a transmissão de um conhecimento pré-ordenado. Algo que, de resto, parece ser a melhor via para conferir a legitimidade cultural a esse conhecimento “identificatório” dos grupos dominantes. Como adianta Apple (1986), não é apenas o facto de se impor esse conhecimento hegemónico que é problemático. Tudo deve ser discutido a um nível mais profundo:

Mas isto não é tudo, pois a capacidade que tem um grupo para converter o seu conhecimento em ‘conhecimento para todos’ está relacionado com o poder desse grupo na arena política e económica mais ampla. Portanto, o poder e a

cultura devem ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas sim, como atributos das relações económicas existentes numa sociedade. Estão dialecticamente interligados de forma que o controlo e o poder económico está conectado com o poder e o controlo cultural (p. 88).

E, com efeito

A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais, ao citar as correlações de forças na escola, explica que são forças hegemónicas burguesa que lutam para perpetuar seu domínio, sua ideologia através dos conteúdos, da organização da escola e das avaliações oficiais, nacionais e internacionais. Nessa tensão de forças de poder, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a educação básica e para a formação docente, numa configuração política de poder (Arroyo, 2013, p. 13)

Ainda a propósito, Lima (2020, p. 187) desconstrói a retórica desenvolvida entre autonomia curricular e autonomia de gestão curricular:

A autonomia curricular não pode ser grosseiramente confundida com autonomia de gestão curricular, pois a primeira é uma autonomia também de conceção, em coautoria legítima com o poder central, implicando decisões substantivas relativamente aos fins e objetivos da educação escolar e, necessariamente, à avaliação. A segunda, ao invés, fixa-se sobretudo nos meios, na execução e operacionalização mais contextualizadas do currículo central, que agora ainda tende a coincidir com o currículo centralizado em termos de poder de decisão; daí a sua natureza técnico-instrumental, de execução subordinada e em busca da eficiência. Ambas são relevantes, mas a segunda é comandada pela primeira, não apenas em termos teóricos, mas também políticos. Ora, se a autonomia de decisão curricular pertence ao centro e a autonomia de gestão curricular cabe às periferias, estaremos perante um sistema centralizado, de tipo desconcentrado, baseado na delegação de certos poderes de feição executiva, em busca de soluções (meios) mais funcionais, eficazes e eficientes, que melhor permitam atingir os fins e concretizar o currículo centralmente decidido.

Assim, ao colocarmos em discussão a conexão entre poder/controlo económico com o poder/controlo cultural, devemos, também, admitir que essa conexão acontece por meio do jogo que é travado no espaço político em que alguém domina e alguém é dominado. Numa perspetiva crítica, o currículo, enquanto construção social, é politicamente comprometido e diz respeito, portanto, à participação política de todos os atores que nele se mostrem interessados, dando sentido à noção de currículo narrativo (Rodrigues; Almeida, 2021). Ora, isto decorrerá, em boa medida, das possibilidades e potencialidades dos professores se afirmarem como atores participantes, em que, partindo do conceito de “intelectuais orgânicos” de Gramsci, Giroux concebe os professores como “intelectuais transformadores”, associando, recorrendo ao conceito de “voz”. O autor procura associar à ação do professor uma participação crítica, concebendo o currículo, antes de tudo, como uma construção cultural e política. O currículo envolve a construção de significados e valores culturais (Silva, 2021).

Trata-se de ver a escola, não apenas como um contexto específico de gestão curricular, mas também como *locus* de produção de políticas que conduzam à construção e à gestão curriculares. Esta visão da escola pressupõe que os atores da organização escolar, em qualquer das suas versões – escola ou agrupamento de escolas – e em

articulação com a perspectiva macropolítica, em linha com o conceito de currículo dialógico, atualizado na noção de currículo narrativo (Rodrigues; Almeida, 2021), enquanto texto e contexto em que os atores da periferia desenvolvem processos locais de reconhecimento de si mesmos e das suas experiências, canalizando a sua ação para a autoconsciencialização, (co)produção de sentidos, de (co)autoria e de ação emancipatória, dado que

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos (Lopes; Macedo, 2011, p. 41).

