

MUDANÇAS NA ESTRUTURA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL E DE PORTUGAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

*Natércia de Andrade Lopes Neta**, *Ana Paula Mendes Correia Couceiro Figueira***

RESUMO

O currículo é a base do planejamento do professor. Nele está contido o conjunto de ações pedagógicas, a concepção de sociedade e de educação a serem adotadas pelas Escolas. Nos últimos anos, foram criados instrumentos legais para alteração do currículo que refletem uma preocupação de Portugal e do Brasil entre optar por um ensino baseado em conteúdos, ou por um ensino fundamentado em competências. Em comum, encontra-se o objetivo dos dois países de elevar a qualidade da educação refletida nos índices das avaliações em larga escala. Neste artigo, objetivamos apresentar as principais discussões acerca das mudanças na estrutura curricular ocorridas em Portugal e no Brasil e as possíveis implicações para a prática pedagógica do professor. Percebemos que a formação continuada para os professores pode ter papel decisivo para a elevação dos níveis educacionais, sem, obrigatoriamente, haver a necessidade de reformas curriculares.

Palavras-chave: Currículo. Formação continuada de professores. Mudanças curriculares. Avaliações em larga escala.

CHANGES IN THE BASIC EDUCATION CURRICULUM FROM BRAZIL AND PORTUGAL AND THE CONTINUING TEACHER EDUCATION

ABSTRACT

Curriculum is the teacher's planning base. It represents a set of pedagogical actions, as well the conception of society and education to be adopted by schools. Over the

* Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra (UC). Mestra em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Graduada em Matemática e especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora do Núcleo de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL). E-mail: natercia.lopes@ufpe.br

** Pós-doutora, doutora e mestra em Psicologia Pedagógica pela Universidade de Coimbra (UC), graduada em Psicologia pela Universidade de Coimbra (UC). E-mail: apcouceiro@fpce.uc.pt

past years, some legal instruments were designed to change the curriculum, reflecting the interests of Portugal and Brazil, which had to opt between the content-based teaching and the competence-based teaching. Both countries have as a common goal to improve the quality of education, which is believed to be reflected in the indices of large-scale assessments. In this article, we present the main discussions about changes in the curriculum occurred in Portugal and Brazil and their possible implications for the teacher's pedagogical practice. We see that the continuing teacher education may have a decisive role to raising educational levels, without necessarily demanding curricular reforms.

Keywords: Curriculum. Continuing teacher education. Curricular changes. Assessment in large scale.

CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA DEL PLAN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA DE BRASIL Y PORTUGAL Y FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESORES

RESUMEN

El plan de estudios es la base de planificación del profesor. En él están descritos el conjunto de acciones pedagógicas, la concepción de sociedad y de educación que será practicado por las escuelas. Estos últimos años, los instrumentos legales están diseñados para cambiar el plan de estudios, lo que demuestra los intereses de Portugal y de Brasil entre optar por una enseñanza basada en el contenido o una otra basada en habilidades. La meta común entre los dos países es mejorar la calidad de la educación manifiesta en los indicadores de evaluaciones de gran escala. En este artículo buscamos presentar los principales debates sobre los cambios en el plan de estudios ocurridos en Portugal y Brasil y las posibles implicaciones para la práctica pedagógica del profesor. Defendemos que la educación continua de los profesores pueda desempeñar un papel decisivo en el aumento de los niveles educativos sin que haya, obligatoriamente, la necesidad de una reforma curricular.

Palabras clave: Currículo. La educación continua de los profesores. Cambios en el plan curricular. Evaluaciones en gran escala.

1 INTRODUÇÃO

Os índices nas avaliações em larga escala têm sido o termômetro dos sistemas educacionais. Para melhorar o desempenho dos alunos, percebe-se uma movimentação no sentido de alterar o que se ensina e como se ensina. Nesse sentido, o foco passa a ser o trabalho do professor. Isso se reflete em mudanças no currículo escolar.

