

# Empréstimo de Políticas Curriculares em Portugal – 2011-2014

Seabra, F.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Delegação Regional do Porto da Universidade Aberta, CIED-UM, LE@D, Portugal

Email: [fseabra@uab.pt](mailto:fseabra@uab.pt)

## Resumo

Nos últimos 3 anos (04/2011-05/2014), Portugal esteve sob um programa de resgate financeiro da 'troika' constituída pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Central Europeu (BCE) e a Comissão Europeia (CE). Como reconhece Steiner-Khamsi (2010), é em momentos como este que a influência direta dos organismos trans e supranacionais se faz sentir de forma mais direta sobre a educação, acentuando-se o carácter hegemónico e top-down dos efeitos da globalização.

Partindo de uma contextualização definida pelas práticas de empréstimo de políticas educativas, analisamos a relação entre a presença da 'troika' em Portugal e algumas das mudanças que se têm registado no contexto educativo em geral, e curricular em particular. Para tal, procedeu-se a uma análise documental dos memorandos de entendimento através dos quais o programa de apoio financeiro foi firmado e reavaliado periodicamente, recolhendo-se as principais tendências preconizadas para a educação e o currículo. Paralelamente, procurou mapear-se a evolução das políticas educativas e curriculares portuguesas durante aquele período, refletindo sobre a sua convergência com as orientações supranacionais e mantendo presente a noção de que a tomada de empréstimo de políticas e conceitos educativos e curriculares é um processo ativo, que implica a recontextualização e reinterpretção por parte daqueles que os adotam.

Palavras-chave: globalização; empréstimo de políticas educativas; currículo.

## 1 Globalização e Europeização da Educação

O conceito de Globalização foi cunhado no âmbito económico (Levitt, 1985, in. Spring, 2008), mas é hoje amplamente utilizado para designar a "crescente interdependência entre indivíduos, países e regiões" (Giddens, 2007: 16) de forma abrangente – económica, política, cultural, comunicacional. A dimensão económica do fenómeno mantém, no entanto, para alguns autores, a dianteira da análise, determinando consequências noutras dimensões (Charlot, 2007) na medida em que a regulação pelo mercado, num contexto neoliberal, se impõe como prioritária (Dale, 2006).

Ainda assim, e muito embora o processo de globalização não seja independente de questões de poder económico e político, importa reconhecer que não se processa de forma homogénea, dificultando a adoção de interpretações lineares. Assim, e na senda de Sousa-Santos (2001) reconhecemos que aos processos hegemónicos de globalização se oferecem processos de resistência contra-hegemónica, de entre os quais se destaca o cosmopolitismo, que promove uma consciência global sobre as questões locais e particulares, permitindo a luta contra as desigualdades, bem como processos de tradução e recontextualização ao nível local (Seabra, Morgado & Pacheco, 2012).

O reconhecimento de que a influência dos processos globais, mediados em grande medida pela atuação de organismos supranacionais, se faz sentir de forma premente no domínio educacional é hoje inescapável. O papel do

Estado – ainda que este se mantenha como um mediador fundamental das políticas educativas, condicionando a intensidade da globalização nesse domínio – tem-se visto progressivamente enfraquecido pelas pressões externas (Burbules & Torres, 2004). A escala da tomada de decisão alterou-se, na medida em que organizações como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a OCDE ou a Comissão Europeia (CE) ganharam influência sobre as decisões dos Estados – sobretudo quando estes estão sujeitos a programas de ajustamento económico (Dale, 2006).

A influência dessas organizações tem-se feito sentir por vários processos, um dos quais a instauração de programas de avaliação internacional e o peso crescente das estatísticas sobre educação no processo de tomada de decisão. O “governo através dos números” – através de conceitos como o *benchmarking*, a definição de *standards*, o foco na recolha de dados, avaliação e comparação, o foco na qualidade, eficiência e eficácia – conduz a uma visão estandardizada da realidade e à ocultação das diferenças (Borer & Lawn, 2013).

