

**Configurando o currículo, o trabalho docente e a avaliação: para uma  
discussão crítica do Ensino Superior em Portugal<sup>39</sup>**

---

<sup>39</sup>Este trabalho contou com o apoio de Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia – no âmbito do projecto PEst-OE/CED/UI1661/2014 do CIEd-UM.

## **Resumo**

Num texto recente, Yates e Grumet (2012, p. 3) afirmam que “a história do currículo a nível mundial tem sido influenciada pelas políticas”. Nos dias de hoje, esta ideia é promovida por organismos transnacionais e supranacionais com forte influência nas políticas nacionais. Vive-se o tempo da harmonização e da standardização das políticas educacionais, analisadas por Steiner-Khamsi (2012) como políticas de partilha de conhecimento, especialmente devido a novos modelos de governo e de regulação pós-burocrática. Estes modelos estão correlacionados com processos de avaliação externa configurando quer a construção e implementação do currículo, quer o trabalho docente, no âmbito das instituições do Ensino Superior.

No caso da realidade portuguesa, o Ensino Superior tem sido associado ao Processo de Bolonha, uma nova forma de convergência política dos Estados Membros da União Europeia (Morgado, 2009). Neste texto consideramos o Processo de Bolonha mais como uma mudança burocrática do que como uma alteração curricular e pedagógica. Por outras palavras, a colonização do espaço da União Europeia por um referencial comum produz uma nova realidade nas decisões curriculares e na profissionalidade docente. Existem, pelo menos, duas razões que contribuem para que isso aconteça: (i) as decisões curriculares serem essencialmente baseadas em formatos organizacionais com a conseqüente desvalorização dos conteúdos; (ii) a profissionalidade docente ser contextualizada através de novos modelos de avaliação externa, utilizados essencialmente para promover a garantia da qualidade.

Com base nos pressupostos anteriores, impõe-se levantar as seguintes questões: Será o trabalho do professor configurado mais por uma abordagem baseada nos resultados do que pela gestão dos processos de aprendizagem? Que conseqüências daí resultam para as decisões curriculares? É, pois, em torno destas questões que nos propormos refletir ao longo desta comunicação.

## **Abstract**

In a recent text, Yates e Grumet (2011, p. 3) assert “curriculum’s story of the world has always influenced by politics”. Nowadays, this idea is promoted shared by transnational and supranational organizations with a strong influence in the national politics. Is the time of

harmonization and standardization of the educational politics analyzed by Steiner-Khamsi (2012) as policy borrowing and lending, especially due to new models of governance and post-bureaucratic regulation (Maroy, 2012). These models are correlated with external evaluation process, configuring the curriculum construction, and the teacher work, as well as. Quoting the Portuguese reality, the higher education has been integrated in the Bologna process, a new form of political convergence of member-states of the European Union (Morgado, 2009). We consider in this text the Bologna process more as a bureaucratic change than a curricular and pedagogical change. In other words, the colonization of the higher European space by a common framework produces a new reality in the curriculum decisions and teacher professionalism. There are at least two principal reasons to this reality: (i) the curricular decisions are namely based on organizational forms with a devaluation of the subjects; (ii) the teacher professionalism is contextualized in new models of external evaluation to promote the guarantee of the quality. Is it the teacher's work configured by a results-driven approach? What are the consequences for the curricular decisions?

## **Introdução**

Num momento em que as políticas educativas se consubstanciam, em grande parte, na base de lógicas de mercado e de perspectivas mais utilitaristas e os desafios curriculares nos instigam à consecução de uma educação de melhor qualidade, torna-se imprescindível aprofundar o debate no seio das instituições educativas de modo a encontrar caminhos que permitam [continuar a] idealizar o fenómeno educativo como uma oportunidade de transformar o pensamento e a ação de cada indivíduo, em prol de uma sociedade mais justa, menos assimétrica e mais democrática.

Por contingências várias, como, por exemplo, a implementação do Processo de Bolonha, esse debate tem vindo a intensificar-se ao nível do Ensino Superior, fustigado por uma série de transformações até há bem pouco tempo inimagináveis. Portugal é um dos países onde essas mudanças têm sido significativas, motivo que nos compele a refletir sobre um conjunto de aspetos que consideramos essenciais para compreender como se estrutura e funciona o Ensino Superior, com reflexos na forma como se configuram os *curricula*, o trabalho docente e a avaliação. Para o efeito, estruturámos o presente texto em três segmentos: *A transnacionalização das políticas educativas*, *Globalização e ensino superior* e *Currículo, trabalho docente e avaliação*.

