

Professores de matemática e currículos: autores ou atores?

Deise Aparecida Peralta ^a

José Augusto Pacheco ^b

Wagner Barbosa de Lima Palanch ^c

^a Universidade Estadual Paulista (Unesp), Ilha Solteira, SP, Brasil

^b Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal

^c Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul), São Paulo, SP, Brasil

Recebido para publicação 27 jan. 2021. Aceito, após revisão, 16 abr. 2021
Autor designado: Claudia Lisete Oliveira Groenwald

RESUMO.

Contexto: Dentre a pluralidade de temáticas abordadas pelos estudos curriculares, a natureza dos processos decisórios que envolvem profissionais da educação tem pautado algumas agendas de pesquisa. Circunscrito em uma dessas agendas, este texto parte do questionamento do que se tem convenicionado chamar de participação de professores em processos que envolvem currículo. **Objetivo:** Analisar a racionalidade subjacente ao envolvimento de professores de matemática em contexto de reformas curriculares no Brasil e em Portugal, apresentando uma base teórica inspirada em Jürgen Habermas, e sua adequação para discutir a participação dos professores como autores ou atores de currículos. **Design:** Análise reconstrutiva de racionalidade segundo a ética discursiva habermasiana. **Ambiente e participantes:** O contexto de um estudo comparativo que levanta documentos e entrevista um gestor de um projeto de reforma curricular em Portugal e um no Brasil. **Coleta e análise de dados:** Análise da racionalidade que subjaz o discurso presente em documentos curriculares dos países envolvidos e entrevistas. **Resultados:** Elementos centralizadores de políticas curriculares nacionais não significam só por si a homogeneização dos currículos, a racionalidade que subjaz a forma como os projetos preveem a participação dos professores expressam um verniz discursivo ilusório sobre “professores participando ativamente”, há espaços de micropolíticas com margem controlada de alterações que advogam professores de matemática como construtores de políticas, mas os mecanismos de regulação externa contradizem isso. **Conclusões:** Historicamente, nos dois países, os sistemas educacionais, mesmo expressando um discurso retórico sobre autonomia e flexibilidade, têm se mantido reféns da regulação de políticas globais centralistas.

Palavras-chave: Currículo; Habermas; Professores de Matemática; Racionalidades.

Autor correspondente: Deise Aparecida Peralta. Email: deise.peralta@unesp.br

INTRODUÇÃO

Pela sua pertinência e acuidade problemática, sobretudo em tempos de imperativos sistêmicos neoliberais que advogam a globalização de *standards* a todos os níveis e sentidos de formação, os estudos curriculares têm suscitado abordagens diferentes, contemplando uma ampla discussão epistemológico-conceitual, além de tematizar sobre a natureza dos papéis, das funções e do poder de decisão dos profissionais da educação. É no contexto de um projeto¹ de investigação que, dentre outras questões, analisou a racionalidade subjacente ao envolvimento de professores de matemática em contexto de reformas curriculares, que este é escrito, com o intuito de apresentar uma base teórica inspirada em Jürgen Habermas², e sua adequação para discutir a participação dos professores como autores ou atores de currículos, além de ilustrar com dados empíricos do referido projeto de investigação.

Trata-se, por isso, de um texto de questionamento do que se tem convencionalmente chamado de participação de professores em processos que envolvem currículo, como também de referencialização de racionalidades para estudos empíricos dos impactos e efeitos da forma como professores participam de cenários em que currículos são elaborados/ atualizados/ implementados, focado no real poder de decisão que são lhes conferidos.

Participação em Habermas

Aqui queremos falar de participação de professores e currículo, mais especificamente, de professores de matemática em contextos e cenários de desenvolvimento curricular. Para tanto, vamos primeiro compartilhar com o leitor nossas pretensões, sobre o que gostaríamos que fosse entendido, quando nos referimos à participação. Tomamos como referência Habermas (2012a,

¹ Trata-se do projeto “A racionalidade subjacente em processos de implantação curricular e de avaliação em larga escala: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal” financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp Auxílio Regular à Pesquisa Processo 16/16478-5) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes Processo 88881.119177/2016-01).

² Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo alemão, se vincula à tradição da Teoria Crítica, da chamada Escola de Frankfurt, inaugurada por Horkheimer na década de 1930. Apesar disso, rompe com vários dos modelos teóricos desenvolvidos por seus primeiros representantes, dentre eles Dialética do Esclarecimento de Horkheimer e Adorno. (Bressiani, 2016, p.13).

2012b), e seus sentidos sobre democracia deliberativa e racionalidade comunicativa, diante da qual, certamente, participar requer mais que ser/estar parte de algo e se relaciona com poder ser, estar e ter poder de decisão em interação, sendo capazes de falar e agir, ter possibilidade de alcançar compreensão sobre a situação em que ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação com vistas a coordenar suas ações pela via do entendimento. Isto posto, quem participa tem que ter vez e voz sem coerção e em processos livres de assimetrias.

Nestes processos, todos os que participam se remetem, igualmente, a pretensões de validade passíveis de análises críticas quanto à veracidade, retificação de normas e sinceridade, cada uma destas pretensões, construídas intersubjetivamente, anunciando, respectivamente, um mundo objetivo de facticidades, um mundo social de normatividades e um mundo de experiências subjetivas. Essa construção habermasiana é fundamentada, no conceito de jogos de linguagem de Ludwig Wittgenstein (Wittgenstein, 2000), na teoria dos atos de fala de John Langshaw Austin (Austin, 1962), no interacionismo simbólico de George Herbert Mead, (Mead, 1982) e na hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (Gadamer, 2002).

Voltando aos professores, ainda inspirados em Habermas (2012a), podemos considerar que a participação, e as ações dela decorrentes, em processos de desenvolvimento curricular envolveria ao menos uma dualidade no conceito de ação, uma voltada a relação professores-currículo e outra ligada a uma relação entre todos os sujeitos envolvidos no processo. Nessa última, centramos nosso interesse neste texto e podemos vislumbrar uma diferenciação, nem sempre explícita, entre uma interação entre os sujeitos em busca de um resultado, que faz uso de racionalidade instrumental que visa com que os professores façam o que for preciso fazer para que o desenvolvimento curricular ocorra tal como idealizado; e outra que seria orientada para o entendimento, buscando consensos, onde todas e todos podem livremente colocar suas pretensões que serão, igualmente, consideradas e apreciadas, segundo a força dos argumentos que as sustentam e não sob o argumento da força. À primeira ação, Habermas (2012a, 2012b) chama de Ação³ Estratégica e à segunda, Ação Comunicativa.

Assim o sendo, se quisermos caracterizar a participação de professores, em cenários que envolvem desenvolvimento curricular, analisar a

³ Neste texto grafamos com inicial maiúscula os termos com carga conceitual em Habermas (2012a, 2012b).

racionalidade que subjaz as interações, entre os sujeitos envolvidos no processo, é um caminho. Isso de fato, pois tanto Hokheimer (1980) quanto Adorno e Hokheimer (1985) expõem o conteúdo relacional da razão que controla, manipula, subjuga, coloniza, alicerça subalternidades e impõe opressão. Essa razão que fora caracterizada no arcabouço teórico habermasiano como um tipo específico de razão, a Instrumental, que orienta a ação estratégica que, sendo ação racional, se diferencia do outro tipo, a Razão Comunicativa. Em sua Teoria da Ação Comunicativa (TAC), Habermas (2012a, 2012b), dentre uma infinidade de análises da sociedade moderna, e perspectivas reconstrutivas de racionalidade e ética discursiva, mostra vias alternativas para superar a ação racional com respeito a fins, compreendendo seu conteúdo relacional. Identificar racionalidades também possibilita buscar vias de superação.

Há ainda outros conceitos que são fundamentais para que a nossa pretensão, de compartilhar o que defendemos por participação, se expresse: Sistema e Mundo da Vida. Jürgen Habermas concebe sociedade em termos de duas categorias⁴, Sistema e Mundo da Vida, entendendo-as como “instâncias que se opõem, mas que, ao mesmo tempo, são interdependentes, constituindo um complexo dialético que determina a forma de ser da sociedade moderna” (Mühl, 2003, p. 208). A participação pode ser caracterizada, segundo os imperativos que se estabelecem entre Ações Sistêmicas (que se traduzem em imposições que se colocam aos professores sem possibilidades de negociações e que, muitas vezes, os colocam em condições de reféns), e as expressões do Mundo da Vida (que se mostram nas necessidades, crenças, valores e princípios defendidos pelos professores).