Segundo Moraes (2010, p. 293), currículo é “[...] um caminho a ser seguido, realimentado, reorientado e bifurcado sempre que necessário pela ação desenvol-

vida no cenário educacional”. Sousa Santos (2001), Moreira (2002) e Lopes e Macedo (2011) defendem um currículo que respeite as reais necessidades de cada escola e a identidade do seu grupo como “[...] tarefa fundamental para se pensar uma ação educacional contra a discriminação” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 215).

Entendemos que o currículo, assim como afirma Morgado (2013, p. 441), deve resultar de uma “construção participada” e de “uma partilha assumida de poderes e de responsabilidades”, para que todos os partícipes da sua construção se sintam “[...] corresponsabilizados na (re)formulação das políticas de ensino e na conceção e realização de um projeto formativo comum”. Todavia, o Estado configura-se como “[...] a instância produtora de políticas curriculares a serem posteriormente implementadas nas escolas” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 255).

Contudo, na perspetiva de Silva (2003), na tentativa de padronizar o que será ensinado e como será, observa-se uma crise que se instala nas Escolas com as mudanças vindas de cima para baixo. Sem a formação continuada de que os professores necessitam para readaptar suas metodologias, muitas vezes arraigadas pelo comodismo de anos de práticas imutáveis, ou por não saberem como proceder diferentemente de como foram ensinados na formação inicial, ficam os docentes “[...] debatendo-se com dilemas complexos para os quais não sentem qualquer apoio para construir as soluções” (SILVA, 2003, p. 109).

Para Morgado (2013), essa crise, oriunda de mudanças impostas à Escola com a finalidade de fazer que essa instituição atenda à diversidade de solicitações que hoje se impõe a ela, acaba por tornar nítidas as fragilidades de quem a integra, além da “[...] clara dificuldade de compreender as mudanças que sofreu nos últimos anos e as que precisa concretizar para conseguir dar resposta aos desafios com que se confronta” (MORGADO, 2013, p. 439).

Frangella e Dias (2008), ao discutirem as reformas curriculares no Brasil e em Portugal, questionam o caráter projetado para a identidade docente, que deve seguir os moldes propostos dos documentos, além de refletir um texto político que tende, nas entrelinhas, a uma culpabilização do docente pelo baixo desempenho escolar.

Dentro desse ambiente que exige adaptações para acompanhar a complexidade social vigente e em virtude da falta de compreensão de como operar estas mudanças, Figueira (2007) traz resultados que demonstram que os professores optam por práticas tradicionais que já dominam, e, “[...] embora alguns professores ensaiem planificações de outro tipo, globalmente, a tendência geral é a utilização de planificações tradicionais, do tipo racionalista” (FIGUEIRA, 2007, p. 64).

Igualmente, Figueira (2009) considera que a ausência de formações que façam os docentes refletirem sobre a sua prática pedagógica pode estar contribuindo para a resistência dos professores às mudanças, fazendo com que eles continuem a crer que “[...] a forma como orientam as suas ações conduz a bons resultados, ou a resultados consonantes com os seus objetivos” (FIGUEIRA, 2009, p. 192), sem que seja necessário um repensar sobre as práticas.

Visando discutir a importância da formação para os professores na implementação de um currículo e o impacto de mudanças bruscas neste, comparamos a organização curricular do Brasil e de Portugal e suas transformações a partir de 1996, ano em que se iniciou o processo de elaboração das orientações curriculares,

denominadas em Portugal de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico (PORTUGAL, 1997), e no qual foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil, dando origem às Diretrizes Curriculares Nacionais.

2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DE PORTUGAL

Em 2001, foi lançado o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (PORTUGAL, 2001), depois de cinco longos anos do que o Governo chamou de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico. Essa política educacional foi efetivada como um apoio aos professores e escolas no desenvolvimento de sua matriz e ementa escolares e deveria ser aplicada em todo o território nacional.