## **A transnacionalização das políticas educativas**

Parece não suscitar controvérsia a ideia de que a globalização tem tido uma influência direta na construção e/ou reconfiguração das políticas educativas em vários países, em particular

no contexto da Comunidade Europeia, onde se têm intensificado tanto a produção de orientações e normas de ação conjuntas, numa lógica de *europização da educação* no contexto comunitário (Antunes, 2006a), quanto a influência “em termos de legitimação e de mandato de organizações internacionais de pendor predominantemente regulatório” (Mendes, 2007: 107), como é o caso da OCDE, da OIT, do FMI e da própria União Europeia.

“O campo da decisão política em educação foi profundamente alterado nos últimos anos: ampliou-se e complexificou-se, por um lado, para incluir modalidades e protagonistas do espaço supranacional (e subnacional); está hoje reduzido e esvaziado, ao nível nacional e para algumas áreas, em que os processos e procedimentos, as instâncias, espaços e *fora* legítimos de decisão se viram contornados, ultrapassados, ignorados, e reactivados sob um outro estatuto, designadamente enquanto esferas de ratificação, desenvolvimento (concretização) ou implementação das opções e decisões formadas em níveis supranacionais”. (Antunes, 2006b: 63)

A esta deslocação do processo de definição das políticas educativas para um nível supranacional não é alheio o facto de o campo educativo “ser fértil em demonstrações, seja pela rápida expansão dos sistemas de educação nacionais ou pelo isomorfismo das categorias curriculares em todo o mundo” (Mendes, 2007: 108), o que contribui para que esses fenómenos ocorram, independentemente dos referentes económicos, políticos e culturais que configuram cada contexto. É nesse sentido que Dale (1994: 139) afirma que “as políticas nacionais são em essência pouco mais do que interpretações de versões ou guiões que são informados por (...) ideologias, valores e culturas de nível mundial”, o que contribui para que as agendas educativas de distintos países se estruturam a partir da “interface entre a natureza mutável da economia capitalista e as releituras, os enquadramentos interpretativos e as mediações dos [respetivos] sistemas educativos nacionais” (Mendes, 2007: 109). A transnacionalização das políticas educativas ocorre, assim, num processo de (re)definição constante, num cenário maleável e complexo que alberga dinâmicas de cariz nacional e internacional.

Esta mudança política teve também efeitos ao nível da regulação da educação, provocando a “redução (e progressiva extinção) do papel do Estado na Educação [e] a consequente privatização da Escola Pública”, além servir de esteio a uma série de “reformas de gestão (inspiradas na gestão empresarial) e à subordinação das preocupações pedagógicas aos critérios de eficiência e qualidade” (Barroso, 2003: 12). É neste contexto que Magalhães (2006: 54) situa a recomposição da relação entre governo e governação, com a “supremacia da governação sobre o governo” e com efeitos diretos na vida das universidades, visíveis quer pela proliferação de “instrumentos de condução política” e de governação em vez dos anteriores controlos do Estado e da comunidade académica, quer pela instauração de “novos órgãos de governação” para substituir os anteriores modelos de governação colegial.

## **Globalização e ensino superior**

As transformações a que têm estado sujeitas as universidades nas últimas décadas resultam, em nosso entender, de pelo menos quatro aspetos. Em primeiro lugar, do vendaval globalizador que nos tem assolado, com efeitos significativos ao nível das políticas sociais e educativas e dos modos de produção e de organização do trabalho, acabando por gerar uma obsessão generalizada pela *eficácia produtiva* e pela *rentabilidade financeira*. Em segundo lugar, intensa revolução científica e tecnológica, a que não é alheia a necessidade de desenvolver nos alunos apetências para uma *aprendizagem ao longo da vida*, entendida como garantia de acesso, “sobrevivência” e participação num cenário socioeconómico e cultural que se reconfigura de forma constante e que se tornou mais complexo. Em terceiro lugar, a expansão do ensino superior, com a conseqüente afluência de novos públicos escolares, o que implica o recurso a práticas profissionais e organizacionais mais exigentes. Por último, os imperativos de internacionalização, mobilidade, criatividade e competitividade com que hoje se confrontam as universidades, decorrentes sobretudo do papel que podem assumir no contexto de uma economia global emergente.

