

Flores, M. A. (2017) Introdução. Da necessidade de aprofundar o debate sobre currículo e avaliação. in M. A. Flores (Orgs) *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação. Contributos para aprofundar um debate*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 7-22

INTRODUÇÃO: DA NECESSIDADE DE APROFUNDAR O DEBATE SOBRE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

Maria Assunção Flores, Universidade do Minho

O currículo e a avaliação constituem dois temas centrais nos debates sobre educação, tanto no nosso país como no contexto internacional, embora, muitas vezes, a sua análise seja demasiado redutora e simplista. Expressões como “rigidez e obesidade curricular”, “emagrecimento do currículo”, “controlo do currículo”, “extensão do currículo” “fragmentação curricular”, etc. são recorrentes na literatura sobre currículo e também nos discursos políticos. Por seu turno, a avaliação surge como a panaceia para resolver os problemas da educação, nomeadamente para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas, não obstante ser, muitas vezes utilizada, de forma redutora, apenas no sentido de classificação. A necessidade de recentrar o debate sobre o currículo e a avaliação, numa perspetiva integrada e coerente, constitui o objetivo principal desta obra onde se procura questionar, a partir de diversos contextos e perspetivas, os discursos e as práticas curriculares, incluindo a avaliação.

Num texto interessante, publicado em 2013, Young discute aquilo designa por crise da teoria curricular, a qual, para o autor, tem perdido o seu objeto, ou seja, o que é ensinado e aprendido na escola. Para Young, a teoria curricular deve partir não do aprendente, mas do direito que o aprendente tem ao conhecimento. Urge, portanto, questionar a relevância, coerência e adequação do currículo e da avaliação, quer no campo das políticas, quer no que concerne ao modo como elas são implementadas, quer ainda aos seus efeitos. É neste contexto que Katsarou e Tsafos (neste volume) aludem ao divórcio entre a teoria académica e a prática educativa que, para os autores, se vão movendo em paralelo, mas que não se influenciam, prevalecendo uma lógica linear e reducionista de currículo. Também Wooda e Hedgesb (2016) discutem distintos modos de olhar para o conteúdo, a coerência e o controlo do currículo, já que constitui um campo conflitual e divergente, a começar pela sua própria definição, sendo, portanto “uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas” (Pacheco, 2001, p. 19). Para Gaspar e Roldão (2007, p. 29), o currículo constitui um conceito poliédrico, “causa e efeitos de múltiplas e variadas influências”, mas que inclui, necessariamente, “o que vai ser aprendido, o porquê e o para quê, o como orientar a aprendizagem e com que meios possibilitar a aprendizagem (sublinhado no original)”. Nesse sentido, podem colocar-se as seguintes questões: Como é entendido o currículo num dado contexto? Quais são as linhas de leitura que as teorias curriculares oferecem para compreender e melhorar o currículo e o seu processo de desenvolvimento? Quais são as práticas curriculares dominantes? Que lógicas subjazem à avaliação do currículo? Que dimensões e elementos são considerados? Estas são apenas algumas interrogações

que estão subjacentes à elaboração deste livro e a que os contributos nele incluídos procuram responder.