Essas mudanças curriculares se deram com a compreensão, junto a outros países, de que “[...] um modelo de sociedade onde *[sic]* a criação, o processamento e a utilização da informação e do conhecimento se revelam fontes fundamentais de produtividade e produção de riqueza” (MORGADO, 2013, p. 436). Contudo, os professores, vindos de um processo de formação que oscilava entre sequencial e integral, viram-se confusos quanto à definição do que seriam essas competências que eles deveriam desenvolver ao longo de todo o ensino básico.

Procurando sanar esse mal-estar, a equipe da Reorganização Curricular definiu competência como “[...] um processo de ativar recursos (conhecimentos, capacidades e estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente, situações problemáticas” (PORTUGAL, 2001, p. 9), associado ao desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber. Essa definição estampou a introdução ao documento. Da mesma maneira, podemos dizer que, para Abrantes (2001), as competências seriam os conhecimentos contextualizados que pudessem ser utilizados no cotidiano dos alunos e da sociedade como um todo.

Em vez de formação aos professores para a implementação do novo currículo nacional, foram-lhes disponibilizados vários livros traduzidos e outras publicações para esclarecer o conceito de competências, como apontam Damião e Festas (2012).

Algumas questões insistiam em pairar nas discussões sobre o novo currículo. Para Damião (2004), a maior parte delas versava sobre a relação entre competências e objetivos, suas semelhanças e diferenças, o lugar dos conteúdos dentro dessa nova estruturação, bem como acerca de quais conteúdos tratavam, se eram concretos e/ou abstratos.

Perrenoud (2001), autor referência para a equipe de Reorganização Curricular, afirmava que não se podia pensar em competências sem saberes, que elas mobilizam saberes, e que não estão contra eles. A partir daí, Damião e Festas (2012) perceberam que o conceito de competência não estava consolidado a ponto de subsidiar uma estrutura curricular nacional.

Todas essas dúvidas fomentaram o lançamento de um livro de Roldão (2003), que também fazia parte da Equipe de Reorganização Curricular. No vai e vem de definições e de explicações sobre o papel das competências, conteúdos, conhecimentos e objetivos, o que ficava claro era a competência como mobilização ou como uso adequado dos conhecimentos prévios.

Barreira e Moreira (2004) e Pereira (2005) são os autores que vão dar corpo e tornar mais concreta a explicação sobre competências. O que se ensina na escola

de forma cartesiana muitas vezes não tem sentido para os alunos no momento de aplicar o explicado diante de uma situação-problema.

Por exemplo, ensinamos as operações fundamentais da Matemática, ensinamos expressões algébricas e ensinamos equações das mais variadas, e um aluno considerado bom em Matemática, em determinado momento, depara-se com o seguinte problema: “Temos dois tanques do mesmo tamanho que estão cheios de água. Tiramos de um deles 6.500 litros e do outro, 11.450 litros, ficando, no primeiro, o triplo da quantidade do segundo. Quantos litros cabem em cada tanque?”, e não sabe resolvê-lo (CENTRO EDUCACIONAL CHARLES DARWIN, 2012, p. 1). Ou seja, o aluno não soube mobilizar os conhecimentos ou saberes aprendidos na escola para resolver a situação-problema.

Se, pela experiência profissional, isso é capaz de acontecer com um aluno que consegue boas notas em Matemática, há de se pensar que o ensino e a avaliação não estão preocupados com as aplicações dos saberes; entretanto, o combate a essa prática era o que a reforma curricular pretendia.

Por trás de toda essa revolução no currículo, estavam as avaliações em larga escala, mais precisamente o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes - PISA (2011), desenvolvido e coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujo objetivo é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, com questões que procuram verificar se cada país está preparando seus jovens, na iminência de concluírem a educação básica, para utilizar o que é ensinado nas escolas na sociedade contemporânea.

Cabe ressaltar que é feita uma avaliação socioeconômica dos alunos participantes e que, no ano de 2009, segundo o relatório Pisa em Foco 5, os países que fazem parte da OCDE, como Portugal, tiveram mais de 31% dos jovens em condições desfavoráveis com boas notas.