Ao desenvolver um “diálogo” entre a perspectiva macrocurricular e entre a perspectiva microcurricular, entremeada pela mesoestrutura, procurámos refletir de que forma é que estes dois níveis de decisão e de ação educativa convivem entre si e qual deles influencia, condiciona ou forja mais o “jogo da regulação” e da prescrição curricular (Afonso, 2017; Lima, 2020).

NOTA FINAL

Com a ambição de desenvolver alguns contributos para a (re)conceitualização da teoria curricular, tecemos algumas relações suscetíveis de serem observadas e (re)conceitualizadas entre as micro, meso e macroestrutura do Sistema, relativamente aos processos de construção e gestão curricular, mobilizando, necessariamente, algumas das principais prerrogativas, normalmente, associadas a uma tipificação obtusa da escola pública. Certo é que o debate que encetamos neste ensaio teve a preocupação de dirimir os contornos da regulação e da decisão curricular em distintas escalas. Dizer, a propósito, que o legislador, no quadro estrito do seu discurso oficial adota a estratégica discursiva onde opera com um efeito de ressemantização de vocábulos como a autonomia, a participação, a decisão e a descentralização, tendo como pano de fundo ecos ideológicos que suspiram por uma competência profissional que ressitua o professor na condição de “intelectual orgânico”, em detrimento da condição de “intelectual transformador”. Eis que nos deparamos ante uma encruzilhada epistemológica: o currículo como artefacto reproduzido, de onde se exige do professor competências técnico gestonárias, a que corresponde a inoculação de uma ideologia curricular neutra, na linha da “interculturalidade funcional”, ou, inversamente, olhando para o currículo como uma construção que resulta de uma codecisão democraticamente organizada e de feição policêntrica. Acabamos por relativizar a expressão “Autonomia e flexibilidade curricular”, por a considerar um dos fenómenos de ressemantização mais relevante praticada pelo legislador.

Referências

- AFONSO, A. J. Neomeritocracia e novas desigualdades. *In*: TORRES, L. L.; PALHARES, J. A. (orgs.). **A excelência na escola pública portuguesa**. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2017. p. 253-263.
- ARROYO, M. G. **Currículo-Território em Disputa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

BALL, S; MAGUIRE, M; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BOLÍVAR, A. **Como melhorar as escolas? Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas**. Porto: ASA, 2003.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BONIFÁCIO, E.; AZEVEDO, M. L. Diz-nos quem te ensina e dir-te-emos quem é um bom professor. *In: Manuel V. P. et al. (ed.). II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2017. p. 121-128. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.ipb.pt/entities/publication/f01d37bd-a57b-4377-904c-7e92f80d5c5b>. Acesso em: 15 Dezembro 2024.

FERNANDES, P; MARINHO, P. POLÍTICAS CURRICULARES EM PORTUGAL NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI: entre lógicas de regulação compósitas e deslocamentos da ação educativa para o coletivo da escola. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1539-1556, set./dez. 2021. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/fernandes-marinho.pdf>. Acesso em: 15 Dezembro 2024.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. 15 Novembro 2024.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Professional capital. Transforming teaching every school**. London: Routledge, 2012.

LIMA, L. C. **Administração Escolar: Estudos**. Porto: Porto Editora, 2011.

LIMA, L. Autonomia e Flexibilidade Curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n.º especial, pp. 172-192, 2020. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/65788/3/Autonomia%20e%20flexibilidade%20curricular%20-%20quando%20as%20escolas%20s%c3%a3o%20desafiadas%20pelo%20governo.pdf>. 27 Novembro 2024.

LIMA, E. F.; CONTI, C. L. A.; NASCENTE, R. M. M. Relações entre currículo e gestão escolar na perspectiva da democracia e da interculturalidade. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 3-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/61383/pdf>. Acesso em: 3 Dezembro 2024.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARINHO, P.; DELGADO, F. A curriculum in vocational courses: the recognition and (re)construction of counterhegemonic knowledge. **The Educational Forum**, v. 83, n. 3, p. 251-265, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131725.2019.1599650>. Acesso em: 15 Dezembro 2024.