No Capítulo I – *Currículo e debate curricular atual: Eixos e contributos para uma análise incompleta* – Maria do Céu Roldão analisa o currículo como campo de estudo e objeto de teorização fazendo uma breve incursão nos momentos mais significativos do seu desenvolvimento. Um dos argumentos da autora aponta para a necessidade de colocar em perspetiva aquilo que designa de vulgarização da tríade de racionalidades recorrentes no campo da teorização curricular – técnica, prática e crítica – e da sua utilização de modo antagónico e excludente. Para Roldão, o pensamento dominante na investigação curricular mais atual coloca a ênfase na matriz da racionalidade crítica – dado que se trata de uma leitura que permite desconstruir, de forma sustentada, dinâmicas sociais e políticas que subjazem ao currículo – ao mesmo tempo que se incorporam “alguns elementos de racionalidade prática na assunção de perspetivas de reflexividade prática”. Por seu turno, a racionalidade técnica é vista sobretudo como uma “leitura de cariz mais limitado que menorizaria o currículo à condição de desenvolvimento de técnicas” não permitindo a sua análise como realidade complexa e socialmente construída. Roldão propõe, assim, uma análise compreensiva do fenómeno curricular que integra as suas várias dimensões e elementos na sua dependência e influência: i) *dimensões macro do currículo* – relativas às opções no plano sociológico e político; ii) *dimensões meso do currículo* – associadas às opções quanto à componente organizacional da instituição que veicula o currículo – a escola e iii) *dimensão micro do currículo* – ligada às opções na operacionalização técnica e pedagógica do currículo em ações de ensino e aprendizagem. A autora sustenta que a adoção de qualquer uma das racionalidades (técnica, prática e crítica) enquanto lente analítica requer a consideração de todas estas dimensões (macro, meso e micro). Para a autora, a predominância de leituras de investigação curricular, que tendem a associar a racionalidade técnica às dimensões apenas situadas no campo da execução curricular, tem tido “repercussões no empobrecimento ou esbatimento das dimensões de análise do nível micro”, uma vez que o currículo prescrito e organizados nos planos macro e meso “só adquire sentido de efetivação no plano micro - onde se realiza o currículo real, isto é, a apropriação pelos aprendentes das aprendizagens selecionadas nos outros dois níveis”. A constatação de um certo esvaziamento teórico em relação ao nível micro da análise leva a autora a defender a didática enquanto campo de conhecimento profissional numa visão do ensino como ação curricular estratégica, analisando a “natureza mediadora do conhecimento didático” com destaque para o seu lugar no plano micro do desenvolvimento curricular. Assim, Roldão identifica diversos eixos da mediação didática, a saber: i) a mediação epistemológica entre o conhecimento conteudinal e o aprendente; ii) a mediação epistemológica entre os conhecimentos disciplinares e o conjunto das finalidades do currículo; iii) a mediação epistemológica entre os conhecimentos disciplinares, a finalidade curricular integradora e cada aprendente na sua singularidade. A autora termina com uma reflexão sobre a profusamente debatida questão da excessiva extensão dos currículos e a separação entre currículo e avaliação. Roldão salienta a natureza curricular da avaliação questionando a cultura gerencialista e competitiva das últimas décadas que tem vindo a reforçar a acentuação da avaliação das aprendizagens, numa ótica desintegrada e focada na busca cega dos resultados escolares *per se*, e não assente no desenvolvimento curricular harmonioso. O persistente divórcio ensino-avaliação revela uma ausência de uma cultura curricular.

Advogando a premissa de um maior enfoque dos estudos no campo micro das práticas reais de desenvolvimento curricular, Roldão termina com uma reflexão sobre o esbatimento do campo e o poder das áreas, nomeadamente do campo curricular, chamando a atenção para a necessidade de revitalizar todos os níveis do campo de estudo do currículo (macro, meso, micro).