Uma terceira categoria conceitual habermasiana que nos interessa neste artigo é a da Esfera Pública. Habermas (1984) a defende como espaço de concepções inscritas historicamente⁵. Tal constructo, para além das críticas

⁴ O Mundo da Vida é o espaço que subsidia o desenvolvimento da Ação Comunicativa, pois comporta a interpretação/definição estabelecida e aproblemática das práticas comunicativas cotidianas. Ação e Discurso distinguem-se na perspectiva habermasiana e são possibilitados pelo acervo do Mundo da Vida. Ação representa aspecto contínuo na prática cotidiana e o Discurso compreende a suspensão do caráter contínuo e a colocação em argumentação de pretensões de validade, representando a necessidade de renegociação. O Sistema se constitui na coordenação da ação por meios relacionados ao poder (compreendendo mercado, o capital e Estado), ação teleológica e Racionalidade Instrumental, atribuindo aos seres humanos o papel de consumidores.

⁵ A distinção do público e do privado se inscreve em tentativa desde a Antiguidade Ocidental, e faz uma rigorosa distinção entre a esfera privada (oikos) e a esfera pública (polis), sendo a

e considerando-as, sempre foi entendido como importante para a teoria democrática, sendo um elemento potente para debater as relações entre sujeitos que vivem em sociedades estratificadas e multiculturais (Benhabib, 1996; Fraser, 1996). Losekann, (2009) aponta que a Esfera Pública é a única conexão entre as pessoas em geral e o poder constituído, sendo também espaço de identificação e percepção da realidade e dos problemas sociais. Os espaços a se constituírem como Esfera Pública tem potencial para reunir envolvidos com interesse comum em discussões com simetrias de falas, buscando Consenso e Entendimento em alternativa ao caráter instrumental das tomadas de decisões na sociedade. Nesses espaços, as questões do Mundo da Vida podem ser colocadas e apreciadas como enfrentamento às questões Sistêmicas.

Professores autores e professores atores: muito mais que o “u” na questão

Até este ponto do texto, tentamos construir um Entendimento com o leitor sobre o que defendemos por participação, considerando os professores em cenários e contextos de desenvolvimento curricular. E esperamos ter conseguido esclarecer que participação, neste texto, envolve Ação Comunicativa. Partindo disso, agora queremos fazer outra defesa: que a participação de professores requer entendê-los como autores nesses processos e não como atores.

Passamos agora a pensar o professor como aquele que tem autoria em processos de desenvolvimento curricular. Aqui nos inspiramos em Pinar *et al* (1995), para os quais uma das dimensões importantes do currículo é o papel do professor, diferindo esse do de executor, e em Pacheco (2014) para quem, o professor, ser considerado autor e protagonista, na elaboração dos currículos, permite identificar as concepções de conhecimento e matemática implícitas nesses.

O professor como autor tem propriedade intelectual sobre currículo, não sendo aquele que executa o pensado por outro, participando da idealização, teorização e escolhas. Isso o faz ter relação de autoria com as concepções de sociedade, educação, formação e conhecimento que uma organização curricular expressa. Se estabelece um cenário em que o professor

primeira particular a cada indivíduo e pertencente ao seu mundo doméstico e a segunda aquela que se manifesta no espaço comum a todos os cidadãos. (Silva, 2001).

se afirma pela sua biografia profissional, evocando sua trajetória de interação com a docência e com outros professores, com as tradições e transformações da escola, com a contemporaneidade dos estudantes; e não apenas pelos aspectos técnicos da profissão.

Pensar o professor de matemática como autor é aceitar que a sua história e ação não podem ser escritas por outros. Ter o professor como autor é ir na contramão daquilo que, historicamente, vem ocorrendo em casos em que são impostas reformas curriculares ou mudanças no plano epistemológico, desconsiderando a pessoa professor (Goodson, 2015). Em vez disso, não raro, procuraram-se introduzir alterações consonantes ao Sistema como se insistissem que algo fosse acontecer, desconsiderando o Mundo da Vida dos professores. Também não parece ser impróprio dizer que a “resistência à mudança” dos professores é vista demasiadas vezes como elemento retardante de reforma, ou ainda, ao invés de ser encarado como peça central, segundo Goodson (2015), o professor tem sido aquele que “encarece” as reformas, pois necessita de muitas “formações”, ações de sensibilização e “materiais” que lhes convençam e traduzam os ideais dessas reformas curriculares. Para esse mesmo autor essa “perspectiva é potencialmente catastrófica para a sucessão de reformas e de iniciativas de mudanças a que assistimos.” (Goodson, 2015, p. 63).

Agora passemos a pensar os professores de matemática como atores. E aqui evocamos uma analogia simples com a atividade de ator e atriz, defendo o fato de quem atua nem sempre escreve o papel que irá interpretar. O “professor como ator” entendemos ser o paradigma que as reformas educacionais, invariavelmente, adotam ao partir do equivocado pressuposto de que, uma vez que nem tudo está bem na escola (o que não deixa de conter verdade), a reforma e as mudanças apenas trarão melhorias (o que é falso, pois nem tudo nas reformas resultam em benefícios). Esse pressuposto permeia o ideário de que clara enunciação de objetivos, políticas de medidas e testes, acompanhada por estratégias de responsabilização e confirmadas por uma série de incentivos, inclusive financeiros, e retorno em resultados guiarão o professor por caminhos delineados que, se trilhados conforme o planejado, resultarão em sucesso da reforma. Em assim o sendo, concordamos mais uma vez com Goodson (2015) ao expor as entranhas do neoliberalismo na educação e afirmar que

Em relação aos professores, a história é a seguinte. Os velhos tempos dos profissionais autônomos, com capacidade de decidir as suas aulas, acabaram: o “novo profissional” é

tecnicamente competente, obedece a um conjunto de orientações e vê o ensino como um trabalho em que, como em todos os outros, é gerido e usado para corresponder ao que lhe é pedido. A mudança educacional ao nível do ensino significa a substituição, tão depressa quanto possível, dos “antigos profissionais” pelos “novos profissionais”. Uma vez concluída esta operação, depois de terem sido “arrumados” os “antigos profissionais”, teremos um sistema escolar “melhorado” e mais “eficiente”. Esta história assemelha-se, em parte, às iniciativas de reestruturação implementadas por várias indústrias e serviços. (p.64).

Peralta (2012; 2017; 2019) e Peralta, Pacheco e Neves da Silva (2018), analisando os impactos da implantação curricular, ocorrida no Estado de São Paulo a partir de 2008, relatam a possibilidade do método de implantação do processo de mudança, aparentemente, privilegiar muito mais sucesso do empreendimento que a natureza da mudança desejada na prática de professores de matemática. E, ainda, constatam que houve rejeição desses professores em relação às propostas apresentadas, sendo que tal rejeição, provavelmente, esteja relacionada ao fato de não se sentirem envolvidos, não se sentirem participantes efetivos dos processos paulistas de desenvolvimento de currículos de matemática.

Com efeito, Leite e Fernandes (2010) já vinham apontando que estudos realizados nesse domínio sinalizam para diferentes modos de conceber as reestruturações curriculares. Em uma ponta, temos os que, numa lógica de organização curricular *top-down*, defendem controles e atribuem aos professores o papel de cumprir prescrições; em outro vértice temos aqueles que creem em “(...) autonomia, pretendendo ver a solução numa descentralização e numa maior capacitação das escolas e dos professores”. (Bolívar, 1999, p. 157). Nas duas concepções podemos apreender “que é indispensável ganhar os professores para o esforço de mudança” (Fernandes, 2000, p.76) e constatar que “independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adotarem nas suas próprias salas de aula e não as traduzirem em numa prática profissional efetiva” (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 29).

Ainda que as perspectivas acima sejam apresentadas, de forma um tanto simplista e passíveis de considerações, sugerindo antagonismos, existe um certo consenso em relação ao ideário de professores como pessoas centrais

na implementação de mudanças. (Leite, 1997, 2002, 2003; 2006; Fernandes, 2000, 2007; Pacheco, 2001, 2014; Peralta, 2019). A questão reside, justamente, no sentido dessa centralidade, quer o sejam como atores, consumidores, coadjuvante; quer como autores, protagonistas de currículos de matemática.

Desenvolvimento Curricular: afinal do que estamos falando?

Não nos parece exagero propor que o momento atual requer repensar o papel de todos os envolvidos e produzir conhecimentos sobre autoria, em processos de desenvolvimento curricular, em tempos consonantes a uma ordem reformadora global de centralização e standardização. Antes, convém partilhar com o leitor nosso entendimento de currículo que, em entrevista recente, José Augusto Pacheco expressa:

Embora as práticas ainda sejam dominadas por uma concepção tradicional e burocrática do currículo, hoje, em termos conceituais e epistemológicos, sobretudo a partir de 1975, com William Pinar e com a Nova Sociologia da Educação, o currículo é visto numa perspectiva mais humanista, menos técnica, menos burocrática, mais participativa. Aí temos o contributo de vários autores, como William Pinar e Michael Apple, que vão buscar esse contributo conceptual e epistemológico em Habermas, na teoria da ação comunicacional em Habermas, o papel da intersubjetividade, o papel do sujeito aliás, na exploração, depois, das ideias de Paulo Freire de conscientização e de agência. Essa concepção do currículo – mais como projeto, e não como plano; mais aberto, e não fechado – tem sido dominada hoje, sobretudo a partir das ideias de William Pinar, pela reconceptualização do campo. O campo estava excessivamente dominado pela técnica; era necessário ser reconceptualizado, dando mais um lado humanista, mais virado para as pessoas, mais virado para os alunos, para os professores, para a comunidade. (Backes, 2020, p.773-774).