MARSHALL, T. (2014). New teachers need access to powerful educational knowledge. **British Journal of Educational Studies**, 62 (3), 265-279. Acesso em: https://www.researchgate.net/publication/278066686_New_teachers_need_access_to_powerful_educational_knowledge. Acesso em: 7 Dezembro 2024.

MORGADO, J. C. O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 9, n. 18, p. 55-64, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/46863/1/O%20Professor%20como%20Decisor%20Curricular%20%28JCM%29.pdf>. Acesso em: 15 Dezembro 2024.

MORGAN, J. Michael Young and the politics of the school curriculum. **British Journal of Educational Studies**, v. 63, n. 1, p. 1-18, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00071005.2014.983044>. Acesso em: 30 Dezembro 2024.

OECD. **Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal: An OECD review**. Paris: OECD, 2018.

PACHECO, J. A.; MARQUES, M. Currículo e Autonomia na Escola Portuguesa: uma análise crítica da centralização nos ensinos básico e secundário. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 62, p. 4-17, mai, 2015. Disponível em: <https://portaberta.uminho.pt/display/cv-t-343beeb9b23dc604b2974f05a79d7ab0>. Acesso em: 27 Dezembro 2024.

PACHECO, J.; PEREIRA, N. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 197-221. jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/m4k387MDxgC3ytSjPHVT7LD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 Novembro 2024.

PINAR, W. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. (org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 139-157.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teacher agency: what is it and why does it matter? In: KNEYBER, R.; EVERS, J. (eds.). **Flip the system: changing education from the bottom up**. London: Routledge, 2015. p. 134-148.

RODRIGUES, A.; ALMEIDA, M. E. B. A construção de currículos narrativos mediados pelas tecnologias: um olhar para a formação de professores e as narrativas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e72496, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4rDjVdg9j7xd8gjhHgVdyxt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 11 Janeiro 2025.

ROSAS, J. I. ENTRE LA INTERCULTURALIDAD FUNCIONAL Y CRÍTICA: ANÁLISIS DESDE UN CENTRO EDUCATIVO DE NIVEL SUPERIOR. **Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana**, México, v. 6, n. 13, p. 70, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6681/668171208006/html/>. Acesso em: 15 Dezembro 2024.

RUFINO, L. G. B. Reformas curriculares no campo educativo: Políticas e práticas educacionais cotidianas e limites da perspectiva aplicacionista. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, n. 135, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5969/2713>. Acesso em: 5 Janeiro 2025.

SELLES, S. E.; ANDRADE, E. P. Políticas curriculares e a subalternização do trabalho docente. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 39-64, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313286607_Políticas_curriculares_e_subalternizacao_do_trabalho_docente/link/5ae8edeeaca2725dabb514d0/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19. Acesso 27 Dezembro 2024.

SILVA, M. V. Pedagogia crítica e o legado de Paulo Freire para a democratização da educação: entrevista com Henry Giroux. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e202147002001, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ZpDdgvdf3n4jczgFF665mZF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 Dezembro 2024.

SOARES, M. A. B.; COSTA, L. G. TEORIAS CURRICULARES: uma leitura sobre seus fundamentos e significados. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, V. 14, n. Especial, p. 1-11, Dezembro, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57068/34012>. 23 Janeiro 2024.

STOLLER, A. Taylorism and the logic of learning outcomes. **Journal of Curriculum Studies**, 47 (3), 317-333, Julho, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274142694_Taylorism_and_the_logic_of_learning_outcomes. Acesso em: 15 Dezembro 2024.

TUBINO, F. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. **Diálogos A: Culturas, espiritualidades y desarrollo andino-amazónico**, México, Año 1, n. 1, p. 1-9. Disponível em: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/interfuncional.pdf>. Acesso em: 24 janeiro 2025.

YOUNG, M. F. **Conhecimento e currículo**. Porto: Porto Editora, 2010.