É também nesta lógica que se insere o capítulo II intitulado *Desenvolvimento curricular e materiais padronizados no contexto brasileiro*, da autoria de Maria Inês Marcondes, onde se abordam questões de desenvolvimento curricular na rede pública de ensino no Brasil, mormente no que se refere à utilização de materiais padronizados ou pré-preparados. A autora defende uma visão de currículo mais ligada à realidade local da escola e uma formação de professores e coordenadores pedagógicos como profissionais críticos reflexivos e não apenas como técnicos implementadores de materiais didáticos. Marcondes começa por discutir o papel dos materiais padronizados no contexto brasileiro e o modo como estes são elaborados e implementados nas escolas. Trata-se de orientações prescritivas para o trabalho dos professores – designados de *sistemas apostilados* no contexto brasileiro – que assentam no propósito de melhorar os resultados dos alunos em testes padronizados. Estes materiais são preparados pelas Secretarias Municipais ou Estaduais por especialistas externos, do contexto universitário ou de serviços contratados a grupos privados. Estes *sistemas apostilados* justificam-se pela necessidade de orientar a ação dos professores tendo em vista a preparação de seus alunos “para fazer testes” e, conseqüentemente, aumentar os indicadores usados para medir a qualidade das escolas, que, em muitos casos, têm tradução no salário para professores. Com base nos trabalhos de Ball e de Ball, Maguire e Braun, que propõem o conceito de *policy enactment*, isto é, o processo de recontextualização política que ocorre nas escolas, a autora procura indagar o modo como os professores e coordenadores pedagógicos implementam as diretrizes curriculares e os materiais padronizados. Marcondes discute a proposta teórica de Ball que destaca a dinâmica de interação entre os diferentes contextos das reformas curriculares e a existência de uma pluralidade de movimentos que manifestam resistências, acomodações, subterfúgios ou conformismo na execução dessas mesmas políticas. O uso dos materiais padronizados constituem a base para aplicação dos testes e, por isso, eles passam a determinar os tempos de trabalho e a metodologia de ensino, o que representa um maior controle curricular do trabalho dos professores que é ainda reforçado pelo preenchimento de listagens e tabelas com os resultados dos alunos. Neste sentido, prevalece uma lógica de controlo em detrimento da lógica da aprendizagem. Marcondes apresenta dados de estudos empíricos que põem em evidência um conjunto de tensões entre atender às novas exigências das políticas curriculares e continuar a desenvolver o Projeto Político Pedagógico (PPP) que se baseia nas experiências culturais dos alunos e no contexto da escola. A autora conclui que a tradução de uma política constitui um processo de *submissão* e *invenção*, a primeira decorre da necessidade manifestada pela coordenação e pelos professores em submeter-se à política embora procurem fazer uso de atividades já planeadas no projeto político pedagógico da escola. Dito de outro modo, os materiais eram adaptados aos contextos locais, os conteúdos eram recontextualizados, adaptados, ampliados e, às vezes, revistos, o que remete, segundo a autora, para momentos de *invenção*. Esta *invenção* verificava-se ainda no modo como os professores continuavam a desenvolver atividades que previam o desenvolvimento de competências que não seriam medidas nos testes, mas que eles consideravam

importantes para os seus alunos. Por outras palavras, embora dominasse uma lógica de *aceitação* e *compromisso* com a estratégia, era possível encontrar momentos de resistência e de invenção. Marcondes termina o capítulo discutindo algumas questões de recontextualização que a autora denomina de currículo recriado no seio de tensões e conflitos entre as exigências das políticas de desempenho, os valores defendidos pelos professores e o que eles consideram ser importante para os seus alunos, não usando os materiais padronizados tal como tinham sido previstos.

Nesta mesma linha, situa-se o capítulo III – *Desafiando o discurso curricular globalizado dominante: para o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem profissional na Grécia* – onde Eleni Katsarou e Vassilis Tsafos descrevem o modo como o currículo pode ser reformado ao nível da escola quando os professores trabalham em comunidades de aprendizagem, em condições específicas, mesmo num quadro de imposições tecnocráticas no âmbito de um sistema educativo centralizado. Katsarou e Tsafos analisam o processo de desenvolvimento curricular à luz do quadro político-social e académico-teórico contemporâneo concluindo que, de um modo geral, persiste um divórcio entre a teoria académica e a prática educativa. Para os autores elas movem-se em paralelo, mas não se influenciam, emergindo uma perspetiva dominante de currículo como produto com as suas sucessivas fases de desenvolvimento linear. Os autores questionam em que medida a teoria curricular interpreta e analisa a prática educativa num contexto interativo que proporciona *feedback* no processo de desenvolvimento, quer da teoria, quer da prática. Para Katsarou e Tsafos emerge, no contexto grego, mas também no contexto internacional, sobretudo nas sociedades ocidentais, uma antítese em que os *curricula* são vistos de modo prescritivo e não negociável, destacando-se a prevalência dos chamados *curricula* à prova de professores os quais estabelecem uma relação fixa e estável entre objetivos, conteúdo e avaliação. Segundo Katsarou e Tsafos, as implicações desta perspetiva situam-se ao nível da deterioração do juízo profissional dos professores e da naturalização da sua desprofissionalização. Para os autores, a teoria curricular académica critica os interesses servidos por estas escolhas, embora aluda pouco ao desenvolvimento de *curricula* alternativos na escola, não proporcionando ao campo dos estudos curriculares um quadro teórico para o desenvolvimento de um currículo não-tecnocrático, nem oferecendo uma base teórica para desenvolver formas alternativas para perspetivar o currículo nas escolas, legitimando indiretamente o processo paradoxal e inerentemente injustificado de separar a teoria e a prática. Centrando-se no contexto grego, Katsarou e Tsafos apresentam uma prática de desenvolvimento do currículo alternativa, experimentada como parte de um programa de mudança da escola, durante a qual a escola se formou uma comunidade de aprendizagem profissional. Não obstante as dificuldades e os dilemas enfrentados ao longo do desenvolvimento do projeto, os autores discutem os benefícios e as potencialidades das práticas alternativas de desenvolvimento do currículo, mesmo num quadro curricular restritivo, como é o caso grego, mostrando discursos alternativos e formas diferentes de negociar o currículo na escola no âmbito de uma cultura de participação e de ação coletiva.