O conceito de desenvolvimento curricular de matemática, naturalmente, está relacionado ao de currículo. Entretanto, segundo Pacheco (2005, p. 49), enfatiza-se naquele a perspectiva de “processo de construção do currículo” ou ainda, como descreve Gaspar e Roldão (2007, p. 32), agrega a

“ideia de integração das suas fases, pois a sua estrutura é processual”. Ainda assim, a mesma pluralidade e diversidade característica da concepção de currículo acompanha a de desenvolvimento curricular de matemática, tanto na acepção dos termos, relacionando à ideia de desenvolvimento a um plano processual de instrução e/ou de ação pedagógica, ou em uma acepção ampla, como um projeto que vai além de plano de intenções e de sua realização para a efetivação de uma Educação Matemática.

Na perspectiva da Racionalidade Instrumental, orientada pela técnica, as ações principais dos processos que envolvem um currículo de matemática (elaboração, implementação e avaliação) são passíveis de delimitação, categorização e caracterização (de finalidades, métodos e metas) de forma segmentada, ao passo que, na perspectiva da Racionalidade Comunicativa, rejeita-se essa compartimentação, entendendo-se esse processo como um “empreendimento compartilhado”, no qual são consideradas as deliberações que têm lugar ao nível da atuação dos professores de matemática (Gaspar & Roldão, 2007, p.47). Numa perspectiva racional comunicativa não pode haver os que pensam currículo e os que executam currículos, nem organização e desenvolvimento em espaços e tempos diferentes entre si.

Ainda em Gaspar e Roldão (2007), três características do conceito de desenvolvimento curricular podem ser assim enumeradas: i) a natureza de processo; ii) a ideia de sequência, que conserva o sentido de etapas que se sucedem de forma articulada, dando forma ao percurso inerente ao currículo; e iii) a concepção de continuidade, atribuindo um sentido de vitalidade ao processo curricular, sem lacunas, sem saltos, sem interrupções (uma escola ativa nunca fica em vacância curricular mesmo em períodos de reformas).

Assim como para Pacheco (2005), desenvolvimento curricular não se restringe à intencionalidade, ao planeamento, a construção, a implementação ou a avaliação, para nós, o desenvolvimento curricular de matemática se faz na integração entre todas essas fases/processos/dimensões do currículo de matemática, necessariamente, articulando o domínio de sua realização, se configurando em um processo dinâmico e integrador, da natureza específica da matemática aos conceitos de sociedade, educação, formação e conhecimento, equivalendo a uma (re)construção de decisões de modo que abranja princípios epistemológicos e filosóficos e estabeleça, na base de princípios concretos de uma Educação Matemática, “uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projecto socioeducativo e o projecto didáctico” (Pacheco, 2005, p 49).

Ainda em Pacheco (2005) encontramos desenvolvimento curricular tomado pela não distinção entre os momentos de design e de implementação, defendendo que “o desenvolvimento curricular, *lato sensu*, é uma prática dinâmica e complexa que se fundamenta, planeia, realiza e avalia em momentos diferentes, mas relacionadas entre si, que expressam uma mesma realidade” (p.50).

Apoiando, o já defendido até aqui neste texto, temos a posição de Ivor Goodson, ao considerar que, apesar de o currículo ser “fabricado numa diversidade de áreas e níveis” e de “ser muito importante a distinção entre o currículo escrito e o currículo que acontece na sala de aula”, se faz perigoso estudar o primeiro desvinculado do segundo, isto posto, pois dessa leitura poderia resultar o entendimento de dissociabilidade entre eles. (Goodson, 2001, p. 52).

Roldão (2017), ressalta que o desenvolvimento curricular hoje, está no centro da profissionalidade docente, implicando necessariamente assumir opções e tornar decisões sobre o “figurino que o currículo deve assumir em cada contexto específico. Implica em lógicas de trabalho docente mais autônomas e mais colaborativas” (p.22). No entanto, e aqui colocamos a nossa interpretação, a forma como o desenvolvimento curricular de matemática se apresenta aos professores, ou melhor, a racionalidade que subjaz os processos que envolvem a participação dos professores pode impactar diretamente nessa lógica de trabalho docente relacionada a uma Educação Matemática.

FRAGMENTOS DE BUSCA PELA PARTICIPAÇÃO

A título de ilustração sobre tudo o que defendemos neste texto, até aqui, passamos agora a partilhar alguns dados de um estudo comparativo que se delineou a partir da descrição e análise de estruturas conjecturais, do histórico de reformas curriculares e de sistemas de avaliações em larga escala que incidiram e incidem sobre os sistemas educacionais de Portugal e do Brasil. Nesse sentido, o nosso movimento analítico busca não a comparação do universal, mas focar fenômenos, pois entendemos que nesses, principalmente os que são pautados por interações discursivas, as racionalidades se manifestam, evidenciando questões Sistêmicas e do Mundo da Vida, bem como espaços e situações com características de Esfera Pública.

A partir dos dados constituídos foi construído um arcabouço, permitindo discutir, dentre outras coisas, a participação de professores de matemática em processos de desenvolvimento curricular. Desse arcabouço,

para este texto, centramos análise⁶, de acordo com a Ética Discursiva de Jürgen Habermas (Taveira & Peralta, 2021), no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (do Ministério da Educação de Portugal) e no Projeto de Priorização Curricular (da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo), dos quais selecionamos excertos do “documento base”⁷. Ainda em termos metodológicos, apresentamos fragmentos de relatos de dois gestores, um de cada projeto, que ilustrem a forma como os professores de matemática foram envolvidos, para além do discurso sistêmico dos documentos, mas da perspectiva do Mundo da Vida.

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)

O sistema educacional português, “com vista a dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação” (Portugal, 2012a), tem passado por revisão da sua legislação⁸. No bojo dessa revisão, a flexibilidade curricular toma centralidade como medida para relacionar as aprendizagens dos alunos às práticas pedagógicas, tais como o trabalho interdisciplinar, em projetos e em grupo. A flexibilidade ganhar ares de materialização com expressão em 2017/2018 com o “Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular” (PAFC), concretizado formalmente pelo Despacho n° 5908/2017 (Portugal, 2017a).

A partir do PAFC, como elementos que limitam, normatizam e o regulam, foram produzidos documentos de referência que as escolas e os professores têm de seguir, a saber, Aprendizagens Essenciais - AE (Portugal, 2018a) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória -PA (Portugal, 2017b). Para poder garantir as condições necessárias para a operacionalização do PA e convergir com as AE, de tal forma que pudesse garantir a concretização do PAFC, foi implementado, a título experimental, no ano letivo de 2017-2018⁹, o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PIIP)¹⁰

⁶ Metodologicamente, foi usada a perspectiva da Ética Discursiva de Jürgen Habermas tal como é apresentada em Taveira e Peralta (2021).

⁷ Documento que expressa diretrizes para o desenvolvimento desses projetos.

⁸ Ver sobre em <https://www.dge.mec.pt/curriculo-nacional-dl-552018>.

⁹ O ano letivo é dividido em dois semestres, no primeiro o início das aulas se dá a partir de setembro e termina em janeiro e o segundo semestre ocorre entre janeiro e junho. Portanto, o ano letivo 2017/2018 se refere às aulas que acontecem de setembro a dezembro de 2017 e de janeiro a junho de 2018.

que declarava permissão para gestão do currículo de forma flexível e contextualizada a partir do convite feito a Agrupamentos de Escolas¹¹ (AE). Foram convidados sete¹² (inicialmente seis e depois um sétimo foi incluído) agrupamentos de escolas, de contextos variados (zonas rurais e urbanas, de menor dimensão outras de maior dimensão), cuja implementação deveria ser feita utilizando os recursos já existentes nessas escolas, sem acrescentar quaisquer benefícios.