O relatório afirma que as escolas têm um papel fundamental na mudança do cenário desses jovens de classe baixa e sugere que sejam ensinados saberes que possam ser aplicados e que promovam a autoconfiança nesses estudantes, pois eles não têm muitas chances de receber apoio educativo em outro lugar, senão na escola. Dessa forma, a escola é vista como um mecanismo de ascensão econômica para a Nação e ascensão social para os jovens; contudo, essa ascensão dos jovens é limitada, porquanto perpetua as diferenças sociais entre os alunos que têm boas condições financeiras dos que não as têm, acabando por revelar uma escola que segrega, como afirma Silva (2003, p. 110), mas que forma jovens economicamente ativos para constituírem a força de trabalho do país.

Todavia, Perrenoud (2001) justifica a elaboração de um currículo por competências - e a conseqüente mudança na escola - pelos jovens “[...] que ainda hoje são desprovidos de numerosas competências indispensáveis para viver nos princípios do século XXI” e aposta nessa mudança para favorecer os de baixa renda, quando diz o que segue: “[...] quem é rico, instruído, belo e inteligente não precisa de uma evolução do sistema educativo, pois constrói, na sua família, na escola ou em qualquer outro local todas as competências que lhe asseguram o sucesso e o poder” (PERRENOUD, 2001, p. 35-68).

Abrantes (2001), Roldão (2003), Pereira (2005) e Barreira e Moreira (2004) defendiam um currículo por competências, fundamentados em Perrenoud e nos

relatórios do PISA, o que nos levava a crer que a reorganização curricular de Portugal era necessária e justa, uma vez que voltaria o olhar para as classes mais pobres, para um ensino funcional e para a educação para a vida. Para esses pesquisadores, o currículo conteudista era visto como cultivador da memorização, da ausência de pensamento crítico e do cansaço mental pela quantidade de assuntos dados sem aplicação real para os alunos. Com currículo organizado por competências, o professor deixa de ser um transmissor de conteúdos e passa a ser um mediador/facilitador entre o aluno e o conhecimento.

Todavia, passados mais de 10 anos de implementação de um currículo por competências, o Ministério da Educação de Portugal concluiu que essa forma de organização curricular era a provável causadora do baixo desempenho das escolas nas avaliações (internas e externas) e recomendou alteração no currículo do ensino básico em que um dos princípios norteadores era a “[...] promoção da melhoria da qualidade do ensino” (PORTUGAL, 2012, p. 3.477); posteriormente, ficou sendo a essência do currículo a “[...] promoção do sucesso escolar e o aumento da qualidade de ensino” (PORTUGAL, 2013, p. 21.920). O currículo foi redefinido como “[...] o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (PORTUGAL, 2012, p. 3.477). A justificativa que se apontava entre os reformuladores era o fato de que a noção de competência nunca tinha sido bem absorvida pelos professores e que os conteúdos factuais, referentes à memória, tinham sido abolidos equivocadamente (DAMIÃO; FESTAS, 2012).

A alternativa para um currículo tido como fracassado foi voltar à estrutura anterior, em que o currículo estava organizado por conteúdos/conhecimentos e objetivos, ou seja, na qual constava o que e para que se pretende ensinar. Segundo Damião e Festas (2012), essa mudança, oficializada no documento intitulado Revisão da Estrutura Curricular, vai de encontro às linhas curriculares de países europeus com quem Portugal dialoga.

A organização do currículo por conteúdos pode tornar as orientações mais palpáveis ou operacionais para os professores, pois tem relação com a forma como se aprendeu durante a licenciatura e como está nos livros didáticos, mas se distancia de um currículo aplicado aos contextos sociais.

Enquanto o Ministério da Educação insiste em separar os dois currículos, Damião e Festas (2012) propõem uma estrutura curricular que abarque todas elas, pois não existem competências a serem desenvolvidas sem a mobilização de conhecimentos adquiridos, e, ao se ensinar tais conteúdos, existe uma intenção ou objetivo.