Já no capítulo IV – *El currículo y la evaluación en la educación básica y media en el contexto colombiano* – Julia Bacca Rozo e Marlem Jiménez Rodríguez, depois de uma breve incursão numa perspetiva histórica, social e cultural da Colômbia, descrevem, em traços gerais, os elementos mais relevantes do seu sistema educativo, quer em termos de organização, que em termos de finalidades. As autoras, baseando-se nos textos

normativos que regulam o currículo, nomeadamente os padrões para as várias áreas disciplinares, analisam os principais aspetos do desenvolvimento curricular na Colômbia. A visão de currículo inclui “um conjunto de critérios, planos de estudo, programas, metodologias e processos que contribuem para a formação integral e para a construção da identidade cultural nacional, regional e local”. A avaliação é vista como um elemento regulador da prestação do serviço educativo que permite aferir a melhoria dos resultados do processo educativo. Para as autoras, destaca-se a ideia da fundamentação disciplinar e da inclusão de elementos relativos ao sentido pedagógico e à abordagem didática. Em geral, emerge uma visão ampla de currículo que inclui não só os planos de estudo e programas mas também todas as atividades e projetos conducentes à formação integral dos alunos com base nos objetivos, orientações e padrões definidos pelo Ministério da Educação. Contudo, as autoras ressaltam a influência da avaliação no modo como o currículo é entendido e operacionalizado, nomeadamente no que diz respeito às tendências internacionais quanto ao desempenho escolar dos alunos e ao desenvolvimento de competências num mundo globalizado. Nesta ótica, discutem a orientação técnica do currículo no sentido de responder às exigências das avaliações internacionais em matéria de resultados dos alunos, o que remete para um conjunto de tensões no contexto da operacionalização do currículo. Cabe às escolas, através do seu projeto educativo, orientar processos formativos centrados na valorização sociocultural em diálogo com as diversas culturas do mundo, no desenvolvimento do pensamento crítico e na valorização da diferença. Partindo da realidade colombiana, as autoras discutem ainda a dimensão intercultural no currículo escolar.

No capítulo V – *Avaliação externa: Implicações ao nível do currículo* – Helena Felício e Carlos Silva abordam a relação entre currículo e avaliação enquanto elementos indissociáveis salientando que esta constitui um dos elementos cruciais a ter em consideração no processo de desenvolvimento curricular. Os autores referem-se às várias modalidades de avaliação e centram a sua atenção na avaliação externa enquanto processo de regulação e padronização dos resultados escolares, interrogando-se se será plausível a coexistência de mecanismos de regulação e de flexibilização curricular na escola. Felício e Silva discorrem sobre a compreensão e relação entre currículo e avaliação, com particular destaque para a avaliação externa, destacando, ao mesmo tempo, a ideia de currículo enquanto prática e a perspetiva formativa da avaliação. Contudo, distinguem as práticas avaliativas dos professores, em sala de aula, enquanto modalidade de apoio às aprendizagens dos estudantes, da avaliação que é realizada com o objetivo de funcionar como prestação de contas externa nos vários níveis do sistema educativo: macro, meso e micro. Os autores defendem que a ênfase na avaliação externa tem provocado alterações no trabalho dos professores e das escolas, nomeadamente ao nível da (re)modelação do currículo, muitas vezes no sentido de atender às metas educacionais no quadro de políticas de avaliação que estabelecem indicadores estatísticos de qualidade, entendidos como produtividade, eficácia e eficiência dos sistemas. Neste contexto, Felício e Silva identificam um conjunto de dificuldades e tensões que a avaliação externa transporta para o processo de desenvolvimento curricular: hierarquização das componentes do currículo, redução dos conteúdos, estreitamento das práticas curriculares, consolidação de um currículo mínimo comum, *rankings* escolares e uniformização e cristalização do currículo. Para os autores, a autoavaliação constitui uma possibilidade importante a ter em conta, sendo vista enquanto processo formativo, na medida em que está voltada