Segundo Pacheco (2018), de um modo geral, os primeiros passos foram dados em regime de voluntariado, depois são estendidos a todas as escolas, com carácter obrigatório, pois a prestação de contas por meio de avaliações externas às escolas é uma realidade no ensino básico português que tem se caracterizado, atualmente, a partir de três documentos curriculares: o Plano Curricular, o Perfil dos Alunos e as Aprendizagens Essenciais.¹³

Na análise dos períodos de mudança curricular, de 1986 a 2018, constata-se que os planos curriculares foram alterados, em termos de mudanças mais significativas, em quatro momentos, intervalados por 12, 11 e 6 anos, respetivamente: reforma curricular de 1989, revisão curricular flexível de 2001, reforma parcial de 2012 e inovação pedagógica de

¹⁰ O PPIP foi autorizado em regime de experiência pedagógica e permite às escolas dos Agrupamentos convidados optar por fazer a sua gestão na distribuição dos tempos, dos programas, e das metas, desde que garantam que os alunos adquirem as competências previstas em cada final de ciclo, podendo criar novas áreas curriculares. No entanto, tudo tem que ser devidamente fundamentado e aprovado por instâncias do Ministério da Educação. Todos os sete Agrupamentos convidados apresentam histórico de destaque em alguma outra iniciativa governamental.

¹¹ O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional do sistema educativo de Portugal, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de ensino (escolas) a partir de um projeto pedagógico comum. Em termos comparativos, corresponderiam às diretorias regionais dentro da organização do sistema estadual paulista.

¹² Além dos sete Agrupamentos convidados, participaram dessa fase piloto, pelo menos, mais 226 unidades orgânicas que, mediante manifestação de interesse, apresentaram projetos indicando dimensões do currículo nos quais gostariam de contar com flexibilidade curricular e autonomia para “inovar”. Todas essas 226 unidades puderam participar depois de terem suas solicitações aprovadas com indicação “onde” e “o quê” no currículo poderiam ter autonomia para inovar. As autorizações foram efetuadas, considerando o contexto de cada escola como manda o decreto lei que institui o Projeto. Tudo isso preparava para que os PAFC fossem generalizados a todas as escolas, no ano letivo de 2018-2019, ainda em carácter facultativo, por meio do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho (Portugal, 2018b), que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e de avaliação das aprendizagens.

¹³ Cf. Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

2018. Trata-se de ciclos conjunturais, determinados, acima de tudo, pela governação e sua cor política, se bem que o contexto internacional não possa ser desconectado, com papel decisivo para as reformas nos Estados Unidos da América e pelo papel de influência conceitual da OCDE¹⁴. (Pacheco, 2019, p. 49)

O documento

O Despacho nº 5908/2017 (Portugal, 2017a) estabelece

No âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, as escolas podem **gerir até 25 % da carga horária** semanal inscrita nas matrizes curriculares-base, por ano de escolaridade, ou, no caso dos cursos de educação e formação de jovens e dos cursos profissionais, da carga horária total do ciclo de formação.” (Portugal, 2017a, grifo nosso)

Esse artigo do Despacho evidencia uma relação entre uma escola que depende de prescrições externas, mas com certa margem, de limites bem definidos, de atuação em função das necessidades locais. Ter $\frac{3}{4}$ de prescrições e $\frac{1}{4}$ de possibilidades, e essas contando com a necessidade de serem pré-aprovadas e monitoradas durante o seu desenvolvimento não parece conferir à escola espaço de desenvolvimento curricular e aos professores papel autoral, ainda que haja uma margem que possa ser expressa por práticas que demonstrem criação, insubordinação, criatividade nesse processo.

Costa e Almeida (2018) relatam que o ciclo de inovação pedagógica, de 2018, retira importância curricular aos programas, substituindo-os, na organização das práticas curriculares pelas AE, ou seja, de conteúdos definidos centralmente para servir de referencialização, no ensino básico e do ensino secundário, para avaliação interna (da escola) e externa (do Ministério da Educação por meio de provas de aferição e exames nacionais), incorrendo em um alinhamento curricular.

¹⁴ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Ver mais em <http://www.oecd.org/fr/>.

O observado por Costa e Almeida (2018) parece ser consonante ao relatório da OCDE (2018)¹⁵, onde é preconizado que o currículo deva estar alinhado com o ensino e a avaliação que são praticados. Assim, se justifica a existência de um currículo nacional baseado em planos de disciplinas e tempos letivos, num perfil de formação e em aprendizagens essenciais, que são *standards* de conteúdos para efeitos de avaliação externa. Parece pertinente então questionar a influência, que essa organização tem no desenvolvimento curricular português, associá-la à lógica de formação ancorada na tese do Capital Humano (OCDE, 2007).

Desse modo, e aqui concordamos com Pacheco (2019), a noção de alinhamento curricular é firmada como característica no discurso da OCDE (2018) seja via legitimação da abordagem por competências, seja pela orientação à elaboração de uma centralidade curricular, que garanta aprendizagens (por vezes adjetivadas na literatura especializada e/ou governamental por termos e expressões como essenciais, fundamentais, mínimas, a que se tenha direito, de objetivos e desenvolvimento), veiculada como nacional, mas com vistas ao global, que na realidade portuguesa se expressa pelas AE, que são linha de base para as avaliações em larga escala. E aqui, recorrendo a Charlot (2013) chamamos atenção para o “global” como aquilo que “decorre da globalização, que, na sua forma atual, expressa uma relação de força” (p. 175).

Em relação aos professores há o reconhecimento da importância

enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (artigo 4º, d) e envolvendo “alunos e encarregados de educação na identificação de opções curriculares” (artigo 4º, e). (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, grifo nosso).

Ao lermos no documento o reconhecimento dos professores como “agentes principais”, algo nos é suscitado, e neste ponto recorreremos a Fraser

¹⁵ Em OCDE (2018), encontramos uma perspectiva de currículo que se declara em numa lógica de competências cognitivas, sociais e pessoais. A OCDE influencia a introdução de linguagem de inovação ao desenvolvimento curricular, em decorrência recai em avaliações de mensuração e indicadores de desempenho, *standards* de conteúdos, política de *accountability* e por uma teoria curricular de mercado (Pacheco, 2018).

(2002), sobre como a politização das lutas pelo reconhecimento não correspondem à redistribuição que leva à justiça social no contexto da globalização. Isto posto, pela reificação das identidades docentes coletivas: o ser professor tem poder de muitas coisas (ensina, transforma vidas) e merece todos os créditos, isso parece facilmente aceitável. No entanto, ao substituímos o reconhecimento pela redistribuição de direitos, valorização do Mundo da Vida, garantias e materialidade na ação, em um mundo globalizado, onde os diferentes tipos de lutas desses profissionais estão a se enquadrar, desajustadamente, em processos transnacionais, concluímos que o “poder” e o “mérito” do professor são riscos calculados pelo Sistema, meticulosamente limitado por Ações Estratégicas e limitante pela Racionalidade Instrumental que as orienta. Para contrariar essa reificação do professor como “agente principal” em desenvolvimento curricular, o reconhecimento deveria vir atrelado à redistribuição. Para contrariar a ameaça do enquadramento desajustado se faz necessária uma concepção de soberania de múltiplos níveis da atividade docente que descentre tal enquadramento em possibilidades nas tomadas de decisões.

Assim o sendo, como os professores podem, gerindo somente 25 % do currículo e sem recursos adicionais, mas tendo que responderem às demandas de standardização de metas de desempenho, inovarem, exercerem autonomia e serem autores em processos de desenvolvimento curricular? O texto do Despacho nº 5908/2017 (Portugal, 2017a) expressa contextos normativos que, ainda que sempre exista a possibilidade de professores superarem os imperativos sistêmicos e combaterem a colonização do Mundo da Vida em alguma medida, apontam, de modo claro, como o currículo é constituído por normas que são estabelecidas nacionalmente, sendo a questão da autonomia curricular da escola e a participação dos professores realidades que merecem discussões quanto à racionalidade que se faz presente, discutindo-se que a tendência da política curricular ser descentralizada, no plano dos discursos, e (re)centralizada ao nível das salas de aula (Pacheco, 2003; Peralta; Pacheco & Neves da Silva 2018; Peralta, 2019).

Um relato

Um dos sete agrupamentos convidados a desenvolver o PPIP foi acompanhado pela primeira autora deste texto, no primeiro semestre de 2018, e que, dentre outras atividades, entrevistou o gestor responsável pelo projeto no agrupamento em março desse mesmo ano. Uma das questões dirigidas ao gestor foi: como você analisa o Projeto Piloto que abre espaço para o de

Autonomia e Flexibilidade Curricular e como tem se dado a participação dos professores de matemática? Segue a resposta

*Temos, claramente, medidas políticas que se colocam a reconhecer o currículo nacional¹⁶ como projeto que precisa sustentar-se localmente a considerar as escolas como lugares de decisão sobre o que é curricular e os professores como agentes. Ao mesmo tempo nos colocam em situação de, sem ter recursos adicionais e com uma pequena margem de alterações, ter que se fazer da escola um lugar de inovar. Para exercermos uma margem qualquer de autonomia curricular, os órgãos de administração e gestão do Agrupamento XXX decidiram por aceitar o convite. Isso o Projeto tem de bom: **há sempre reuniões**. Os professores de matemática, por um lado, têm se declarado favoravelmente às mudanças, também, a concordar ser melhor **alguma autonomia** que não a ter. Mas, por outro, também estão a demonstrar certa passividade por muitas vezes estarem acostumados a serem colocados a **executar o planeamento já pronto**. Por isso, aparentemente, justifica-se sentimentos de frustração face a situações e tarefas que precisam ser realizadas **dentro da margem do um quarto do currículo apenas**. Trata-se de uma política que, se por um lado, escolas e professores podem tomar decisões, ainda que o façam em acordo e dentro dos limites do autorizado pela Direção Geral de Educação¹⁷, incorrem em constrangimentos, pois a filosofia do Projeto ao falar de **innovar, de autonomia, de flexibilidade não parecem ser conciliáveis com avaliações externas e metas presentes no planeamento curricular de base do Projeto**. Não nos é permitido alterar a lógica da avaliação, apenas métodos e tempos, por exemplo. As avaliações externas a que são sujeitos os alunos e as escolas causam muita tensão entre professores de matemática e*

¹⁶ Portugal tem um longo histórico de política de currículo centralizado.

