

A ESCOLA COMO MÁQUINA DE INTEGRAÇÃO SOCIAL. UM ESTUDO SOBRE AS REALIDADES BRASILEIRA E PORTUGUESA A PARTIR DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS E CURRICULARES

Resultados de pesquisas concluídas

GT25 - Educação e desigualdade social

José Augusto Pacheco
Universidade do Minho – Portugal
E-mail: jpacheco@ie.uminho.pt
Edilene Rocha Guimarães
Instituto Federal de Pernambuco – Brasil
E-mail: edilene.guimaraes@reitoria.ifpe.edu.br

Resumo

Face a modelos pós-burocráticos, em que a standardização de processos é substituída pela de resultados e em que a lógica de mercado se institui nas políticas educativas, abordamos de que modo: as políticas educativas, num quadro de globalização, passam de uma regulação normativa para uma regulação discursiva; as políticas curriculares se tornam mais diferenciadas, através de escolhas de oferta educativa que têm raízes socioeconômicas; as temáticas dominantes sociais e escolares deixam de estar centradas nas desigualdades sociais e nas injustiças curriculares, para se orientarem por questões de comportamento e resultados acadêmicos. Tendo como campo de análise as realidades de Brasil e Portugal, interrogamo-nos, como pergunta Lipovetsky (2012), se a escola enquanto máquina de integração social está ou não avariada?

Palavras-chave: Políticas e práticas educativas e curriculares. Formação de professores. Desigualdade social.

LA ESCUELA COMO LA MÁQUINA LA INTEGRACIÓN SOCIAL. UN ESTUDIO SOBRE LAS REALIDADES BRASILEÑO Y PORTUGUESA A PARTIR DE LAS POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y CURRICULARES

Resumen

Frente a los modelos post-burocráticos, en la que la estandarización de los procesos se sustituye por resultados y que la lógica del mercado es el establecimiento de las políticas educativas, nos dirigimos a la forma: las políticas educativas en un contexto de globalización, se convierten en una regulación normativa de regulación discursiva, las políticas curriculares a ser más diferenciada, ofreciendo opciones educativas que tienen raíces socioeconómicas, los temas dominantes de la vida social y en la escuela ya no se centran en las desigualdades sociales e injusticias curriculares, para la orientación en temas de comportamiento y resultados académicos. Teniendo como campo de análisis de las realidades de Brasil y Portugal, nos preguntamos, como una pregunta Lipovetsky (2012), si la escuela mientras la máquina la integración social es defectuosa o no?

Palabras claves: Políticas y prácticas educativas y curriculares. Formación del profesorado. Desigualdad social.

1. Políticas educativas e curriculares em contextos de globalização

No modelo que descreve em contexto de globalização, Maroy (2012) aborda os novos modelos de governação como sendo de natureza pós-burocrática, de origem transnacional e supranacional, e com efeitos nos processos e práticas sociais, incluídas as práticas educacionais. Se a regulação burocrática tem como base o normativo ou a regra da conformidade, a legitimação pós-burocrática faz-se pela estandardização de resultados e normas, na base de uma regulação cognitiva. É neste aspeto que o modelo pós-burocrático é uma peça-chave de um *puzzle* de governação transnacional, que tem como base as políticas de partilha de conhecimento (Stani-Khamasi, 2012), orientadas por organismos que impõem uma mudança conceitual (Pacheco, 2011a), ou seja, uma mudança que é alimentada por conceitos, tais como qualidade, competitividade, competência, eficiência e “accountability”, entre outros.

Deste modo, as reformas que são realizadas em contextos sociais diferentes obedecem a uma mesma lógica de estandardização e uniformização, pois estas são, na metáfora de Taubman (2009), as duas torres atuais e mais influentes da globalização. De um modo mais concreto, Waldow (2012, p. 412) refere que as reformas atuais são reformas viajantes, pois tem origens e destinos comuns, mas desconhecidos, e funcionam na base da homogeneidade e similaridade de processos e práticas de decisão, no sentido de “ser criado um certo grau de uniformização” que garanta o sucesso. Em consequência, e na busca da garantia da qualidade, a escola deixa de ser um sistema nacional de produção para se tornar numa instituição, cuja regulação obedece a uma agenda globalizada e é materializada em “instrumentos técnicos de coordenação e de melhoria do desempenho” (Maroy, 2012, p. 70).