Outro processo fundamental tem sido a criação e difusão de discursos sobre educação que assumem um carácter de conceitos-chave, difundidos e promovidos como base de «boas práticas». O próprio termo «boas práticas» é exemplo de um conceito que ignora a pluralidade dos contextos, e consequentemente permite a desterritorialização de políticas, facilitando a sua transformação em reformas viajantes – ao tornar-se global, uma política perde os seus laços com os contextos e os grupos que estiveram na sua origem, permitindo que grupos com objetivos muito diferenciados advoguem a implementação da mesma medida (Steiner-Khamsi, 2012).

A descontextualização em termos políticos, económicos e sociais, é aliás, um risco inerente à transferência de políticas e conceitos educativos (Steiner-Khamsi, 2000, 2004). A tomada de empréstimo desses conceitos e políticas pode ser efetiva, ou ocorrer apenas em termos discursivos, e tende a ocorrer em momentos em que processos internos de reforma enfrentam contestações (Steiner-Khamsi, 2009), na medida em que, do ponto de vista político, permite evitar conflitos e gerar coligações – isto é, permite que grupos com interesses opostos apoiem uma mesma medida, considerada neutra, externamente delineada e apoiada em *standards* internacionais (Steiner-Khamsi, 2010). Assim, pode entender-se que, sobretudo nos países periféricos e semi-periféricos, as orientações dos organismos supranacionais assumem um papel complexo, situado entre a legitimação e o mandato (Teodoro, 2003). Esta ideia vem de encontro ao que descreve Barroso (2003) quando se refere ao efeito de contaminação, através do qual conceitos, políticas e medidas educativas são importados como justificação das medidas tomadas internamente. A esta lógica, associam-se duas outras – a de hibridismo e a de mosaico – que contribuem decisivamente para que as políticas desenhadas resultem de um processo de “bricolagem” (Ball, 2001), compostas e recontextualizadas a partir de fragmentos importados de diferentes fontes e influências.

Assim, o processo de tomada de empréstimo dessas políticas deve ser encarado como ativo, quer da parte daqueles que as exportam, quer da parte daqueles que as importam e implementam, através de processos de adaptação, resistência e modificação, bem como da seleção ativa de orientações externas e modelos educativos experimentados em outros contextos, como forma de legitimar políticas contestadas (Steiner-Khamsi, 2004).

Um exemplo de uma “reforma viajante”, que se tornou global em termos do seu impacto sobre a educação, é a educação baseada nos resultados, *standards* ou competências (Steiner-Khamsi, 2006, 2009) – isto é, a crença de que os resultados são ferramentas eficazes para monitorizar e melhorar a qualidade da educação. Esta tendência tem sido

acompanhada por um foco na prestação de contas pelos resultados obtidos (*accountability*) seja por parte dos professores ou dos próprios alunos. Outras reformas, como é o caso da relação entre as escolas e as empresas, o movimento entre a centralização e a descentralização ou a tendência para escolas grandes ou escolas pequenas, têm sido pontualmente «recicladas», emergindo e desaparecendo, e voltando novamente ao discurso global sobre educação num movimento pendular (Steiner-Khamsi, 2009).

A naturalização das decisões tomadas localmente, e a sua externalização – para contextos globais ou para as orientações dadas pelos grandes estudos estatísticos, ou *standards* internacionais, por exemplo, tem sido bastante usada pelos decisores em contextos locais (legitimação). A pressão externa para aderir a determinados conceitos ou correntes torna-se, no entanto, muito mais real e premente nos países que atravessam dificuldades económicas e que aceitam, como parte de um pacote de ajuda económica, um conjunto de contrapartidas em termos de educação (mandato) (Steiner-Khamsi, 2010). A forma como essas reformas exteriormente impostas são implementadas localmente é, ainda assim, relevante quando falamos de globalização em educação.

A situação vivida em Portugal entre 2011 e 2014, com o programa de resgate financeiro promovido pela ‘Troika’ composta pelo FMI, BCE e UE, aproxima-se desta última situação, e como tal, apresenta uma maior dependência em relação às orientações externas.