¹⁷ Direção Geral de Educação (DGE) é um serviço central da administração direta do Estado dotado de autonomia administrativa, assegurando a concretização das políticas relativas à componente pedagógica e didática da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extraescolar, prestando apoio técnico à sua formulação e acompanhando e avaliando a sua concretização. Ver mais em <https://www.dge.mec.pt/>

*mostram como existe uma evidente responsabilização dos professores pelos resultados acadêmicos obtidos nesta disciplina. A preocupação dos professores de matemática centra no fato do **planeamento estar em sintonia com exames nacionais e testes internacionais**. Estão a nos chamar para inovar, mas também somos chamados a prescrições que emanam de organismos transacionais. Os relatórios da OCDE são sempre citados. O PISA sempre é lembrado em reuniões. Nas medias veiculam como o governo português está a dar liberdade para as escolas alterar currículos, inovar em pedagogias e acabar com os chumbos. Entretanto, não veiculam, proporcionalmente, **as condições e limites que são impostos**. **O plano curricular, definido a nível normativo legal é quem define** quer as disciplinas obrigatórias e de opção, quer os tempos letivos por dia, por semana, por ano, mesmo que se tenhaa flexibilidade para gerir em 25% o currículo dito local. Assim, se tem a escolha de uma ou outra disciplina, o tempo letivo de cada disciplina no conjunto de um ciclo ou nível de ensino, **mas a lógica não se altera**. **As possibilidades de escolha acontecem dentro de um universo pré-estabelecido**. E nesse contexto a desconfiança e ceticismo dos professores, principalmente os de matemática, se faz possível compreender. Os números dos desempenhos em matemática não passam invisível nem aos medias, nem a população e nem ao governo. [Gestor do AE XXX, março de 2018, grifo nosso]*

A partir dos nossos grifos na transcrição do relato do gestor do projeto junto ao Agrupamento de Escolas, que a título de preservação das identidades chamamos de AEXXX, gostaríamos de chamar atenção ao que parece ser a proeminência de Ação Estratégia. Tal Ação propaga um certo poder de participação aos professores, isso em um sentido cruel, ao oferecer uma margem de mudanças pequena e fazer grandes cobranças por resultados. Ainda notamos uma cultura de propalar o global como local ao passo que (des)politiza o papel do professor como agente – e, portanto, freia as perspectivas de transformação da Racionalidade vigente no desenvolvimento curricular. Assim, entendemos que, como exemplo de traço marcante de Racionalidade Instrumental, ao permitir espaço para que o professor se coloque como “agente” (simulando valorizar o Munda da Vida) e as escolas se reúnam para discutir quais escolhas farão dentro do que lhes é permitido

(simulando constituição de Esfera Pública), um elemento importante pode ser apreendido do PAFC em Portugal: a (des)politização generalizada da autonomia. De fato, a reivindicação por autonomia é força impulsionadora de muitos debates e lutas, e precisa ser valorizada. No entanto, a propagação de uma margem de gestão de 25% tem sido propalada com uma ênfase que vai muito além do que realmente representa como oportunidade aos professores estabelecerem uma relação de autoria com e do currículo.

O Processo de Priorização Curricular

No Brasil, a centralização curricular ganhou força e expressão com o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014), culminando em uma versão (Brasil, 2015), no ano de 2015, do que viria a ser conhecida como Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Durante os dois anos seguintes, a BNCC foi tema da maioria dos debates importantes relacionados à educação no país. Um documento final que contempla a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovado pelo Ministério da Educação (MEC), em uma terceira versão, em 20 de janeiro de 2017. Somente em 14 de dezembro de 2018, o documento referente ao currículo do Ensino Médio foi aprovado. Em conjunto, diretrizes curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio constituem a BNCC para a Educação Básica.

Paralelamente, a esse movimento nacional de centralização, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), empreendeu um caminho próprio de atualização curricular, no qual as propostas da BNCC foram articuladas com outros estudos tomados pela equipe como adequadas à orientação para a sua implementação. A referida construção curricular da SME colocou-se como um projeto organizado a partir de grupos de trabalho representativos da rede, envolvendo professores, especialistas em educação, familiares/responsáveis pelos estudantes, estudantes, em debates e na elaboração de propostas. Os grupos foram constituídos com representantes das treze Diretorias Regionais de Educação (DRE), sob a coordenação das equipes do Núcleo Técnico de Currículo (NTC) e da Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM), além de assessores de diferentes áreas de conhecimento. As escolas apresentaram suas contribuições por meio de pesquisa desenvolvida em ambiente digital. (Palanch & Freitas, 2018).

Atualmente, a SME dá continuidade ao processo de consolidação do Currículo da Cidade e, em função do cenário da pandemia pela Covid-19, estrutura o projeto de Priorização Curricular (PC). A Divisão de Ensino

Fundamental e Médio, em parceria com o Núcleo Técnico de Currículo (NTC), orienta esse processo e tem como intuito analisar os movimentos de desenvolvimento curricular já em andamento, especialmente em relação a BNCC, e elaborar diretrizes para o movimento similar e necessário em relação ao Currículo da Cidade do Ensino Fundamental. O Documento “Priorização Curricular no Ensino Fundamental”, ainda em versão preliminar e em construção, traz os princípios e finalidades do PC, bem como a estruturação do desenvolvimento do projeto a partir de pautas, agendas e procedimentos de consulta, avaliação e formação da rede de ensino. O projeto envolve, além da equipe do NTC, professores especialistas¹⁸ da SME, professores especialistas das Unidades Educacionais (por representação e convite): preferencialmente os docentes já envolvidos nos processos de discussão curricular e de elaboração do material Trilhas de Aprendizagens¹⁹ e Supervisores Escolares (por representação): preferencialmente já apropriados do currículo da área em que participará. Todas essas pessoas compõem Grupos de Trabalhos (GT).

O documento

Na página 02 do Documento nos deparamos com

o processo de PC está dividido em duas etapas. A primeira etapa será realizada por meio dos GTs, que analisarão dados de aprendizagem da rede, experiências de outras redes de ensino, mapeamentos disponíveis, entre outros; e realizará uma primeira **indicação dos Objetos de Conhecimento e os OADs**. A segunda etapa, complementar à primeira, ocorrerá após a aplicação e resultados da Avaliação Diagnóstica e **permitirá um ajuste mais refinado dos OADs** priorizados, com vistas à recuperação das aprendizagens e às necessidades específicas da UE. (São Paulo, 2020, p. 02, grifo nosso)

Assim, como na experiência de Portugal, aqui também se nota uma preocupação em envolver, ouvir, considerar as necessidades locais, mas, entretanto, não há outra compreensão de formas de desenvolvimento curricular que não as que envolvem prescrições. A preocupação com a participação, ainda que possa haver intenções de promoção de princípios

¹⁸ São chamados professores especialistas os que tem áreas de formação específica em Matemática, História, Geografia, etc.

¹⁹ Ver sobre em <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens/>

democráticos, não consegue transcender e superar a racionalidade que pretende obter sucesso no empreendimento pensado pelas equipes responsáveis. A preocupação é envolver para que o planejado se concretize. Aparentemente, não há espaço para a reformulação do projeto, quer seja parcial quer seja integralmente, se os professores entenderem isso como necessário.

Essa racionalidade própria do Sistema se mostra evidente na proposição de Ações Estratégicas que priorizam o estatuto burocrático à interação comunicativa, objetivando o sucesso do que se tem planejado.

Quais indicadores devem ser consultados pelos GTs?

• **Avaliações externas** (Prova SP)

[...]

• **Dados de acesso** e indicadores do Google Sala de Aula.