Mesmo assim, e sem que seja uma contradição, as políticas curriculares em torno do conhecimento legitimado pela escola, a que Young (2013) chama conhecimento teórico, uniformizam-se, por um lado, na definição de condições macrossociais, sendo presentemente mais similares e uniformes ao nível dos sistemas de educação e formação e, por outro, diferenciam-se através de escolhas de ofertas educativas que têm raízes socioeconômicas (Guimarães & Pacheco, 2012). Dito de outro modo: a escola, mais do que nunca, está a voltar-se para uma legitimação de formas de conhecimento distintas – sendo designadas por Goodson (2001) como currículo para o cérebro e como currículo para as mãos – que consagram uma enorme diversidade de ofertas educativas ao nível da diversificação curricular, sobretudo quando este conceito é utilizado para referir as formas de organização e seleção de conhecimento ao nível de cursos.

A discussão sobre as formas escolares, ou sobre a diversificação curricular, tem sido feita, na literatura científica sobre a educação e sobre o currículo (Pacheco, 2011b), a partir de respostas para esta questão básica, formulada no século XIX: *Qual é o conhecimento mais valioso?* (Pinar, 2007), transformada, pelas políticas de partilha de conhecimento, na seguinte interrogação: *Qual é o conhecimento mais útil?*

A busca de respostas conduz à reiteração do debate em torno do trabalho, sendo que não é mais possível fazer das formas escolares espaços distintos, se bem que a realidade social dos países tenha tendência para a sobrevalorização da escola cognitiva face à escola do trabalho. No sentido de desatar este nó social de olhar diferenciado para a escola, Moreira (2013, p. 191), sugere “que se entenda a escola como espaço formativo para o trabalho, considerando que o trabalho é uma das principais atividades humanas. Assim, trata-se de tornar a escola um campo de preparação para futuras escolhas

profissionais, um espaço de exercício da cidadania, um espaço de produção de bens, serviços e conhecimentos”.

Porém, a realidade escolar tende para a formalização de espaços distintos socialmente, como se estivessem de volta, ou como nunca tivessem desaparecido, os argumentos para a afirmação da teoria sociológica da correspondência ao nível escolar. Partindo do princípio, aliás já confirmado nas teorias sociológicas da década de 1970, que “o sucesso escolar e a seleção das elites continuam amplamente determinadas pelo meio social de origem” (Lipovestky, 2012, p. 38), sustenta-se que “o fracasso é tão humilhante quanto escandaloso: a escola tornou-se numa casa de decepção” (*Ibid*, p. 38), tendo avariado como máquina de integração social, não só pela taxa de abandono e desistência que ainda se verifica, como também pelo défice de aprendizagens com que muitos alunos saem da escolarização obrigatória.

Neste caso, o desgaste da máquina escola acontece quer pelas formas discriminantes de diversificação curricular, sobretudo quando a educação profissional/vocacional é colocada como forma concreta de empresarialização do aprendente, aliás como tem sido sublinhado pelos estudos de Guimarães (2012), quer pela racionalidade orçamentária, de modo que o investimento em recursos humanos seja reduzido, ou que apenas seja aumentado quando há resultados escolares visíveis nos testes internacionais, caso do *Programme for International Student Assessment – PISA* e similares.

Face a esta onda de valorização dos resultados, verifica-se a tendência para “a desreferencialização das preocupações relacionadas com o combate às desigualdades e às injustiças sociais” (Correia, Pereira & Vaz, 2012, p. 392), centrando-se as políticas educativas, em “medidas relacionadas, num primeiro momento, com a inclusão social e, mais recentemente, com o combate à violência urbana e com a indisciplina na escola” (*Ibid.*).