para a compreensão e promoção da autoconsciência da instituição educacional, dos seus valores e a da sua identidade. Neste enquadramento, o professor é encarado como um mediador das propostas curriculares, concebidas na sua globalidade formadora e não como meras representações seletivas de partes do currículo que se entendem como passíveis de serem aferidas por uma avaliação externa.

Finalmente, no último capítulo, intitulado *La evaluación curricular como proceso dialógico, permanente, participativo y formativo*, Juan Vicente Ortiz Franco argumenta em favor de uma conceção de avaliação como prática inerente ao currículo. O autor, situando-se no contexto universitário, discute a avaliação curricular e a sua importância para a melhoria e mudança educativa. Defende uma perspetiva de avaliação como prática dialógica, contínua e participativa, como forma de superar uma visão mais conotada apenas com um conjunto de ações executadas por professores para classificar os estudantes através de provas e de exames. Ortiz acrescenta ainda que a avaliação curricular implica a consideração de todos os seus elementos, dimensões e atores, mas reconhece que alguns aspetos têm sido relegados para plano secundário prevalecendo, muitas vezes, uma visão parcelar. Para o autor, a avaliação constitui, para além de um fenómeno técnico, um fenómeno ético que implica a consideração dos propósitos, finalidades e destinatários da avaliação e ainda daquilo que se entende por qualidade educativa. Ortiz advoga uma conceção de avaliação abrangente enquanto processo sistemático que permite identificar de que modo os recursos, as metodologias, as práticas pedagógicas, os programas, etc. permitem concretizar o projeto formativo de um dado sistema ou instituição. Para o autor, a avaliação contínua do currículo constitui uma necessidade associada a um determinado projeto em construção coletiva permanente, facilitador da participação dos diferentes atores e contextos numa visão de currículo como construção social e cultural.

Da análise destes capítulos resultam três temas principais que descrevemos brevemente de seguida.

A naturalização de práticas curriculares uniformizadas e rotineiras

A uniformização e rotinização de práticas curriculares é um dos temas que emerge da leitura dos textos. Roldão, por exemplo, refere-se a “rotinas não refletidas de grande parte das práticas de ensino” (Roldão, neste volume), argumentando que existe pouca teorização acerca do desenvolvimento curricular em ação. À necessidade de aprofundar a análise e teorização do currículo em ação, no contexto da sala de aula, acresce a ênfase na avaliação, mormente na classificação e na avaliação externa, sendo esta última discutida no texto de Felício e Silva (neste volume), os quais destacam o estreitamento das práticas curriculares e a uniformização e cristalização do currículo como uma das suas implicações.