• **Dados de aprendizagem** disponíveis na rede – **SGP**²⁰. (São Paulo, 2020, p. 02 - 03, grifo nosso)

Habermas (2012a, 2012b), a partir de teorização acerca da Modernidade, problematiza a racionalização como equivalente a desenvolvimento de uma racionalidade que preza a técnica, o controle, o cálculo que que corrói as bases da crítica e leva a um aumento progressivo da dominação. Nesse sentido, ao nos depararmos no PC com a busca por indicadores que valorizam a objetividade dos números para justificar as ações, invariavelmente, nos colocamos a pensar sobre a banalização do poder da análise subjetiva e a afirmação da impotência do indivíduo frente a um todo que se coloca acima dos sujeitos e dificulta que se organizem para contrapor-se.

O colapso dos métodos, nas redes de ensino, tem sido enfrentado com reformas que têm se limitado à priorização de atendimentos das instâncias sistêmicas em detrimento, ou desconsiderando, as subjetividades, dificultando as intersubjetividades, ou ainda, e até mesmo, na harmonização destas instâncias contraditórias, objetivando a adesão dos sujeitos aos empreendimentos que prometem espaço de participação e simulam poder de decisão. Em decorrência, um esforço curricular, no sentido de veicular um conhecimento preestabelecido de forma também preestabelecida, conforme o "nível" dos alunos apontado por "avaliações", pode ser entendido como mais a serviço da modelação da sociedade do que de seu desenvolvimento pautado em ideais não meramente econômicos. Assim, o sendo, estranhamente a

²⁰ Se refere a um sistema de gestão institucional.

atividade educacional é, simultaneamente, glorificada e reduzida a indicadores (de preferência numéricos) “aceitáveis”.

Quais critérios devem ser observados para a tomada de decisões?

- **Aprendizagem como foco**
- Priorização curricular orientada por critérios de relevância, pertinência, integração e viabilidade
- Olhar para o “presente e futuro” considerando a progressão nas aprendizagens - atenção aos ciclos de aprendizagens e transição
- Consideração as **inovações** e os princípios trazidos pelo Currículo da Cidade:
 - Educação Integral
 - Educação Inclusiva
 - Equidade
 - **Matriz de Saberes**
 - **Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS)**
- Relação entre componentes/áreas de conhecimento (interdisciplinaridade)
 - Relação entre objetos de conhecimento dos próprios componentes (intradisciplinaridade)
 - **Análise dos indicadores** de aprendizagem do qual dispomos enquanto rede. (SÃO PAULO, 2020, p. 02, grifo nosso)

No excerto do documento, acima, notamos similaridades com orientações da OCDE (2007) e também menções diretas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)²¹. Aparentemente, pautar currículos pelos princípios defendidos nos ODS seria algo adequado e desejável. Afinal, quem seria contra algo que se propõe a melhorar a vida das pessoas. No

²¹ Apresentados pela Organização das Nações Unidas, os 17 ODS são: 1. Erradicação da pobreza, 2. Fome zero e agricultura sustentável, 3. Saúde e Bem-estar, 4. Educação de qualidade, 5. Igualdade de Gênero, 6. Água potável e Saneamento, 7. Energia Acessível e Limpa, 8. Trabalho decente e crescimento econômico, 9. Indústria, Inovação e Infraestrutura, 10. Redução das desigualdades, 11. Cidades e comunidades sustentáveis, 12. Consumo e produção responsáveis, 13. Ação contra a mudança global do clima, 14. Vida na água, 15. Vida terrestre, 16. Paz, justiça e instituições eficazes, 17. Parcerias em prol das metas. Desses 17 ODS ainda decorrem 169 metas derivadas e/ou desdobradas deles. Ver mais em <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>, acesso em 26 de outubro de 2020.

entanto, uma análise mais atenta, remontando ao contexto, às instituições envolvidas e à racionalidade, presentes na proposição de tais objetivos, se faz possível evidenciar a mão do liberalismo bem posicionada para capturar tudo, todos, todas e todes que forem necessárias para que a sociedade capitalista sobreviva.

Sugahara e Rodrigues (2019) mostram uma análise histórica acerca do conceito de “desenvolvimento sustentável”, evidenciando os interesses por trás de uma das pautas mais difundidas do final dos séculos XX e XXI. Trata-se de crença em um “crescimento econômico e esverdeamento reformista” (p.41) da sociedade, sem, contudo, considerar libertá-la de uma realidade econômica de consumo de capitalismo de mercado e pautar liberdade na política e não apenas na economia. Os ODS 4 e 5, por exemplo, possuem metas relevantes, mas não deixam de compactuar com a racionalidade instrumental vigente na sociedade capitalista. Esses ODS têm metas relevantes, mas que não questionam as causas e colocam a Educação como redentora da sociedade, ao passo que para a Educação cumprir seu potencial a conjuntura social precisa ser transformada ou corremos o risco de formar mais consumidores do e para o sistema capitalista.

Além do mais, as metas do ODS 5 estão bem aquém da IV Conferência Mundial das Mulheres em Beijing (1995) que defendia além do reconhecimento das questões e relações de gênero, a redistribuição do poder, direitos, garantias e espaços que há muito são negados à toda população que, no espectro de expressão de gênero, se afasta do androcentrismo²² (Fraser, 2000). Isso sem mencionar que gênero nos ODS é baseado em uma noção binária, parecendo desconsiderar a população LGBTQI+, e não há menções a interseccionalidades, bem como não tratam adequadamente as desigualdades raciais e outras desigualdades sociais em suas formulações mais amplas. Ou seja, bem ao gosto neoliberal de tratar assuntos importantes com generalidade para que, se oportuno for, possa avançar ou recuar no tratamento desses assuntos sem prejuízos políticos ou econômicos.

Nesse sentido, um desenvolvimento curricular que considere proposições e formulações de organismo internacionais, mais comprometidos com poderio econômico, evidencia como pessoas e instituições que se ocupam de ações que se caracterizam, muitas vezes, por identificar e criticar processos de esclarecimento racional, como a Educação; não estão imunes à

²² Perspectiva centrada unicamente naquilo que é, provém ou se identifica com o que é próprio do masculino e tomada como válida para a generalidade dos seres humanos.

institucionalização da racionalidade instrumental. Ainda que na Modernidade, tão dominada por patologias (Habermas, 2012a), a reprodução simbólica da sociedade dependa de ações racionais orientadas ao Entendimento e não ao controle e/ou a manipulação, existem formas de reprodução social que se encontram atreladas a esses últimos, ainda que seus autores não compactuem, conscientemente e individualmente, com ações de dominação.

O relato

Os autores deste capítulo têm acompanhado esse início de projeto de Priorização Curricular e no mês de outubro de 2020 ouviram um dos responsáveis que integra a equipe que coordena os trabalhos. Em resposta a questões, com o mesmo teor daquelas feitas ao gestor do projeto português investigado, temos o seguinte relato.

*Onde trabalho, a PC é considerada uma etapa de um processo que envolve a seleção de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (OAD) de cada componente curricular. Entre aqueles que haviam sido pensados para determinado ano de escolaridade, um Grupo de Trabalho, constituído por professores e técnicos da Secretaria de Educação, seleciona os OAD prioritários. Esses devem ser aqueles que os professores precisam trabalhar quando da volta ao ensino presencial. A ideia de aprendizagens essenciais, talvez, tenha sido a mais esclarecedora. Embora eu, particularmente, tenha a considerado conflitante. Explico: desde que iniciamos um movimento de Base Nacional Comum Curricular em nosso país, decidimos trabalhar com a ideia de "habilidades" ou "aprendizagens" essenciais. Esse esforço em considerar essencial, e não mínimo, tem a ver com o fato de querermos nos afastar da ideia de currículo mínimo que perdurou no Brasil como sendo aquele que oferece o mínimo à população mais pobre do país e não o essencial. No entanto, com a retomada da Priorização Curricular, falamos - mais uma vez - de aprendizagens essenciais. **Pareceu-me contraditório** porque já havíamos dito que tais aprendizagens, contidas na BNCC e no documento curricular da rede em que atuo, serem essenciais. Isso me fez pensar em uma contradição: **estamos escolhendo aprendizagens essenciais das essenciais?** Bem, foi isso que fizemos. Em minha avaliação, é incoerente. Ainda*

*não implementamos, mas as principais dificuldades têm a ver com a **seleção, que sempre gera conflitos** e partidarismos teórico-práticos pouco produtivos. Descreveria como representativo. Em uma rede de ensino com mais de 560 escolas, **é impossível pensar em algo que escute e acolha a voz de todos os docentes. A representatividade por região, embora não seja a melhor forma, é a mais sensata, dada a exiguidade do tempo. Os do Grupo de Trabalho têm reagido bem à proposta, apesar de haver conflitos em um ou outro componente curricular. Mas eles têm participado da seleção dos OAD de modo qualitativo e, sobretudo, produtivo. Estão previstas formações para os professores, quando do retorno ao ensino presencial. Neste momento, os **Grupos de Trabalhos não são ações formativas, mas deliberativas. São reuniões com docentes da rede, escolhidos para representar as 13 regiões da cidade, e os técnicos da Secretaria que têm afinidade com cada um dos componentes curriculares. São previstas reuniões quinzenais de 4h.** [Integrante da Equipe do NTC, outubro de 2020, grifo nosso]***

Da mesma forma como procedemos com o relato do gestor do projeto português, aqui também grifamos termos, expressões e frases que entendemos ilustrar o que intentamos com este capítulo discutir: o quanto a “participação” dos professores em contextos e cenários de desenvolvimento curricular tem sido pautada por Ações Estratégicas que visam muito mais conseguir adesão dos professores, por necessidade que esses com seu trabalho garantam o sucesso do empreendimento, que, efetivamente, outorgar-lhes ou mesmo compartilhar com eles a autoria. E neste momento, a menos que estejamos falando de gestores profissionais contratados para fazerem a gestão empresarial dos projetos, colocamos os que se encontram em funções de gerir projetos de desenvolvimento curricular, junto a redes de ensino e escolas, na mesma condição dos professores perante o Sistema. Mesmo porque na maioria das vezes são professores de carreira, atuando em cargos de gestão ou similares.