Embora tenham em comum uma perspetiva baseada na teoria do capital humano e em certas vertentes da educação comparada que assumem a educação como uma ferramenta para o desenvolvimento, um discurso de eficácia e racionalização e uma lógica de quantificação e comparação dos dados (Teodoro, 2003; Spring, 2008), é importante ressaltar que os três elementos desta ‘troika’ têm visões sobre educação e desenvolvimento que nem sempre são facilmente compagináveis entre si. Quer o BCE quer o FMI, enquanto organizações financeiras, assumem discursos de carácter economicista. O FMI preocupa-se particularmente com a redução da despesa pública, promovendo medidas de contenção salarial na administração pública, designadamente entre os professores (Marphatia, 2010).

Por sua vez, a Comissão Europeia tem visto o investimento em Educação como uma forma de responder aos problemas que a Europa enfrenta e que requerem uma sociedade de aprendizagem. Esta aprendizagem não se limita, no entanto, a ser vista como ferramenta para o emprego e a competitividade, mas também para a integração europeia – daí a importância que tem sido dada à aprendizagem de línguas estrangeiras –, para o combate à exclusão e para a construção de uma cidadania crítica e participativa. Na prática, estas preocupações expressam-se em linhas de ação: i) encorajar a aquisição de novos conhecimentos (reconhecimento de competências, promoção da mobilidade, investimento em software educativo); ii) aproximar as escolas e o mercado de trabalho (relação entre as escolas e as empresas no âmbito da formação profissional e estágios); iii) combater a exclusão (políticas de segunda oportunidade, voluntariado); iv) proficiência em três línguas europeias (qualidade e avaliação desta formação) e v) investimento em formação (encarada como investimento em capital humano) (CE, 1995).

Na Cimeira de Lisboa, em 2001, criou-se o Método Aberto de Coordenação como forma de promover a intervenção europeia no domínio da educação, contornando o princípio da subsidiariedade. Esse método baseia-se na definição de orientações, calendários e *benchmarks* como forma de “comparar melhores práticas” (Conclusões da Cimeira de Lisboa, parágrafo 37), introduzindo assim mecanismos de pressão de pares (Dale, 2006; Pacheco & Vieira, 2006). As

políticas que, desde então têm vindo a ser promovidas salientam a prevenção do abandono escolar precoce; as áreas da Matemática, Ciências e Tecnologia, língua materna e TIC; a aquisição de habilitações de nível secundário-superior; a noção de competências-chave; a relação entre as escolas e o mercado de trabalho; e aprendizagem ao longo da vida.

Portugal, na qualidade de país semi-periférico, e sujeito a uma dupla agenda – por um lado, a agenda global, e por outro a agenda europeia – tem estado particularmente sujeito aos efeitos homogeneizadores da globalização. A Europeização da educação em Portugal tem conduzido a a) uma recentralização do controlo curricular através da avaliação – das escolas, dos professores, e das aprendizagens, associada a uma ideia de prestação de contas e de aumento da autonomia (Pacheco & Seabra, 2014); b) um retorno ao *core* curricular e aumento do controlo quanto às disciplinas que o integram; c) políticas curriculares orientadas para os resultados de aprendizagem (Seabra, Morgado & Pacheco, 2012).

## **2 A educação e o currículo nos memorandos da ‘Troika’ – Uma análise documental.**

Os onze Memorandos de Entendimento sobre as Condicionalidades da Política Económica (09/2011; 09/2011 (primeira revisão); 12/2011; 03/2012; 06/2012; 10/2012; 12/2012; 06/2013; 10/2013; 07/02/2014; 28/02/2014)<sup>1</sup> e respetivos anexos, identificam as prioridades de intervenção definidas pelo FMI, BCE e CE para a política portuguesa, e em relação às quais o programa de financiamento ficou contingente, permitindo o mapeamento das evoluções a esse nível que se registaram ao longo do curso da implementação do programa de resgate.