Esta perspetiva de redução da escola a números, como sustenta Taubman (2009), origina que sejam priorizados não só os resultados académicos e a formação para o mercado de trabalho, como se verifica na análise das realidades escolares portuguesa e brasileira, mas também o disciplinamento para as rotinas escolares, em vez do trabalho pedagógico com o desenvolvimento integral humano e a formação para a cidadania, para além de uma formação de professores tecnicista e didatizante, dissociada da perspetiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de um ambiente escolar inclusivo e cooperativo.

Como sublinham Correia, Pereira e Vaz (2012, p. 398), tais perspetivas de análise social da escola conduzem a raciocínios que levam “ao reconhecimento de que o trabalho do professor é relativamente irrelevante na produção dos bons alunos”, e que se verificam quando a missão do professor “é antes de mais e prioritariamente desenvolver um currículo (...), que lhe é entregue e a isso não pode fugir” (*ibid.*, p. 399). Diremos, ainda, que esta irrelevância do professor pode tornar-se mais efetiva quando o professor é confrontado com formas discriminantes de diversificação curricular, como se existissem categorias sociais para as formas de currículo que são materializadas nas escolas dos mais diversos tipos.

De seguida, fazemos a análise da realidade portuguesa e brasileira em termos de políticas educativas e curriculares em busca de dados que permitam responder se a escola enquanto máquina de integração social está ou não avariada.

2. Metodologia

Tendo como base dados estatísticos sobre o sistema de educação e formação, bem como dados de análise documental, cujo *corpus* é constituído pelos principais documentos que definem as políticas educativas e curriculares, seguimos uma metodologia quantitativo-qualitativa, com o intuito de analisar

de que modo as opções das ofertas educativas configuram, nas realidades portuguesa e brasileira, uma escola ligada à discriminação social. Deste modo, os dados são descritos e analisados na perspetiva de um levantamento de questões que possam constituir uma base sólida para a discussão da relação educação/trabalho.

3. Descrição e análise dos resultados

Brasil e Portugal situam-se em contextos diferentes, da América Latina e da Europa, com realidades educativas e curriculares que não se distanciam significativamente, sobretudo se forem analisadas as semelhanças que existem pela via das políticas de partilha de conhecimento e pelo predomínio do modelo pós-burocrático na governação. Pertencente a um organismo supranacional (União Europeia), Portugal tem políticas educativas comuns a outros Estados-membros, na esfera da consagração de uma europeização que significa standardização e homogeneização, com mais visibilidade no ensino superior (Processo de Bolonha) e no ensino médio (formação profissional/vocacional).

Pelos dados estatísticos, verifica-se que Portugal tem conhecido significativas alterações, mesmo que os indicadores atuais apontem para uma certa fragilidade social, mais ainda quando surtem efeito as medidas financeiras impostas pela troika, constituída pelo Fundo Monetário Internacional, pela União Europeia e pelo Banco Europeu, na regulação da dívida soberana do Estado português. Condicionado a políticas de austeridade, o Ministério da Educação, tal como outros ministérios, impõe reduções significativas nos recursos humanos, com o despedimento de trabalhadores do Estado, incluindo professores dos diversos níveis de ensino. Este fato configura uma situação de rutura social, com a imposição de modelos centrados na produtividade, em que os resultados escolares são valorizados pelas médias dos exames nacionais e pelas percentagens dos testes internacionais, com mudanças na precariedade do trabalho docente. Deste modo, a escola é olhada por padrões de standardização de resultados, ignorando-se as questões pedagógicas, a formação para cidadania e o esquecimento das desigualdades sociais. Por outro lado, a formação de professores foi reduzida em sua componente pedagógica, com tendência para a abordagem de conteúdos próximos de modelos tecnicistas e de aspetos ligados à didatização do conhecimento educativo, com destaque para a definição de perfis de competências docentes ligados ao saber-fazer.