É ainda de salientar o uso de mediadores curriculares que coarctam, ou pelo menos, condicionam as práticas curriculares dos professores, como é o caso dos manuais escolares e de outros materiais que visam “orientar” a atuação docente, de que são exemplo os materiais padronizados que Marcondes (neste volume) aborda no seu capítulo. Daí resulta, mais uma vez, a rotinização e uniformização das práticas curriculares e a colagem a “orientações” que são usadas, por vezes, de forma acrítica, por razões que podem prender-se com questões de economia profissional, com a pressão da avaliação externa, mas também com outros fatores ligados ao modo de entender e de viver o profissionalismo docente. A utilização rígida e linear dos materiais

curriculares, como é o uso excessivo e repetitivo de fichas, (ou de “exercícios de preenchimento”, Marcondes, neste volume) pode levar a uma certa desqualificação profissional, mas também à naturalização de práticas não questionadas por parte dos professores. Como destacam Katsarou e Tsafos (neste volume) os *curricula* são vistos de modo prescritivo e não negociável, destacando-se a prevalência dos chamados *curricula* à prova de professores os quais estabelecem uma relação fixa e estável entre objetivos, conteúdo e avaliação, o que, para os autores, implicam a deterioração do juízo profissional dos professores e a sua desprofissionalização. No contexto do Brasil, Marcondes e Leite (2014) referem o estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais, a produção de materiais estruturados e a aplicação de testes como aspetos que têm condicionado a atuação dos professores, determinando os tempos de trabalho e as estratégias metodológicas usadas pelos professores numa lógica de controlo explícito do seu trabalho.

A ênfase excessiva na dimensão sumativa da avaliação

A obsessão pelos resultados tem conduzido, em muitos países, a uma visão redutora do que conta como qualidade na educação e a uma acentuação da competição entre professores e entre escolas baseada em comparações e em *rankings*. Este cenário tem levado ao desenvolvimento da “cultura da ficha” e de práticas rotineiras caracterizadas por processos centrados no professor, numa lógica individual de aprendizagem dos alunos (que não é necessariamente individualizada) (Flores, 2016), prevalecendo uma conceção de professor como um técnico, um consumidor do currículo que desenvolve tarefas bem delimitadas executando o que outros prescreveram (Flores, 2000).

A cultura performativa dominante tem repercussões na atuação curricular e pedagógica dos professores que passa a ser fortemente orientada por e para resultados, que são procurados por pais, escolas, governos, media, etc., destacando-se sobretudo a dimensão sumativa de avaliação. Neste contexto, prevalecem a classificação e a comparação de resultados e de desempenhos, de métodos repetitivos e orientados para a reprodução e treino de conhecimentos (Flores, 2016). Esta cultura de classificação e de quantificação, para além de conduzir à adoção de estratégias que permitam aos alunos atingirem as metas propostas pelos governos, procurando aumentar a eficácia das escolas, implica o predomínio da lógica de controlo em vez da lógica de aprendizagem (Shiroma, em publicação; Marcondes, neste volume). Neste sentido, urge questionar e desconstruir práticas de avaliação no sentido de incluir uma dimensão formativa (Alves, 2004), autorreguladora e fomadora (Alves e Machado, 2011) e crítica.

A necessidade de estudar o currículo real

Não obstante a abundante literatura sobre currículo e avaliação, é necessário investigar, de modo mais consistente e focalizado o contexto da sala de aula, através de uma variedade de métodos, incluindo a observação. Enquanto mediadores e intérpretes das políticas educativas e curriculares, os professores desempenham um papel decisivo na sua tradução e adaptação aos contextos em que trabalham, como evidenciam os textos de Marcondes (neste volume) e de Katsarou e Tsafos (neste volume). Questões de natureza política, institucional, social e pessoal convergem para a determinação desse papel, pois os professores pode assumir distintos posicionamentos no processo de