Uma das principais “forças motrizes” destas transformações, afirma Teodoro (2010: 5), foi o “significado consideravelmente maior da ciência, da pesquisa e da qualificação para a capacidade de geração de riqueza de uma sociedade”, tida como imprescindível para a “estabilidade dos sistemas de segurança e de bem-estar social”. De facto, a partir do momento em que se concluiu que “a produtividade assente nestes recursos cria maior valor acrescentado do que a obtida a partir dos fatores clássicos de produção” – capital, matéria-prima, trabalho físico –, típica das economias industriais (Correia & Mesquita, 2006: 25), a informação e o conhecimento assumem uma preponderância nunca vista. Tal preponderância permite-nos constatar que estamos perante uma nova realidade social e económica, em que a produtividade e a competitividade deixam de estar dependentes apenas do capital financeiro e da força física para passar a depender, em grande parte, da produção, gestão e utilização oportuna do conhecimento e das novas tecnologias da informação e comunicação. O conhecimento passa a ser reconhecido como “um potencial para a ação”, cujo valor depende tanto da “informação armazenada” (*Ibid.*) como da capacidade dos indivíduos e das organizações lhe conferirem sentido e utilidade.

Assim se compreende que, num cenário cada vez mais globalizado, pejado de intensas e aceleradas mudanças, a concorrência exija, de forma acutilante, a produção de “conhecimento novo e rapidamente aplicável”, tornando os ciclos de inovação tecnológica cada vez mais curtos, nas diferentes áreas de produção e na própria sociedade (Teodoro, 2010: 5).

Por outro lado, numa *economia baseada no conhecimento*, “o conhecimento produtivo assente em competências (*know-how*)” torna-se mais profícuo do que o conhecimento científico estruturado em disciplinas (Correia & Mesquita, 2006: 27), vendo-se as universidades compelidas a ter de substituir o *conhecimento universitário* – isto é, um conhecimento homogêneo, hierárquico, desligado da responsabilidade social dos efeitos da sua aplicação – pela *conhecimento pluriversitário* – um conhecimento contextual, transdisciplinar, menos rígido e hierárquico, cuja produção depende da aplicação que lhe pode ser dada (Sousa Santos, 2008). Trata-se, como refere Gibbons (2003: 238), de produzir um “conhecimento socialmente distribuído”, de cariz colaborativo, num contexto de aplicação.

Todas estas transformações, para além de consignarem responsabilidades acrescidas às universidades, têm desafiado o paradigma vigente, com implicações quer ao nível do currículo, quer do trabalho docente e da avaliação que aí se desenvolve.

### **Currículo, trabalho docente e avaliação**

Como projeto de formação em tempos distintos e contextos diferenciados, a construção do currículo é uma multiplicidade de propostas bem diversas, mesmo que em determinados momentos se torne mais visível a estandardização e uniformização das políticas, dos processos e das práticas que as legitimam. Assim, para Yates e Grumet (2012: 12), “a história do currículo a nível mundial tem sido influenciada pelas políticas”, tornando-se mais sólido e consistente, pela força da globalização e da sua ideologia neoliberal, um processo global de governação ditado quer pela racionalidade económica, quer pelas políticas de partilha de conhecimento (Steiner-Khamasi, 2012). Consequentemente, as reformas educativas convertem-se em reformas viajantes, caracterizando-se sobretudo pela homogeneização, sendo possível colocar a seguinte interrogação: “O que está realmente acontecendo? [...] Estarão o currículo e a instrução, de facto, a tornarem-se similares em todo o mundo?” (Anderson-Levitt & Kathryn, 2008: 349).

Nos dias de hoje, esta convergência curricular é promovida por organismos transnacionais e supranacionais com forte influência nas políticas nacionais. Vive-se o tempo da harmonização e da estandardização das políticas educacionais, tal como são analisadas por Steiner-Khamasi (2012), sendo o ensino superior um espaço privilegiado da sua afirmação, na medida em que, como vimos atrás, as instituições de ensino superior se tornaram nas alavancas de uma economia centrada no conhecimento.