As políticas curriculares têm-se centrado, nestes últimos anos de governos neoliberais, na valorização das disciplinas, na diminuição dos apoios pedagógicos aos alunos e na promoção de formas curriculares, que secundarizam a formação profissional/vocacional face à formação de prosseguimento de estudos. Uma medida mais recente, e tendo como base o estudo dos normativos publicados entre 2010-2013, implementa educação profissional/vocacional sustentada no sistema dual, numa relação forte entre escola e empresa. Mais do que uma opção específica do governo português, esta medida traduz o que se passa ao nível das políticas europeias de educação e formação, com o objetivo de que esta forma curricular seja predominante e atinja, pelo menos, 50% nos próximos anos. Num estudo realizado sobre as formas curriculares diversificadas (Guimarães & Pacheco, 2012), observa-se que a escola portuguesa configura espaços de discriminação social, em que a educação profissional/vocacional é associada a alunos oriundos de estratos sociais desfavorecidos, com repercussões no sucesso escolar. O problema principal é constituído quando o ensino profissional/vocacional é destinado a jovens com dificuldades de aprendizagem e com indícios de abandono escolar ou em situações de reprovações sucessivas.

Tais medidas são reforçadas pelos registos estatísticos. Com dados de 2012, e tendo como fonte as Bases de Dados Portugal Contemporâneo – PORDATA, a taxa de abandono precoce é de 20,8% nos

ensinos elementar e médio, sendo a taxa de analfabetismo de 5,2% e equivalendo, no ensino secundário, a inscrição dos alunos nos cursos de prosseguimento de estudos a 54%. Por último, as despesas do Estado em educação, em termos de Produto Interno Bruto correspondem a 4%.

É neste contexto que a escola portuguesa é configurada como local de redução de custos ao nível do orçamento do Estado, mesmo que novas missões lhe sejam frequentemente atribuídas e novos padrões de qualidade lhe sejam traçados na governação. Por isso, são identificados problemas que se distanciam da realidade social dos alunos e das suas famílias, com pretensões de igualizar pela competitividade dos resultados.

Já no Brasil, deve-se considerar o papel desempenhado pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e Bancos Multilaterais de Desenvolvimento¹, enquanto orientadores das políticas educativas. No que se refere ao ensino médio e educação profissional, as políticas curriculares são orientadas aos interesses do setor produtivo, com mecanismos que possibilitem uma coerência entre o demandado pelo mundo do trabalho e a oferta diversificada de cursos de formação profissional/vocacional, que repercutem no trabalho docente e na formação de professores. A CEPAL tem indicado que deve haver uma maior articulação entre a iniciativa privada e o poder público e tem destacado a importância do poder público para implementar mecanismos mais eficazes, que visem o aumento dos níveis de escolarização da população brasileira, não se restringindo às ações aos jovens, mas envolvendo também os trabalhadores já inseridos no mercado de trabalho, tornando-se necessário que o setor empresarial invista na qualificação de seus trabalhadores (Guimarães, 2008).

É notório que o processo de difusão de reformas educacionais no Brasil, nas duas últimas décadas, especialmente das reformas neoliberais, tem uma intensa participação de atores nacionais e internacionais com interesses comuns. Deve-se atentar para não se cair em falácias habituais: de se considerar que as orientações políticas das organizações intergovernamentais ou multilaterais são impostas aos governos nacionais sem sua anuência; de que as organizações sejam instituições homogêneas e que suas orientações sejam formuladas em base perfeitamente harmônica. O tipo de financiamento pode orientar o rumo das decisões tomadas pelas organizações intergovernamentais, principalmente quando associado, estatutariamente, ao processo decisório. Assim, as decisões de mais alto nível são tomadas pela junta de governos, cujo poder de voto é diretamente relacionado ao montante de capital aportado por cada um dos países membro. Como o Brasil é um dos países que possui maior poder de voto e de veto, as políticas de financiamento das organizações multilaterais têm a anuência do governo brasileiro, pois o Estado brasileiro é acionário dessas instituições (Rosemberg, 2000).

Portanto, compreende-se que o governo brasileiro é formulador das políticas educativas para América Latina, as quais tem se pautado por quatro orientações básicas: descentralização administrativa; maior atenção à escola básica; estabelecimento de instrumentos de avaliação na educação; privatização do ensino médio e educação profissional/vocacional e da educação superior.