Podemos identificar, de forma relativamente transversal a todos os documentos, uma preocupação de fundo que não surpreendentemente é de natureza orçamental: “Reduzir custos na área da educação” (2011, p. 3). Essa redução de custos deveria ser conseguida através de um conjunto de medidas de carácter geral – a) a racionalização da rede escolar através da criação de agrupamentos escolares (a qual pretende diminuir “a necessidade de contratação de recursos humanos” e centralizar os aprovisionamentos) e b) “racionalizando as transferências para escolas privadas com contratos de associação”. Na segunda atualização ao Memorando (12/2011), juntou-se a estas medidas uma terceira: c) o melhor aproveitamento dos “fundos comunitários para financiar atividades da área da educação”.

A medida de racionalização da rede de escolas é reiterada como forma de redução da despesa, quer em relação à política orçamental de 2012, quer de 2013. Já em relação à política orçamental de 2014 (a partir da sétima atualização do memorando, 06/2014) acrescenta-se a esta medida “a aproximação do rácio de alunos/docente ao de outros países comparáveis” (p. 6) – numa expressão que revela o recurso à externalização para justificar a adoção de uma medida polémica. Estas ideias foram novamente reiteradas na sétima e oitava revisões (06 e 10/2013) do Memorando de Políticas Económicas e Financeiras.

De forma mais particular, no tópico relativo ao Mercado de Trabalho e Educação – desde logo, a associação imediata entre a Educação e o Mercado de Trabalho no contexto dos Memorandos merece ser sublinhada, denunciando o foco

---

<sup>1</sup> Memorandos e anexos consultados em: <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-temas/memorandos.aspx> na sua versão traduzida para português, sempre que disponível.

utilitarista e mercantilista das posições expressas – define-se um conjunto de objetivos, apenas um dos quais se relaciona diretamente com a Educação, e cuja redação viria a manter-se inalterada ao longo de todas as revisões do documento:

Combater o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade do ensino secundário e do ensino e formação profissional, com objetivo de aumentar a qualidade do capital humano e facilitar a adequação ao mercado de trabalho (2011, p. 20).

Este objetivo comporta, por um lado, a prioridade conferida ao abandono escolar e ao ensino secundário pela CE e por outro uma visão da educação muito focalizada na sua relevância em termos do mercado de trabalho e à teoria do capital humano, o que poderá ser indiciador das lógicas internas da própria 'Troika'.

Já, em particular, no que diz respeito aos campos da Educação e Formação, o Governo Português assumiu a responsabilidade de prosseguir um conjunto de ações mais concretas, visando os objetivos antes definidos, aos quais se acrescenta o "aumento da eficiência do sector educativo".

Resumidamente, os três eixos de intervenção preconizados pelo Governo em para atingir esses objetivos centram-se sobre:

- i. a avaliação, monitorização e apresentação dos resultados das políticas já implementadas;
- ii. a definição de um plano de ação para a melhoria da qualidade do ensino secundário; e
- iii. a apresentação de um plano de ação com vista ao aumento da "qualidade, atractividade e relevância em termos no mercado de trabalho do ensino e formação profissional";

a que viria a juntar-se um iv. "Apresentar uma avaliação dos desenvolvimentos mais recentes no âmbito do sistema de aprendizagem [T1-2013]", na sexta atualização do memorando (12/2012).

Em relação ao ponto i., relacionado com a avaliação dos resultados das políticas educativas, veio reforçar-se, na terceira atualização do memorando (03/2012) a intenção de "dispor de um instrumento de gestão operacional até T3-2012". No entanto, esse instrumento de gestão foi sendo sucessivamente adiado em versões posteriores do Memorando, considerando-se em curso na penúltima versão do documento.

A forma como se pretende atingir a desejada melhoria da qualidade do ensino secundário (ii) passa por: a) estabelecer contratos de autonomia alargada com as escolas, tornando o financiamento das mesmas contingente a "critérios de evolução do desempenho e de responsabilização"; financiar as escolas profissionais e privadas com contratos de associação com base em critérios relacionados com o número de alunos por turma e "incentivos associados aos critérios de desempenho": e "um papel reforçado de supervisão da Inspeção-Geral" (p. 24). Este papel reforçado da Inspeção Geral de Educação e Ciência, veio a considerar-se a partir da quarta atualização do Memorando (06/2012) como concretizada, na medida em que passa a preconizar-se a esse respeito "(...) apresentar uma avaliação do novo modelo de supervisão". Também o «plano de ação para a melhoria do ensino secundário» foi sujeito a adiamentos.