É neste contexto que, com forte impacto a nível internacional, tem sido afirmada uma crescente lógica de controlo externo, inscrita numa cultura de avaliação (Ehlers, 2009), de modo a

assegurar a garantia da qualidade no ensino superior, através de políticas de regulação que envolvem processos e práticas de acreditação/avaliação. Se o conceito de qualidade se tornou central nas políticas de ensino superior, a sua operacionalização adquiriu, hoje em dia, um qualificante notório, o da garantia, na base do pressuposto que tal responsabilidade pertence a cada instituição e para a qual deve contribuir a implementação e avaliação de mecanismos formais e informais de responsabilização e prestação de contas. Os procedimentos de garantia da qualidade têm sido introduzidos no ensino superior na forma de modalidades de avaliação institucional, em que o processo de avaliação não só é globalizado pelos organismos transnacionais, mas também se converte num processo técnico de homogeneização e estandardização (Mok, 2011; Pacheco, 2011). Ao introduzir novas narrativas, a globalização torna-se num fenómeno dinâmico que configura situações políticas diferentes (Rizvi & Lingard, 2011; Ball, 2010), pois o processo de estandardização não representa a existência de uma univocidade absoluta entre políticas, processos e práticas. Apesar dessa diversidade, vivem-se, hoje em dia, tempos de predomínio de políticas de accountability (Taubman, 2009), ou de novas tecnologias de accountability (Ball, 2006), largamente associadas ao controlo social, à competitividade, à mercadorização e à qualidade-desempenho.

Como conceito global, a garantia da qualidade torna-se num conceito, ao mesmo tempo, político e técnico que agrega os dois principais registos da avaliação - o sumativo e o formativo (Rowlands, 2012). É neste sentido que é posta a circular a moeda da garantia da qualidade no ensino superior com duplas faces: avaliação/acreditação; avaliação interna/avaliação externa, assim expressas por Santos (2011: 3):

“A dualidade que inicialmente existiu entre os processos de avaliação e de acreditação tem vindo, contudo, a esbater-se, sendo hoje razoavelmente consensual que avaliação e acreditação são processos indissociáveis - constituem-se como as duas faces de uma mesma moeda. Uma outra dicotomia relativa á garantia da qualidade tem a ver com as vertentes, igualmente complementares, da avaliação interna e da avaliação externa”.

Este processo reforça a ideia de que “a qualidade e a garantia da qualidade são responsabilidade, em primeiro lugar, das próprias instituições de ensino superior – é aí, no seu interior, que se ganha ou se perde a batalha da qualidade” (*Ibid.*: 3), aliás como é declarado no documento “Padrões e Diretrizes para a Garantia da Qualidade no Espaço Europeu do Ensino Superior, aprovado na reunião de Bergen, em 2005

A interiorização de uma cultura de qualidade, garantida no interior de cada instituição, a quem primeiramente cabe essa responsabilidade, tem sido expressa em duas governamentalidades curriculares específicas - a dos resultados/*standards* e a das tecnologias – com incidência na reconfiguração do trabalho docente e nas decisões curriculares.

Diferentes formas de governação curricular surgem com a regulação pós-burocrática (Maroy, 2012), em que a estandardização de processos e normas é substituída pela estandardização de resultados e pela institucionalização de uma cultura de avaliação, de “accountability” e de responsabilização (Afonso, 2012). A valorização dos resultados de aprendizagem (*learning outcomes*), no quadro de uma abordagem por competências (Pacheco, 2011), introduz no ensino superior a mudança de paradigma (do ensino para a aprendizagem), a diversidade de apoios e a componente de investigação, se bem que os pressupostos enunciados sobre o processo de Bolonha estejam bastante longe da realidade desejada (Morgado, 2009).

Numa relação intrínseca com a melhoria do desempenho, a governação curricular baseada nas tecnologias incide no reforço de um controlo dos resultados através de processos de tecnicização do currículo, amplamente possibilitados pelas tecnologias de informação e comunicação (Lévy, 2007; Postman, 1994). Com efeito, a gestão da plataforma, tão recorrente no ensino superior, converte-se num poderoso instrumento de controlo do conhecimento, contribuindo para a ideia da eficácia do desempenho escolar, tal como os *Massive Open Online Courses* (MOOC) se tornarão na sua mercadorização.