No Brasil, o ensino médio corresponde a última etapa da educação básica e, a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, passou a ser obrigatório, devendo ser também universalizado. Esta etapa da Educação Básica tem duração mínima de três anos e tem como faixa etária recomendada jovens de 15 a 17 anos. Sua oferta é bastante diversificada compreendendo os cursos: médio regular, médio regular integrado à educação profissional, normal/magistério, além do ensino médio na

¹ Os Bancos Multilaterais de Desenvolvimento englobam o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o grupo do Banco Mundial (BM), composto por um conjunto de cinco instituições: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD); Agência Internacional de Desenvolvimento (AID); Corporação Financeira Internacional (CFI); Agência Multilateral de Investimento (AMGI); Centro Internacional para Conciliação de Divergência nos Investimentos (CICDI).

modalidade educação de jovens e adultos (EJA), para estudantes com distorção idade-nível/etapa educacional (Brasil, 2013).

Atualmente, os programas de financiamento das reformas educacionais no Brasil, ao destacar maior abertura para a iniciativa privada, estimulam o surgimento de diversas propostas de reformulação do sistema de ensino, as quais restringem a problemática educacional às questões de “inovação” metodológica da gestão escolar e do desenvolvimento do currículo, com o foco na formação inicial e continuada do trabalhador, na integração do ensino médio à educação profissional, seja como cursos regulares ou na modalidade da educação de jovens e adultos (EJA), através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC)², que tem por objetivos: 1) expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância; 2) construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais; 3) aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; 4) aumentar a quantidade de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de educação profissional e tecnológica; 5) melhorar a qualidade do ensino médio.

Pelos dados estatísticos, verifica-se que as diferenças evidenciadas entre o número de jovens e adolescentes no país e os respectivos números de matrículas por nível/etapa e, particularmente o número de matrículas correspondente a cada faixa etária e nível/etapa educacional evidenciam a grande demanda da população brasileira por educação. De uma população de 77.455.114 crianças e jovens, de 0 a 24 anos, o número geral de matrículas na educação básica e superior é de apenas 52.118.610, contudo, quando verificado o número de matrículas, segundo a faixa etária e o nível/etapa educacional correspondente, esse número cai para 39.362.826. Esse indicador aponta para dois grandes desafios: a) garantir o acesso de todos à educação; b) melhorar a qualidade da educação de modo garantir a aprendizagem e a diminuição da distorção idade-nível/etapa educacional, bem como a correção do fluxo escolar (Brasil, 2013).

O Brasil enfrenta problemas não somente do ponto de vista de universalização do acesso à educação infantil e educação básica, seja no ensino fundamental ou no ensino médio, como também maior capilaridade na educação superior, e sobretudo enfrenta o desafio da qualidade do ensino. É praticamente consensual a perspectiva de que a produtividade mais alta está relacionada com maiores quantidades de anos de estudo. Assim, o desafio adicional é preparar melhor aqueles que, egressos da educação profissional e da educação superior vão entrar em um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico e talhado pelas novas tecnologias.

Semelhante a Portugal, os desafios educacionais no Brasil tem se configurado como uma situação de rutura social, com a imposição de modelos centrados na produtividade, em que os resultados escolares são valorizados pelas médias dos exames nacionais e pelas percentagens dos testes internacionais, com mudanças na precariedade do trabalho docente, pautado em padrões de standardização de resultados, ao adotar a avaliação como eixo das políticas curriculares, por meio de instrumentos avaliativos para a educação básica (SAEB, ENEM, IDEB, Prova Brasil) e pela criação do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES), além daqueles específicos para o sistema de avaliação da pós-graduação e da pesquisa.

Porém, um dos grandes avanços nas políticas educativas no Brasil foi a Lei Federal n.11.738/2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Além de determinar que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não podem fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação

básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais com valor abaixo do piso salarial profissional nacional, e na composição da jornada de trabalho se observar o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos.

Por outro lado, a reforma curricular dos cursos de formação de professores deve estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica, e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação nos currículos das licenciaturas.

Para garantir o financiamento da educação, no Plano Nacional de Educação (PNE), em fase de aprovação pelo Congresso Nacional, a Meta 20 propõe ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. Hoje, as despesas do Estado em educação corresponde a 5,7% do PIB.

E, para garantir, a Estratégia 20.6 assume que no prazo de 2 (dois) anos da vigência do PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade Inicial – CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade – CAQ.