Para Morgado (2013, p. 444), é preciso fazer da educação uma prioridade nacional, em que as políticas educativas e curriculares “[...] concedam aos professores e demais agentes educativos oportunidades efetivas de participação e decisão curricular, reforçando a sua autonomia”. Ainda segundo o autor, é necessário observar as características e urgências de cada contexto específico e “[...] uma efetiva autonomia curricular dos agentes que o concretizam” (MORGADO, 2013, p. 444).

Assim como Damião e Festas (2012), Morgado (2013) advoga um currículo que valorize “[...] conhecimentos e saberes transversais também importantes para o desenvolvimento integral de cada indivíduo” (MORGADO, 2013, p. 444), opondo-se ao conceito de currículo espartilhado, que cultua os conhecimentos específi-

cos de áreas disciplinares sem aplicabilidade social, negligenciando os conhecimentos que fazem parte do cotidiano dos alunos.

3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO BRASIL

Impulsionados pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, em que foram definidos quatro pilares da educação que deveriam ser a meta para o desenvolvimento educacional, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser, o Governo brasileiro sanciona, em 1996, a Lei que cria as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Junto à LDB, o governo elaborou pilares, chamados de Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997), como forma de orientar a estruturação curricular das escolas e padronizar o ensino no país, indicando competências, conteúdos, objetivos e orientações didáticas a serem trabalhados nas disciplinas.

Dois anos depois de sancionada a LDB, são apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), um conjunto de normas obrigatórias que orientam as escolas sobre seus currículos e conteúdos mínimos. Nesse documento, é reafirmado o direito à educação, garantido pela Constituição Federal, e sinalizada a função social da escola, que deve ser materializada nos currículos.

As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades. (BRASIL, 1998, p. 1).

As DCN deixam os estados e o Distrito Federal livres para organizarem seus currículos, respeitando a diversidade nacional e o contexto em que os alunos estão inseridos, desde que respeitada a base nacional comum com o ensino centrado em competências, como aponta Garcia (2005). No próprio documento, observa-se a obrigatoriedade de todos os estados brasileiros organizarem suas propostas curriculares orientadas por competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos (BRASIL, 1998).

Diferentemente do currículo português, as DCN estabelecem o diálogo entre as competências a serem desenvolvidas e os conteúdos a serem ensinados e sugerem como ensinar esses conteúdos.

Porém, existe uma grande diferença em termos de qualidade de ensino, quando se trata de comparar Portugal e Brasil e do ranqueamento internacional. Segundo a OCDE (2009), Portugal está 26 posições acima do Brasil. Alguns questionamentos podem ser levantados: de que forma mudanças na estrutura curricular podem, verdadeiramente, colaborar com o aumento da qualidade da educação? Se o currículo escolar brasileiro se aproxima mais do que Damião e Festas (2012) e Morgado (2013) propõem para Portugal, porque existem essas diferenças nos níveis das avaliações da aprendizagem dos alunos nos dois países?

A preocupação com os níveis educacionais é pauta da agenda governamental e destacada nas entrelinhas da versão atualizada das DCN, quando afirma que as avaliações em larga escala

[...] vêm-se constituindo em políticas de Estado que subsidiam os sistemas na formulação de políticas públicas de equidade, bem como proporcionam elementos aos municípios e escolas para localizarem as suas fragilidades e promoverem ações, na tentativa de superá-las, por meio de metas integradas. (BRASIL, 2013, p. 13).

Pelas disparidades entre as notas das redes pública e privada nas avaliações nacionais, pode-se pensar que os entes federados não vêm demonstrando êxito na elevação dos índices educacionais. Percebemos, desse modo, que a saída encontrada para tentar sanar essa dificuldade é alterar o currículo escolar. Assim, concomitantemente com as novas DCN, surge uma proposta para auxiliar as redes de ensino na criação dos seus currículos, garantindo uma base nacional comum, para elevar a qualidade de ensino do país.

O documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com

[...] profissionais das universidades que compõem a Rede Nacional de Formação do MEC, gestores de redes públicas de ensino e consultores, por área de conhecimento, contratados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sob coordenação do MEC. (BRASIL, 2012, p. 8).

fora intitulado Os Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem. Ele se direciona para os três primeiros anos do ensino fundamental (6.º, 7.º e 8.º anos), mas com pretensão de se estender a toda a educação básica (estudantes de 6 a 18 anos).

O ponto de partida para a elaboração desse documento que explicita os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes foi

Os resultados das avaliações em larga escala – Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM e SAEB – e da elaboração do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹ e em vista das demandas dos professores para uma maior clareza e precisão sobre o para que ensinar, o que ensinar, como ensinar e quando ensinar. (BRASIL, 2012, p. 14-15).

Com o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, a meta 7 propõe a melhoria da qualidade do ensino e a correção do fluxo escolar e desenha uma nova estrutura comum curricular com objetivos, conteúdos, procedimentos didático-metodológicos e separação por anos de ensino. O foco principal para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o domínio da leitura, da escrita, do cálculo e de uma base de ciências sociais e naturais. As que antes eram áreas curriculares passam a ser chamadas de eixos estruturantes e, dentro desses eixos, fundem-se objetivos, competências e conteúdos. A toda essa mistura dá-se o nome de Direitos de Aprendizagem – termo semelhante aparece nas Diretrizes Curriculares Gerais

¹ A grande meta do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade.

como Expectativas de Aprendizagem. De forma geral, temos, nesse documento, os Direitos de Aprendizagem e os Eixos Estruturantes.

As propostas de mudanças curriculares surgem diante dos quadros de diminuição de resultados das avaliações externas. Para Dias (2014), os discursos de que a escola precisa adaptar-se às mudanças que a sociedade vem passando tendem a apontar que o professor se encontra defasado e precisa alterar seu modo de ensinar para que o nível escolar aumente. A autora afirma que a padronização curricular pode delimitar um estilo para “ser professor” e ir à contramão do objetivo dos dois países, qual seja, alavancar os índices educacionais, uma vez que “[...] uniformiza e empobrece o âmbito plural no sentido ontológico” (DIAS, 2014, p. 20).

Para Saviani (2013), uma base curricular comum não é suficiente para garantir a qualidade da educação, pois um currículo deve ter conteúdos, objetivos e procedimentos de ensino. Segundo o autor, a qualidade da educação está intimamente relacionada às condições de trabalho dos professores, à remuneração e à formação inicial e continuada.

A formação continuada ainda não consegue relacionar teoria e prática. Na visão dos docentes, ela é distante de suas salas de aula e da realidade em que se encontram, pois não existe reflexão sobre a prática pedagógica, ou seja, a “[...] ausência desta reflexão mostra que a formação continuada da escola não consegue fomentar mudanças significativas no trabalho de seus professores” (WENGZYNSKI; TOZETTOP, 2012, p. 14).

Assim, como conclui Saviani (2013), as raízes do problema dos baixos índices educacionais no Brasil são as péssimas condições de trabalho a que são submetidos os professores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo discutiu as reformas curriculares no Brasil e em Portugal, com atenção para a formação continuada dos professores e para a participação destes no processo de mudança da estrutura curricular.

Percebemos que o emaranhado de concepções sobre o currículo é experienciado na tentativa de corresponder aos anseios dos padrões educativos de excelência. Neste caso, a avaliação em larga escala acaba adquirindo maior importância do que o processo de formação inicial dos professores e sua prática pedagógica. Dessa forma, desconsidera-se a importância de se compreender as concepções epistemológicas e metodológicas dos professores, como aponta Figueira (2007), para depois fazer interferências de forma significativa no currículo escolar.