Sendo assim, ainda que os discursos expressem preocupação com a representatividade, a Racionalidade Instrumental não é subvertida, transcendida e, muito menos, superada. Isto posto, pois não se pode falar em participAção, segundo pressupostos habermasiano, sem a previsão de espaços

que, não podendo ser confundidos com a instituição ou algo rigidamente organizado, ofereçam possibilidade de exposições, tensionamentos, confrontos e enfrentamentos de questões Sistêmicas e questões do Mundo da Vida. E mais ainda, não é possível falar em participação sem alterar os limites rígidos de alteração, mudança, transformação que os professores, historicamente, vêm apresentado em relação ao desenvolvimento curricular. Ou seja, em relação à participação dos professores e os contextos de desenvolvimento curricular, observar-se-ia necessariamente em tais contextos espaços e/ou condições que se aproximem de características de Esfera Pública. Isso requer de os interlocutores colocarem de lado suas diferenças estruturais para dialogar em condição de equidade. As desigualdades devem ser eliminadas para que a proposta de Habermas (1984) seja possível, tendo isso em vista, a análise acerca das desigualdades, determinando posições hierarquizadas, que não desaparecem na coordenação de ações, em situações de interações entre os sujeitos pode vir a ser um elemento que caracterize a participação dos professores em contextos que envolvem desenvolvimento curricular.

Ou seja, em contextos e cenários de desenvolvimento curricular espera-se que as ações ocorram mediadas por interações discursivas. Em tais interações, por sua vez, espera-se que os professores possam fazer uso de Atos de Fala²³ em debates públicos. Nesses debates, se os professores puderem agir, inclusive com poder de decisão, independente da posição social que ocupam, mas podendo fazer valer tudo aquilo que forja suas identidades e modos de ser e estar na sua vida, constituirá elemento potente de análise do que estamos aqui defendendo por participação desses professores em processos de desenvolvimento curricular. Não esquecemos aqui que em sociedades com tendência à estratificação “existem posições assimétricas de acesso à riqueza, poder, cultura, prestígio, etc., estas estarão refletidas da mesma forma na esfera pública” (Losekan, 2009, p.44) e não deveriam impedir os professores de participarem efetivamente de processos de desenvolvimento curricular. Aí sim, estaríamos a falar de professores autores de currículos.

²³ Atos de fala podem ser entendidos como objetos de um a ação linguística. Os sujeitos não são apenas os autores da fala, mas também interlocutores racionais, conferindo pretensões de validade suscetíveis de crítica. (Focas, 2007, p 159).

CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SÃO FINAIS

Historicamente, tanto no Brasil quanto em Portugal, os sistemas educacionais, mesmo expressando um discurso retórico sobre autonomia e flexibilidade, têm sido reféns de políticas globais centralistas. (Marinho; Leite & Fernandes, 2019; Leite, 2019). esse movimento parece ter relação com o chamado *Global Educational Reform Movement* - GERM²⁴ (Sahlberg, 2011, 2016) que, orientado por lógica de estandarização da Educação frente a uma pauta global liderada pela OCDE e pelo Banco Mundial, difunde uma agenda com regras, currículos prescritos e testes padronizados, buscando influenciar e determinar as políticas locais (Sahlberg, 2005).

A análise de documentos dos projetos investigados, bem como o relato de gestores de cada um desses projetos nos mostram que, como elementos constitutivos de políticas curriculares nacionais centralizados, cenários e contextos de desenvolvimento curricular não significam só por si a homogeneização, afinal há espaços e lugares para que necessidades locais sejam colocadas. No entanto, a existência de diversas uniformidades, dentre elas a racionalidade que subjaz a forma como os projetos preveem a participação dos professores que, apresentando mais convergência que divergência, expressam um verniz discursivo sobre “professores participando ativamente” no processo de desenvolvimento do currículo, permitindo espaços de micropolíticas com margem controlada de alterações, criando a sensação de que é possível a construção das “políticas por baixo” (Lessard & Carpentier, 2016, p. 31).

No entanto, ainda que concordando com Goodson (2008, p. 169) e reconhecendo que cada rede, cada escola tem “a sua própria ecologia” e os professores são intelectuais que podem transformar (Giroux, 1997), questionamos se a forma como se dá a regulação do currículo, principalmente, pelas vias das avaliações em larga escala, políticas de responsabilização e *accountability*, não são agressivas o bastante para fazerem do Sistema algo intransponível a qualquer um de nós, professores²⁵, isoladamente. Assim, o

²⁴ O Movimento Global de Reforma da Educação tem sido designado por GERM (sigla em inglês) elucidando um cenário infeccioso global hegemônico, em contextos locais, de reformas educacionais, que se transmite como um “vírus” à Educação.

²⁵ E não desconsiderando, jamais, as implicações relacionadas a questões de gênero, de sexualidade, de raça, de cor, de etnia, e tantas outras expressões de diversidade que marcam o Mundo da Vida de todos nós. E ainda sem mencionar toda uma conjuntura de interseccionalidades que pode se estabelecer. Estamos a escrever professores, mas pensamos nas professoras que sofrem até mais as forças do Sistema colonizando o Mundo da Vida. Aliás,

sendo tornamos a reafirmar: se, participar de processos de desenvolvimento curricular de matemática, não envolver Ação Comunicativa e espaços que busquem ideais de Esfera Pública, dificilmente, a relação de autoria se concretizará.

No entanto, essa visão exige que o currículo de matemática não se pautem somente em termos de aprendizagens que, mesmo não explicitamente expressa nos documentos curriculares, compactua com a teoria do capital humano (OCDE, 2007), mas de igual modo na linguagem da Educação e do conhecimento (Biesta, 2013). A centralidade do conhecimento, isso em referência ao contributo dos estudos da sociologia do currículo, para referir que a cultura, o mundo social (e suas relações) e o sujeito são pressupostos inquestionáveis no desenvolvimento curricular e deveriam ser a prioridade, e não a prestação de contas à moda²⁶, e aos interesses, de discursos neoliberais de organizações preocupadas com o mercado.

E como bem nos diz Nancy Fraser, reconhecimento tem que estar acompanhado de redistribuição (Fraser, 2000). E aqui advogamos pela redistribuição material de direitos, de garantias e de espaços com participação paritária para e com professores de matemática.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio.

muitas feministas já escreveram como o Mundo da Vida das mulheres é sempre muito invadido. (Benhabib, 1996).

²⁶ Como argumenta Thiesen (2016), trata-se de uma agenda propositiva: [...] em escala global ou transnacional que na educação, envolve pelo menos quatro grandes frentes, a saber: um movimento pela internacionalização curricular; a estratégia de centralização e/ou unificação curricular nas esferas nacional e regional; a universalização das avaliações em larga escala e o fortalecimento das chamadas parcerias público-privadas no território curricular. Em geral, na rota do discurso político e não raramente nos textos da política curricular oficial elas aparecem fixando sentidos em torno de conceitos como eficiência, inovação e qualidade (Thiesen, 2016, p. 92). Também nesta linha temos Macedo (2019), ao considera que muitas são as articulações políticas que procuram hegemonizar sentidos para uma educação de qualidade; e Frangella & Dias (2018) que criticam a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) pela concepção de currículo em que se apoia e pelo papel a que remetem os professores, afirmando que sua produção se deu sob a hegemonia do discurso neoliberal.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

A principal contribuição deste artigo é do primeiro autor, D.A.P, já que neste documento encontram-se parte dos resultados de projetos financiados sob sua responsabilidade, incluindo o estágio de pós-doutoramento sob a supervisão do segundo autor, J.A.P. O segundo autor, J.A.P., participou da concepção do artigo, da análise dos resultados referentes ao contexto português, além de atuar como supervisor de pós-doutorado no desenvolvimento de pesquisa a que este artigo se relaciona. O terceiro autor, W.B.L.P, colaborou na constituição dos dados do contexto brasileiro.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados que suportam os resultados apresentados neste artigo poderão ser disponibilizados aos interessados, resguardando identidades de pessoas participantes da pesquisa, mediante solicitações dirigidas à primeira autora. Os interessados também encontrarão mais dados da pesquisa em Peralta, Pacheco & Neves da Silva (2018); Peralta (2019); Peralta & Pacheco (2021).