Quer dizer, por isso, que tal globalização e tais políticas de partilha de conhecimento têm impacto no trabalho docente, para além de gerarem dispositivos de recentralização do currículo e de tornarem mais presentes e acutilantes modelos externos de avaliação, tanto das aprendizagens como das instituições escolares. As decisões curriculares tendem, neste contexto de estandardização e controlo, tanto interno como externo, pois as instituições de ensino superior tendem para a implementação de um sistema de garantia da qualidade acreditado em função de parâmetros transnacionais, para a *retaylorização* dos processos, bem como para a *retylerização* das práticas de decisão curricular.

## Referências

- Afonso, Almerindo (2012). Para uma concetualização alternativa de *accountabilitty* em educação. *Educação & Sociedade*, 33 (119), 471-484.
- Anderson-Levitt, & Kathryn M. (2008). Globalization and curriculum. In F. Connelly (Ed.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 349-368). Los Angeles: Sage.
- Antunes, Fátima (2006a). A europeização das políticas educativas: a nova arquitetura e o novo elenco no campo da educação. In A. Magalhães e S. Stoer (Org.), *Reconfigurações. Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização* (pp. 129-132). Porto: Profedições.
- Antunes, Fátima (2006b). Governação e Espaço Europeu de Educação: Regulação da educação e



- visões para o projecto 'Europa'. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, 63-93.
- Ball, Stephen J. (2006). Performativity and fabrications in the education economy: towards the performative society. In H. Lauder, P. Brown, A. H. Halsey & J. Dillabough (Eds.), *Education, globalization and social change* (pp. 692-701). London: Oxford University Press.
- Ball, Stephen (2010). New states, new governance and new policy. In M. Apple & S. Ball & L. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 155-166). New York: Routledge.
- Barroso, João (2003). *A Escola Pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: Asa Ed.
- Correia, Ana Maria & Mesquita, Anabela (2006). *Novos públicos no Ensino Superior. Desafios da Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: edições Sílabo.
- Dale, Roger (1994). A promoção do Mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 2, 109-139.
- Gibbons, Michael (2003). Globalização, Competitividade e Futuro da Educação Superior. In Albert Friedlander *et al.*, *Globalização, Ciência, Cultura e Religiões* (pp. 233-247). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lévy, Pierre (2007). *O que é o Virtual? (8ª d.)*. São Paulo: Editora 34.
- Magalhães, Ant. (2010). Os modelos emergentes de regulação política e a governação do ensino superior na Europa. In A. Teodoro (Org), *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do elitismo à transnacionalização* (pp. 37-67). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Maroy, Christian (2012). Towards post-bureaucratic modes of governance. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 62-93). London: Routledge.
- Mendes, Madalena (2007). A globalização e os processos de transnacionalização das políticas educativas. *Dialogia*, S. Paulo, V. 6, 107-117.
- Mok, Ka Ho (2011). The quest for regional hub of education: growing heterarchies, organizational hybridization, and new governance in Singapore and Malaysia. *Journal of Education Policy*, 26 (1), 61-81.
- Morgado, José Carlos (2009). Processo de Bolonha e Ensino Superior num Mundo Globalizado. *Educação & Sociedade*, Vol. 30, nº 106, 37-62.
- Pacheco, José A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos e espaços de globalização*. Porto: Porto Editora.
- Postman, Neil (1994). *Tecnopólio. A Rendição da Cultura à Tecnologia*. São Paulo: Nobel.
- Rizvi, Fazal, & Lingard, Bob (2010). *Globalizing Education Policy*. Abingdon, UK: Routledge.
- Rowlands, Julie (2012). Accountability, quality assurance and performativity; the changing role of the academic board. *Quality in Higher Education*, 18 (1), 97-110.

- Santos, Sérgio Machado (2011). *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade*. Lisboa: A3ES Readings.
- Sousa Santos, Boaventura (2008). A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In B. S. Santos & N. A. Filho, *A Universidade no Século XXI: para uma Universidade Nova*, (pp. 15-78). Coimbra: Edições Almedina.
- Steiner-Khamsi, Gita (2012). Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 5-17). London: Routledge.
- Taubman, Peter (2009). *Teaching by numbers. Deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. London: Routledge.
- Teodoro, António (2010). Apresentação. In A. Teodoro (Org), *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do elitismo à transnacionalização* (pp. 5-10). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Yates, Lyn, & Grumet, Madeleine (2012). *Curriculum in today's world: configuring knowledge, identities, work and politics*. London: Routledge.