desenvolvimento curricular, dependendo da concepção de currículo que lhe está subjacente, das competências curriculares que se lhe atribuem e da margem de autonomia ou independência profissional que se lhes reconhece. Contudo, é inegável a relevância do conhecimento curricular como componente chave do conhecimento profissional dos professores. Roldão (neste volume) discute a ressignificação da Didática enquanto mediação estratégica entre o conhecimento curricular e os aprendentes. Para a autora, o conhecimento didático, ou didático-pedagógico, “como expressão do *saber como ensinar* e como o núcleo central do conhecimento profissional docente, ancorado e contextualizado por todos os restantes componentes” constitui o “identificador e sustentáculo da *distinção profissional* que nos torna professores”. Daí a importância de olhar para o modo como os professores operacionalizam o currículo real ou em ação bem como os seus efeitos, previstos e não previstos, sobretudo num contexto marcado pela dependência dos manuais escolares e outros mediadores curriculares e pela hipervalorização da classificação, numa lógica de separação entre currículo e avaliação. Vários estudos têm-se centrado no modo como os professores traduzem, adaptam, adotam e/ou reconstróem, em contexto, o currículo e a avaliação, nomeadamente quanto às pressões, internas e externas, de que são alvo, quanto à consideração das necessidades dos alunos (e.g. Burkhauser e Lesaux, 2017; Fenwick, 2017; Theodorou, Philippou & Kontovourki, 2017) e quanto às suas perceções sobre o modo de implementação dessas mesmas políticas e o sentido que lhes atribuem (Pietarinen, Pyhältö & Soini, 2017).

O papel que os professores desempenham no processo de desenvolvimento curricular depende, como se disse, das políticas curriculares, das culturas e lideranças escolares, mas também do modo como os professores assumem o seu profissionalismo (Ben-Peretz e Flores, em publicação). Acresce ainda a consideração da natureza e da dinâmica das interações entre professores, das suas crenças e valores profissionais para compreender o modo como eles respondem aos desafios, às tensões e até contradições que caracterizam, hoje, o seu trabalho. Ben-Peretz e Flores (em publicação) destacam os paradoxos do ensino: por um lado, a implementação de políticas centralizadas e determinadas externamente e, por outro, o exercício da sua autonomia profissional; a tensão entre alcançar resultados imediatos nos exames e provas *versus* a necessidade de educar os alunos numa sociedade multicultural que se reflete nos contextos escolares. É necessário considerar todas estas variáveis para compreender o profissionalismo docente e o modo como os professores usam o seu juízo profissional. Os professores podem situar-se no âmbito de um profissionalismo constrangido quando a sua autonomia no contexto da sala de aula é influenciada por um currículo padronizado e por exames ou provas nacionais (Wills e Haymore Sandholtz, 2009), mas podem também fazer uso do seu espaço profissional mesmo em contextos marcados por uma crescente estandardização e por pressões contextuais e temporais (Oolbekkink-Marchand, Hadar, Smith e Helleve, 2017), de que são exemplo, embora com contornos diferentes, os casos apresentados por Marcondes (neste volume) e Katsarou e Tsafos (neste volume). Como sustenta Roldão (neste volume), tem existido um menor enfoque de estudos no campo micro das práticas reais de desenvolvimento curricular, lacuna que é necessário colmatar.

A avaliação como elemento integrante do currículo

Como assinala Young (2013), a avaliação é o motor do currículo, sendo necessário distinguir a avaliação enquanto *feedback* sobre o progresso dos alunos e enquanto meio de análise do currículo e da pedagogia. A necessidade de entender o currículo e a avaliação numa perspetiva integrada e articulada constitui um tema que perpassa todos os textos incluídos neste volume. Roldão (neste volume), por exemplo, destaca a natureza curricular da avaliação e Felício e Silva (neste volume), Ortiz (neste volume) e Bacca e Jiménez (neste volume) referem-se à necessidade de ultrapassar a separação entre currículo e avaliação defendendo uma visão articulada e consistente, na medida em que a avaliação é parte integrante do currículo. Neste contexto, Roldão (neste volume) sublinha a necessidade de superar o divórcio ensino-avaliação, decorrente da ausência de uma cultura curricular, que, para a autora, tem condicionado, e até pervertido, a integridade do processo do desenvolvimento curricular. Assim, é fundamental analisar os discursos e as práticas curriculares no sentido de desvelar e desconstruir lógicas, muitas vezes parcelares e simplistas da realidade, e considerar o currículo e a avaliação numa perspetiva integrada, coerente e fundamentada.

Referências bibliográficas

Alves, M. P. (2004) *Currículo e avaliação. Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Alves, M. P. e Machado, E. A. (2011) O sentido do currículo e os sentidos da avaliação, in M. P. Alves e J.-M. De Ketele (Orgs.) *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*, Porto: Porto Editora.