Já no que diz respeito ao aumento da qualidade e relevância da formação profissional, esta deverá ser conseguida através do alargamento das parcerias com empresas, e da valorização dos "mecanismos de orientação e aconselhamento profissional para potenciais estudantes de ensino e formação profissional" (p. 25). Na quarta atualização do memorando, juntou-se a estas medidas uma terceira: "Criação de escolas profissionais de referência" [T1-2013].

Denota-se assim por um lado, o recurso a um conjunto de termos que reúnem as características definidas por Steiner-Khamsi (2000, 2004) para as reformas viajantes, que, ao ser descontextualizadas, permitirem reunir o consenso de grupos com interesses antagónicos, como é o caso de «qualidade», «eficiência», «autonomia», «responsabilização».

No entanto, quando mais pormenorizadas as medidas com vista à sua prossecução, fica clara a valorização, essencialmente, da diminuição da despesa com a Educação, através de políticas de carácter neoliberal associadas ao financiamento das escolas, recentralização através da avaliação dos resultados e do controlo inspetivo (definido como «Supervisão»), e valorização da formação profissional na medida em que permite responder aos interesses do mercado de trabalho.

No documento «Portugal – Memorando de Políticas Económicas e Financeiras» (Maio 2011), define-se uma intervenção ao nível educativo diretamente relacionada com o currículo: “A racionalização dos currículos e a criação de agrupamentos escolares, sem pôr em causa o acesso à educação, irá diminuir as despesas com a educação” (p. 2).

A diminuição das despesas com a educação faz-se também indiretamente, através das medidas que afetam toda a gestão de recursos humanos da Administração Pública, nomeadamente o aumento dos regimes de mobilidade e as regras sobre a cessação do contrato de trabalho por mútuo acordo (10/2012, pp. 14-15).

### **3 As mudanças no contexto Português**

Concretamente, e durante o período de vigência do programa de ajustamento financeiro, foram várias as medidas tomadas com vista à redução das despesas com a educação.

A diminuição do número de professores e outros profissionais da administração escolar foi visada através da agregação de escolas, do aumento do número de alunos por turma, e de processos de rescisão de contrato com professores. Foram ainda afastados docentes contratados, através de um processo de avaliação.

Em abril<sup>2</sup> e junho<sup>3</sup> de 2012 tiveram lugar duas fases de agregação de escolas, dando origem aos chamados «mega-agrupamentos» dando origem, respetivamente, a 115 e 38 novas unidades orgânicas, várias das quais com mais de 3000 alunos. O processo foi justificado pelo Ministério de Educação e Ciência com razões relacionadas com a sequencialidade e articulação, reforço da coerência do projeto educativo e da qualidade pedagógica, para além da intenção de aumentar a racionalidade e eficiência da gestão dos recursos humanos e materiais.

Também em abril de 2012, o número máximo de alunos por turma, entre o 5.º e o 12.º ano, foi aumentado de 28 para 30 alunos, e o número mínimo de 24 para 26<sup>4</sup>. No primeiro ciclo, o número máximo de alunos por turma aumentou das 24 para as 26.

Já em novembro de 2013 foi iniciado um programa de rescisões por mútuo acordo, direcionado aos professores com contratos por termo indeterminado com idade inferior a 60 anos<sup>5</sup>, que permitiu desvincular da carreira docente alguns dos professores colocados no topo da carreira, com maior estabilidade e rendimentos mais elevados, aumentando assim a poupança com salários e contribuindo para uma maior precarização do trabalho docente. No extremo oposto, os professores contratados que não tendo ingressado na carreira docente, exerciam funções

---

<sup>2</sup> Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril.

<sup>3</sup> <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/documentos-oficiais/20120601-mec-agragacao-escolas.aspx>

<sup>4</sup> Despacho n.º 5106-A/2012 de 12 de abril.

<sup>5</sup> Portaria n.º 332-A/2013 de 11 de novembro.

docentes há menos de 5 anos viram-se obrigados a realizar uma “Prova de Avaliação de Conhecimentos de Capacidades” (PACC)<sup>6</sup>. Assim, a montante e a jusante, tem havido um afastamento de professores da carreira docente.