Seguindo a linha de raciocínio da legislação brasileira, que diz que “[...] a qualidade da educação para todos exige compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos no processo político, que o Projeto de Nação traçou, por meio da Constituição Federal e da LDB” (BRASIL, 2013, p. 14), é preciso que seja voltado o olhar para a formação inicial precária que os professores tiveram, com licenciaturas desvinculadas da realidade escolar e com disciplinas pedagógicas que não dialogam com as disciplinas específicas, como apontou os sujeitos da pesquisa de Moreira (2002) sobre a ausência do tratamento da diversidade sociocultural dos alunos na formação inicial que tiveram. Macedo (2002) defende a abertura das Universidades às discussões propostas para os currículos da Educação Básica, à formação inicial

voltada para a pluralidade de identidade dos sujeitos, em consonância com o que propõe a essência dos currículos em Portugal e no Brasil, ao tempo em que sugere também oposição aos currículos formadores de perfis profissionais.

Como afirmam Lopes e Macedo (2011b, p. 253), “[...] qualquer teoria de política educacional que se preze não pode se limitar à perspectiva do controle estatal”; porém, o que se observa é uma tentativa de controlar, em nível nacional, o trabalho dos professores, independentemente da formação que tiveram. Os índices das avaliações em larga escala não podem determinar mudanças curriculares sem que antes sejam revisitadas as instituições que ofereceram as formações iniciais dos professores.

Para Lopes e Macedo (2011), Damião e Festas (2012) e Wengzynski e Tozetto (2012), os professores se veem engessados no desenvolvimento de sua função, confusos e impotentes diante de “filosofias pedagógicas” prematuras que eles não sabem como torná-las palpáveis dentro do ambiente da sala de aula. Destarte, o que deveria ser uma orientação curricular acaba por desorientar toda uma estrutura correspondente à realidade de cada escola e quebrar a identidade da comunidade escolar, além de, possivelmente, comprometer a satisfação profissional do docente (FIGUEIRA, 2009).

Talvez as etapas de construção de documentos curriculares tenham mais celeridade se forem desconsideradas as vozes dos professores que estão em sala de aula, ou se, depois de construídas, forem distribuídas sem a mínima formação para pô-las em prática. No entanto, professores que têm o livro didático em linhas tradicionais como instrumento primordial de orientação curricular e que não tiveram formação continuada para a implementação dos documentos que orientam o currículo nacional, marcados por inovações semânticas, serão potenciais sujeitos a ignorá-los e a permanecer com suas antigas práticas pedagógicas.

Nesse impasse, de um lado, levam-se dez anos para apontar o culpado pelo baixo desempenho e, de outro, reinventam-se termos na tentativa de garantir o mínimo de ensino de uma base comum, e o que não se percebe é que a avaliação e o ensino podem não ser vilões. As conclusões podem ter sido equivocadas por não terem considerado, no momento da análise, as variáveis participação e formação inicial e continuada dos professores.

A ausência da formação continuada, que vai ao encontro das necessidades dos professores, e a inexistência da participação dos docentes durante a elaboração desses documentos podem se tornar mais um gerador de insatisfação profissional. Políticas educacionais voltadas para um currículo nacional, se não tiverem a colaboração da base durante a discussão, a elaboração e a implantação, dificilmente terão implementadas suas normas, e a avaliação dessas políticas não será um recorte fiel da realidade em que se encontra a educação.

É preciso, antes de reformar os currículos, perceber a importância das contribuições dos professores que estão em sala de aula na sua construção. É preciso pensar na construção de uma identidade docente, considerando o que os educadores pensam sobre ser professor. É preciso ouvir os docentes. Para que a qualidade da educação seja impulsionada pelo desempenho dos professores e alunos, faz-se necessário perceber o que dizem, subjetivamente, os índices das avaliações em larga escala em Portugal e no Brasil. É importante, por fim, questionar se é pelas reformas curriculares que essa relação terá êxito ou se isso