Bacca, J. R. e Jiménez, M. R. (neste volume) El currículo y la evaluación en la educación básica y media en el contexto colombiano in M. A. Flores (2017) *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: Contributos para aprofundar um debate*, Santo Tirso: De Facto Editores

Ben-Peretz, M. e Flores, M. A. (em publicação) Tensions and paradoxes in teaching: implications for teacher education, *European Journal of Teacher Education*

Burkhauser, M. A. e Lesaux, N. K. (2017) Exercising a bounded autonomy: novice and experienced teachers' adaptations to curriculum materials in an age of accountability, *Journal of Curriculum Studies*, 49 (3), pp. 291-312

Felício, H. e Silva, C. (neste volume) Avaliação externa: Implicações ao nível do currículo, in M. A. Flores (2017) *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: Contributos para aprofundar um debate*, Santo Tirso: De Facto Editores

Fenwick, L. (2017) Promoting assessment for learning through curriculum based performance standards: teacher responses in the Northern Territory of Australia, *The Curriculum Journal*, 28(1), pp. 41-58

Flores, M. A. (2000) *A Indução no Ensino: Desafios e Constrangimentos*. Lisboa: Ministério da Educação/IE.

Flores, M. A. (2016) O futuro da profissão de professor. In Spazziani, M. L (Org). *Profissão Professor: cenários, tensões e perspectivas*, São Paulo, Editora Unesp, pp. 332-355

Gaspar, M. I. e Roldão, M. A. (2007) *Elementos do desenvolvimento curricular*, Lisboa: Universidade Aberta

Katsarou, E. e Tsafos, V. (neste volume) Desafiando o discurso curricular globalizado dominante: para o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem profissional na Grécia, in M. A. Flores (2017) *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: Contributos para aprofundar um debate*, Santo Tirso: De Facto Editores

Marcondes, M. I. (neste volume) Desenvolvimento curricular e materiais padronizados no contexto brasileiro, in M. A. Flores (2017) *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: Contributos para aprofundar um debate*, Santo Tirso: De Facto Editores

Marcondes, M. I. e Leite, V. F. A. (2014) A reconfiguração do trabalho docente no Brasil, In M. A. Flores e C. Coutinho (Orgs) *Formação e trabalho docente: Diversidade e Convergências*, Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 153-172

Oolbekkink-Marchand, H. W., Hadar, L.L. Smith, K., e Helleve, I. 2017. Teachers' perceived professional space and their agency, *Teaching and Teacher Education*, 62 37-46

Ortiz, J. V. F. (neste volume) La evaluación curricular como proceso dialógico, permanente, participativo y formativo in M. A. Flores (2017) *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: Contributos para aprofundar um debate*, Santo Tirso: De Facto Editores

Pacheco, J. A. (2001) *Currículo: teoria e práxis*, Porto: Porto Editora

Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. (2017) Large-scale curriculum reform in Finland – exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence, *The Curriculum Journal*, 28(1), pp, 22-40

Roldão, M. A. (neste volume) Currículo e debate curricular atual: Eixos e contributos para uma análise incompleta, in M. A. Flores (2017) *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: Contributos para aprofundar um debate*, Santo Tirso: De Facto Editores

Shiroma, E. (em publicação). A desestatização da Educação Básica subjacente à noção de “classe mundial”: implicações para o trabalho docente e os professores no Brasil, In M. A. Flores (Org.) *A vida e o trabalho dos professores: Perspetivas Internacionais*

Theodorou, E., Philippou, S. e Kontovourki, S. (2017) Caught between worlds of expertise: Elementary teachers amidst official curriculum development processes in Cyprus, *Curriculum Inquiry*, 47(2), pp. 217-240

Willis, J. S. e Haymore Sandholtz, J. 2009. Constrained professionalism: Dilemmas of teaching in the face of test based accountability, *Teachers College Record* 111(4): 1065-1114

Wooda, E. e Hedgesb, H. (2016) Curriculum in early childhood education: critical questions about content, coherence, and control, *The Curriculum Journal*, 27(3), pp. 387-405

Young, M. (2013) Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach, *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), pp. 101-118