Em termos curriculares, tem-se verificado uma forte recentralização no *core curriculum*, um enfoque crescente na avaliação externa e na avaliação dos resultados da aprendizagem, através das metas curriculares. Estamos a assistir, na opinião de Morgado (2013) a um processo não apenas de revisão da estrutura curricular dos ensinos básico e secundário, mas a um processo com “intenção de “reforma” (p. 226). Assim, e em 2011, o Ministro da Educação extinguiu o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*<sup>7</sup>, marcando o fim do uso da competência como elemento central da organização curricular. As razões alegadas relacionavam-se com a falta de clareza do documento, assim como com facto de o uso da noção de “competência”<sup>8</sup> minorar o papel do conhecimento e da memorização, quer ainda por os objetivos apresentados serem considerados dificilmente mensuráveis. No mesmo documento, apela-se a que seja dada aos professores uma maior liberdade curricular, associada a uma prestação de contas através dos resultados de aprendizagem atingidos pelos alunos. O foco da atenção é recentrado nos «conteúdos fundamentais».

Subsequentemente a este despacho, foram publicadas metas curriculares do ensino básico<sup>9</sup>. As metas propõem-se enquanto orientação pedagógica e curricular, e como referencial para a avaliação interna e externa. Progressivamente foram definidas metas para todas as disciplinas do ensino básico, abrangendo o secundário a partir de 2015/16.

Iniciava-se então um processo de revisão curricular cujo objetivo seria “criar uma cultura de rigor e de excelência” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho). Entre outros aspetos, esse objetivo seria prosseguido evitando a dispersão curricular através do “reforço de disciplinas fundamentais, tais como o Português, a Matemática, a História, a Geografia, a Físico-Química e as Ciências Naturais, na promoção do ensino do Inglês” (p. 3476) – se anteriormente poderia haver dúvidas quanto aos «conteúdos fundamentais» que se pretendia desenvolver, a sua formulação neste decreto-lei torna clara a valorização superior de determinadas áreas do currículo consideradas prioritárias, que se aproximam das definidas pela União Europeia, reforçando assim o *core curriculum* – língua materna, matemática, ciências e tecnologias (relacionadas com a empregabilidade e o desenvolvimento tecnológico) e língua estrangeira (direcionada à promoção da mobilidade dos trabalhadores).

A valorização destas áreas ocorreu em detrimento da desvalorização das áreas curriculares não disciplinares. A disciplina de formação cívica foi eliminada nos 2.º e 3.º ciclos e no 10.º ano de escolaridade – relegando-se as competências cívicas para um desenvolvimento transversal ao longo do currículo, o que comporta um “efeito simbólico poderoso” (Morgado, 2013: 227), e corre o risco de conduzir ao seu esquecimento, sobretudo quando o foco nos conteúdos e nos resultados mensuráveis é acentuado. Também a área de estudo acompanhado foi terminada.

---

<sup>6</sup> <http://pacc.gave.min-edu.pt/np4/home.html>

<sup>7</sup> Despacho n.º 17169/2011 de 12 de dezembro.

<sup>8</sup> Entre aspas, no original.

<sup>9</sup> Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro.

A avaliação dos resultados dos alunos, sobretudo a avaliação externa orientada por metas quantificáveis, assume prioridade<sup>10</sup>, juntando-se à avaliação externa das escolas e à avaliação do desempenho docente como formas de controlo recentralizadoras do currículo (Seabra, Pacheco & Morgado, 2012).

Embora a avaliação externa de escolas (AEE) esteja em curso em Portugal desde 2006, teve também início em 2011 o seu segundo ciclo de implementação, acompanhado de uma revisão do quadro de referência. A AEE tem-se imposto como um mecanismo de regulação política, na medida em que permite recolher informações relevantes para a administração central, de regulação institucional, na medida em que se constitui como referencial do que é uma escola de qualidade, e de regulação pedagógica, na medida em que determina as boas práticas que as escolas devem prosseguir, em termos de objetivos, processos e resultados (Leite, Morgado & Seabra, 2014). O novo quadro de referência, embora mantendo a atenção à prestação do serviço educativo e à liderança e gestão, deu renovado peso aos resultados, designadamente os resultados académicos e particularmente os resultados da avaliação externa, através da inclusão de um novo indicador – o valor esperado – que pretende quantificar e tornar comparável através de contextos distintos o impacto do trabalho da escola sobre os resultados académicos dos alunos.