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W. & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do esclarecimento*. Jorge Zahar.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Backes, J. L. (2020). O processo de internacionalização e construção de um currículo cosmopolita: entrevista com Pacheco, J.A.. *Educação Temática Digital*, 22(3), 770-783.
- Benhabib, S. (1996). Models of public space: Hannah Arendt, the liberal tradition, and Jürgen Habermas. In: Calhoun, C. (Ed.). *Habermas and the public sphere*. MIT Press.
- Biesta, G. (2013). Interrupting the politics of learning. *Power and Education*, 5(1), 4-15.
- Bolívar, A. (1999). O lugar da escola na política curricular actual, para além da reestruturação e da descentralização. In: Sarmento, M. J. (Ed). *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Edições ASA.

- Bosco, E. (2017). Habermas e a esfera pública: anotações sobre a trajetória de um conceito. *Revista Sinais*, 21(2), 183-210.
- Brasil. (1988). *Constituição Federal*. Casa Civil.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Câmara de Deputados.
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação 2014*. Câmara de Deputados.
- Brasil. (2015). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.
- Charlot, B. (2013). *Da Relação com o Saber às Práticas Educativas*. Cortez.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade: Perspectivas curriculares*. Porto Editora.
- Fernandes, P. (2007). *O currículo do ensino básico em Portugal na transição para o séc. XXI – um mapeamento de discursos políticos, académicos e de “práticos”*. Tese de Doutorado, Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Focas, J. D. (2007). Os atos de fala e a ética do discurso. *Língua e Literatura*, 29, 153-175.
- Fraser, N. (1996). Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy. In: Calhoun, Craig (Ed). *Habermas and the public sphere*. MIT Press.
- Fraser, N. (2000). Rethinking Recognition. *New Left Re-view*, 3, 107-120.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. Artmed.
- Gadamer, H. (2002). *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Vozes.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artes Médicas.
- Goodson, I. (2001). *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto Editora.
- Goodson, I. (2008). *Currículo: teoria e história*. Vozes.
- Goodson, I. (2015). *Narrativas em educação: A vida e a voz dos professores*. Porto Editora, 2015.

- Habermas, J. (1984). *Mudança estrutural da esfera pública*. Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (2002). Acções, actos de fala, interacções linguisticamente mediadas e o mundo vivo. In Habermas, J. *Racionalidade e comunicação*. Edições 70.
- Habermas, J. (2004). *A ética da discussão e a questão da verdade*. Martins Fontes.
- Habermas, J. (2006). *Técnica e ciência como ideologia*. Edições 70.
- Habermas, J. (2012a). *Teoria do Agir Comunicativo*. Vol 1. Racionalidade da ação e racionalização social. Martins Fontes.
- Habermas, J. (2012b). *Teoria do Agir Comunicativo*. Vol 2. Sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo, Martins Fontes.
- Hokheimer, M. (1980). *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. Abril Cultural.
- Leite, C., Fernandes, P., & Marinho, P. (2019). Currículo e Avaliação da Aprendizagem: Políticas e Práticas na sua relação com a Melhoria (apresentação). *Linhas Críticas*, 25, 1-5.
- Leite, C. (1997). *As palavras mais que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. Tese de Doutoramento, Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo Português*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 67-81.
- Leite, C. (2019). Políticas de flexibilização do currículo nacional e sua relação com a melhoria. In Morgado, J. C., Carvalho Viana, I., & Pacheco, J.A. (Ed) *Currículo, Inovação e Flexibilização*. (p. 83-94). De Facto Editores.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). Potencialidades e limites da gestão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para

- todos. In: ME/DEB. *Gestão flexível do currículo: Reflexões de formadores e investigadores*. DEB, 41-62.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, 33(3), 198-204.
- Lessard, C. & Carpentier, A. (2016). *Políticas educativas: a aplicação na prática*. Vozes.
- Losekann, C. (2009). A esfera pública habermasiana, seus principais críticos e as possibilidades do uso deste conceito no contexto brasileiro. *Pensamento Plural*, 4, 37-57.
- Mead, G. H. (1982). *Espiritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós.
- Mühl, E. (2003). *Filosofia, Educação e Sociedade*. Editora da UFP.
- OCDE, & Keeley, B. (2007). *Percepciones de la OCDE: Capital humano cómo influye en su vida lo que usted sabe*. Ediciones Castillo.
- OCDE. (2018). *The future of education and skills: Education, 2030*. OECD Publishing.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2003). *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Artmed.
- Pacheco, J. A. (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisas*, 39(137), 383-400.
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2018). Políticas curriculares no período pós-LBSE (1996-2017). Ciclos de mudança na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. In: Pacheco, J.A., Roldão, M. do C., & Estrela, M. T. (Ed). *Estudos de currículo*. (p. 129-176). Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2019). Para uma análise crítica das políticas curriculares no contexto global e no sistema educativo português. In: Tavares Silva, F. de C. & Xavier Filha, C. (Ed.). *Conhecimentos em disputa na base nacional curricular comum*. (p. 43-54). Editora Oeste.

- Pacheco, J. A. (2016). On the Notion of Curricular Transformation. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 64-77.
- Palanch, W. B. L. & Freitas, A.V. (2018). Políticas Públicas para Educação: A BNCC e os processos de atualização curricular da cidade de São Paulo. In: Vieira Godoy, E., da Silva, M.A. & de Macedo Santos, V.. (Ed.). *Currículos de matemática em debate: questões para políticas educacionais e para a pesquisa em Educação Matemática*. (p. 147-163). Livraria da Física.
- Peralta, D. A. (2019). *Habermas e as Professoras e Professores de Matemática: vislumbrando oásis*. Appris.
- Peralta, D. A. & Pacheco, J. A. (2021). *Currículo e Avaliação Externa: entre políticas internacionais e práticas nacionais*. Humus.
- Peralta, D. A., Pacheco, J. A. & Neves da Silva, J. R. (2018). A racionalidade subjacente em processos de implantação curricular: um olhar habermasiano sobre relatos de professores de matemática. *Educação em Revista*, 19, 33-52.
- Peralta, D.A. (2017). Formação de professores em contexto de reforma curricular: uma proposta habermasiana em educação matemática. *Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 12(1), 63-77.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. Peter Lang.
- Portugal. (2008). *Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril de 2008*. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Ministério da Educação. Diário da República n.º 79/2008.
- Portugal. (2012a). *Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho de 2012*. Altera (segunda alteração) o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e procede à sua republicação. Ministério da Educação e Ciência. Diário da República n.º 126/2012.
- Portugal. (2012b). *Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto*. Define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os

agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência. Ministério da Educação e Ciência. Diário da República n.º 168/2012.

- Portugal. (2017a). *Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho de 2017*. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República n.º 128/2017.
- Portugal. (2017b). *Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho de 2017*. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República n.º 143/2017.
- Portugal. (2018a). *Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho de 2018*. Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República n.º 138/2018.
- Portugal. (2018b). *Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho de 2018*. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Presidência do Conselho de Ministro. Diário da República n.º 129/2018.
- Roldão, M. C. (2017). Currículo e Aprendizagem efetiva e significativa. In Mathias Alves, J. & Palmeirão, C. (Eds.). *Construir a autonomia e a flexibilização Curricular*. Os desafios da escola e a dos professores. Editora da Universidade Católica.
- Sahlberg, P. (2006). Educational Reform for Raising Economic Competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7, 259-287.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2016). Finnish Schools and the Global Education Reform Movement. In Evers, J. & Kneyber, R. (Eds.), *Flip the system – Changing education from the ground up*. Routledge.
- São Paulo. (2020). *Priorização Curricular: Ensino Fundamental*. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.
- Silva, F. C. (2001). Habermas e a esfera pública: reconstruindo a história de uma ideia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 35, 117-138.

- Taveira, F. & Peralta, D. (2021). Análise de documentos curriculares de Matemática inspirada na ética discursiva de Jürgen Habermas. *Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, 22(3), 512-537.
- Thiesen, J. S. (2016). A gestão curricular local nas malhas das redes políticas em escala transnacional. *Revista Teias*, 17(47), 91-106.
- Wittgenstein, L. (2000). *Investigações filosóficas*. Nova Cultural.