acontecerá por intermédio de uma mudança nas condições de trabalho e formação dos professores.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, P. Reorganização curricular do ensino básico. *Noeses*, Lisboa, n. 58, p. 15-22, nov./dez. 2001.
- BARREIRA, A.; MOREIRA, M. *Pedagogia das competências: da teoria à prática*. Lisboa: Editorial Asa, 2004.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1.º, 2.º e 3.º anos) do ensino fundamental*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional curricular comum*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 11 jan. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução nº 2, de 7 abril de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 1998.
- CENTRO EDUCACIONAL CHARLES DARWIN. *Módulo de revisão: matemática*. Vitória, 2012. Disponível em: <http://www.darwin.com.br/RESTRITO/modulos_de_revisao/2012/01/Questao/Matematica_1.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2015.
- DAMIÃO, M. H. (Ainda) sobre a noção de competência na educação escolar básica. *Gazeta da Física*, Lisboa, v. 27, n. 3, p. 31-33, 2004.
- DAMIÃO, M. H.; FESTAS, M. I. Reajustamento curricular do ensino básico: conteúdos e objectivos e/ou competências? *Educação e Emprego*, Lisboa, v. 27, n. 5, p. 23-36, jul. 2012.
- DIAS, R. E. “Perfil” profissional docente nas políticas curriculares. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 9-23, 2014.
- GARCIA, L. A. M. Competências e habilidades: você sabe lidar com isso? *Educação e Ciência Online*, Universidade de Brasília, 2005. Disponível em: <<http://uvnt.universidadevirtual.br/ciencias/002.htm>>. Acesso em: 21 out. 2013.
- FIGUEIRA, A. P. C. As orientações metodológicas dos professores: relação entre as dimensões da prática e a percepção dos resultados. *Psicologia Teoria e Prática*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 47-72, 2007.

- FIGUEIRA, A. P. C. (In)congruências na orientação metodológica dos professores: análise nas dimensões da prática educativa (resultados comparativos numa amostra de professores de português, matemática e inglês). *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 165-200, 2009.
- FRANGELLA, R. C.; DIAS, R. E. Reformas curriculares na formação de professores no Brasil e em Portugal – identidades em (re)construção. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*. Porto: Profedições, 2008. p. 93-116.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 249-283.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011b.
- MACEDO, E. Currículo e competência. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO E. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115-144.
- MORAES, M. C. Complexidade e currículo: por uma nova relação. *Polis - Revista de la Universidad Bolivariana*, Santiago de Chile, v. 9, n. 25, p. 289-311, 2010.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 79, p. 15-38, ago. 2002.
- MORGADO, J. C. Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia... *Ensaio: aval. pol. públ. educ*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 433-448, jul./set. 2013.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. *Pisa in Focus - 5*. Paris, 2011. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/48165173.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2013.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. *What students know and can do: student performance in reading, mathematics and science*. Paris: OECD, 2009. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2013.
- PEREIRA, M. O currículo por competências - a construção de um instrumento de verificação do desenvolvimento das aprendizagens, mediador da cooperação entre professores e psicólogos da educação. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, Lisboa, n. 23, p. 5-43, 2005.
- PERRENOUD, P. *Por que construir competências a partir da escola?* Lisboa: Editorial Asa, 2001.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Básico. *Currículo nacional do ensino básico - competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. *Relatório do projecto reflexão participada sobre os currículos do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.
- PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Conselho Nacional de Educação.

- Decreto-Lei nº 139/2012. Introduz a revisão da estrutura curricular. *Diário Oficial da República*, Poder Executivo, Lisboa, 5 jul. 2012, p. 3.477.
- PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 4, de 5 de julho de 2013. Parecer sobre o projeto de decreto-lei que procede à primeira alteração ao Decreto-Lei nº 139/2012. *Diário Oficial da República*, Poder Executivo, Lisboa, 12 jul. 2013, p. 21.920.
- ROLDÃO, M. C. *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Presença, 2003.
- SAVIANI, D. Direitos de aprendizagem: documento é mais do mesmo. *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 261, p. 26-28, 2013.
- SILVA, O. A. S. *Reorganização curricular do ensino básico: novas dinâmicas na escola?*. 2003. 184 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2003.
- SOUSA SANTOS, B. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 13-32, 2001.
- WENGZYNSKI, D. C.; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. *In: ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. Anais...* Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 1-15.