No que diz respeito à formação profissional, e após a extinção dos Centros Novas Oportunidades, foram criados os Centros Para a Qualificação e o Ensino Profissional, orientados para jovens a partir dos 15 anos ou a frequentar o último ano do ensino básico, e a adultos. Em 2012/13 funcionou uma experiência piloto de cursos de formação vocacional ao nível do ensino básico<sup>11</sup>, alargada em 2014/14 ao ensino secundário<sup>12</sup>, e proposta de forma mais abrangente a partir do ano letivo 2014/15<sup>13</sup>. O investimento nos cursos vocacionais denota uma tendência de maior afastamento entre a via profissional e a via destinada ao prosseguimento de estudos, antecipa a possibilidade de escolha da via profissional (desde os 13 anos de idade) e confere grande peso à componente de formação em contexto de prática simulada de trabalho em contexto empresarial. Estes cursos destinam-se, no ensino básico, a alunos com pelo menos 2 retenções, e no ensino secundário preferencialmente a estudantes em risco de abandono escolar – o que denota uma condição de segunda escolha, e não de escolha em igualdade de circunstâncias com os cursos científico-humanísticos (Guimarães, Pacheco & Seabra, 2013).

## 4 Reflexões finais

Nos últimos anos, as tendências que descrevemos no contexto português têm conduzido a uma mercadorização da educação e do currículo, vistos à luz da teoria do capital humano como instrumentos de promoção da produtividade, e à instauração de uma cultura de performatividade nas escolas (Ball, 2004) fazendo depender a autonomia curricular e pedagógica da apresentação de resultados.

A proximidade entre as orientações preconizadas nos memorandos do programa de ajustamento financeiro e as políticas que têm vindo a ser implementadas em Portugal no campo educativo e particularmente no curricular,

---

<sup>10</sup> São realizados neste momento exames nacionais no 1.º ciclo e ensino secundário, e provas finais a matemática e português para cada ciclo do ensino básico.

<sup>11</sup> Portaria n.º 292-A/2012 de 26 de setembro

<sup>12</sup> Portaria n.º 276/2013 de 23 de agosto

<sup>13</sup> Despacho n.º 5945/2014 de 7 de maio

refletem um processo de tomada de empréstimo de medidas que se encontra ainda em curso e cujos impactos não podem ainda ser avaliados. No período em análise a força do vetor mandato/imposição não pode ser descurado, entendendo-se os compromissos definidos como passos necessários à concessão de financiamento, no entanto, são também perceptíveis sinais de externalização das decisões políticas, utilizando a pressão externa como legitimação, como é o caso do aumento do número de alunos por sala. Por outro lado, e ainda que os anexos ao memorando referissem de forma vaga o currículo e a sua «racionalização», as formas concretas que esse esforço tem assumido não ficam, nos documentos analisados, claramente expressas. O foco no *core curriculum*, e o controlo curricular pelos resultados, ainda que em linha com as políticas que têm vindo a ser promovidas pela CE, assumiram matizes particulares no contexto português, que levaram mais longe a busca pela mensurabilidade dos resultados, abandonando o conceito de competência em detrimento do de metas de aprendizagem.

A existência de uma imposição externa clara, não elimina assim, nem o esforço de construção de consensos entre os diversos organismos supranacionais e o próprio governo português – aspeto em que o recurso a conceitos educacionais tornados “viajantes” e à externalização terão estado presentes –, nem tão pouco o uso da pressão externa como legitimadora das decisões tomadas internamente, com recurso a um discurso de inevitabilidade.

## Referências:

- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, 1(2), 99-116. Disponível em [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)
- Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1105-1126.
- Barroso, J. (2003). Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24 (82), 63-92.
- Borer, V. L. & Lawn, M. (2013). Governing Educational Systems by Shaping Data: from the past to the presente, from national to international perspectives. *European Educational Research Journal*, 12(1), 48-52. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.1.48>
- Burbules, N. C. & Torres, C. A. (2004). Globalização e Educação: Uma introdução. In. N. C. Burbules & C. A. Torres. *Globalização e Educação. Perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 11 – 26.
- CE [European Commission] (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. Disponível em: [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/index\\_en.htm](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/index_en.htm) [Consultado a 18/05/2009].
- Dale, R. (2006). From comparison to translation: extending the research imagination?. *Globalisation, Societies and Education*, 4(2), 179-192. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/14767720600750803>
- Giddens, A. (2007). *A Europa na era global*. Lisboa: Editorial Presença.
- Guimarães, E. R., Pacheco, J. A., & Seabra, F. (2013). Políticas de Educação Profissional em Portugal e no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 29(3), 557-574.
- Leite, C., Morgado, J. C. & Seabra, F. (2014). External School Evaluation in Portugal – A glance at the impacts on curricular and pedagogical practices. *European Journal of Curriculum Studies*, 1(1), 33-43. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/ejcs/index.php/ejcs/article/view/14/12>
- Marphatia, A. A. (2010). The adverse effects of the International Monetary Fund programs on the health and education workforce. *International Journal of Health Services*, 40(1), 165-178. Disponível em: [http://users.ox.ac.uk/~chri3110/Details/marphatia\\_IMFeducation.pdf](http://users.ox.ac.uk/~chri3110/Details/marphatia_IMFeducation.pdf)

- Morgado, J. C. (2013). (Des)Propósitos da Atual Revisão Curricular em Portugal. In. A. M. P. Favacho, J. A. Pacheco, Sh. R. Sales (orgs.). *Currículo: conhecimento e avaliação. Divergências e Tensões* (Pp.221-237). Curitiba: CRV.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014 – OECD Indicators*. ECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Pacheco, J. A. & Seabra, F. (2014). Chapter 33: Curriculum Research in Portugal: Emergence, Research, and Europeanization. In. Pinar, W. F. (Ed). *International Handbook of Curriculum Research (2nd Edition)*(pp. 397-410). New York: Routledge.
- Pacheco, J. A. & Vieira, N. (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. in. A. F. Moreira & J. A. Pacheco (orgs.). *Globalização e educação – Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Seabra, F., Morgado, J. C., & Pacheco, J. A. (2012). Policies of accountability in Portugal. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*. 2(4), pp. 41-51. Disponível em: <http://www.ijocis.org/FileUpload/ds144289/File/4.filipa.pdf>
- Sousa-Santos, B. (2001). Os processos da globalização. In. B. Sousa Santos (org.). *Globalização: Fatalidade ou utopia?* (pp. 31-106). Porto: Afrontamento.
- Spring, J. (2008). Research on Globalization and Education. *Journal of Educational Research*. 78(2), 330-363.
- Steiner-Khamsi (2000). Transferring Education, Displacing Reforms. In J. Sch. (ed.), *Discourse Formations in Comparative Education* (pp. 155-187). Frankfurt/M & New York: Lang Publishers.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). Globalization in Education: Real or Imagined?. In G. Steiner-Khamsi (ed.), *The Global Politics of Educational Borrowing & Lending*. New York: Teachers College Press, pp. 1 – 11.
- Steiner-Khamsi, G. (2006). The economics of policy borrowing and lending: a study of late adopters. *Oxford Review of Education*, 32(5), 665-678.
- Steiner-Khamsi, G. (2009). Knowledge-Based Regulation and the Politics of International Comparison. *Nordisk Pedagogik*, 29, 61–71.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The Politics and Economics of Comparison. *Comparative Education Review*, 54 (3), 323-342.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Measuring in reinterpreting re-contextualisation. In A. Verger, M. Novelli, H. K. Altinyelken (eds.), *Global Education Policy and International Development* (pp. 269-278). London: Continuum.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modelos de governação*. Porto: Afrontamento.