Tais medidas previstas no PNE são reforçadas pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que colocam a taxa de analfabetismo da população brasileira com 15 anos, ou mais, igual a 8,6% em 2010. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com dados de 2011, mostra que a taxa de aprovação é de 83,4%, a taxa de reprovação é de 12,4% e a taxa de abandono é de 4,2%, nos últimos anos do ensino fundamental. Para agravar a situação, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostrou que o percentual de jovens que não havia completado o ensino médio e que não estava matriculado em escolas passou de 43,8% em 2001 para 32,2% em 2011.

É neste contexto que a escola brasileira tem se configurado como local de luta pela definição de um orçamento de Estado que garanta a qualidade da educação e um ambiente escolar inclusivo e cooperativo, mesmo que novas missões lhe sejam frequentemente atribuídas e novos padrões de qualidade lhe sejam traçados na governação. Por isso, semelhante a escola portuguesa, são identificados problemas que se distanciam da realidade social dos alunos e das suas famílias, com pretensões de igualizar pela competitividade dos resultados.

4. Concluindo

Desafiadas por referenciais de globalização, as políticas educativas e curriculares têm similaridades que acentuam a mudança conceitual, visível numa produção conjunta de discursos ligados à competitividade e qualidade dos resultados, permitindo-se que as opções pela formação sejam suficientemente discriminantes em termos sociais.

Os públicos de jovens que frequentam a escola, e certamente que as realidades portuguesa e brasileira terão pontos de contacto com outras realidades educacionais, situam-se no currículo em função de aspetos socioeconômicos, numa reedição de fatores, estudados na década de 1970, que estão na origem das desigualdades sociais e escolares. Porém, e olhando-se de forma mais concreta, quer para as ofertas educativas ao nível da diversificação do currículo, com peso para o que se passa no plano da educação profissional/vocacional, quer para os registos estatísticos da população escolar, no Brasil e em Portugal, constata-se que a asserção de Lipovetsky (2012), de que escola enquanto máquina de integração social está avariada, ganha terreno e torna-se realidade. Em consequência, e porque se

evita falar das questões escolares associadas às questões sociais, observa-se a desreferencialização das medidas de combate à desigualdade, elegendo-se como temas predominantes a qualidade dos resultados, a indisciplina e algo mais que não coloque em causa a estrutura desigual do funcionamento da escola e das suas formas de escolarização. Se, por outro lado, o trabalho docente é desqualificado e precarizado, impõe-se uma revisitação dos princípios orientadores da formação de professores, com uma agenda que contemple a educação como um processo global e cívico de formação, que não se pode esgotar nas racionalidades cognitivas e mercantis das propostas curriculares, e com respostas adequadas para o que é conhecimento e qual a sua utilidade na sociedade contemporânea.

Referências

- Brasil (2013). Fórum Nacional de Educação. *Educação Brasileira: alguns indicadores e desafios*. Brasília: MEC.
- Correia, José Alberto, Pereira, Luísa Álvares, & Vaz, Henrique (2012). Políticas educativas e modos de subjetivação da profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 42, 146, 388-407.
- Goodsom, Ivor (2001). *Currículo em mudança*. Porto: Porto Editora.
- Guimarães, Edilene Rocha (2012). A (Re)Significação do Projeto Educativo do Ensino Médio. *CIENTEC: Revista de Ciência, Tecnologia e Humanidades do IFPE*, v. 4, n. 1, p.85-100. (Disponível em: <http://200.133.17.83/cientec/userfiles/file/CIENTEC%204/artigo06.pdf>, acesso a 10 de agosto de 2012).
- Guimarães, Edilene (2008). *Política de ensino médio e educação profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares*. Tese de doutorado. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco.
- Guimarães, Edilene Rocha, & Pacheco, José A. (2012). Projeto educativo TEIP. Um estudo de caso. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 65-88.
- Lipovetsky, Gilles (2012). *A sociedade da decepção*. Lisboa: Edições 70.
- Maroy, Christian (2012). Towards post-bureaucratic modes of governance. An European perspective. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 62-93). London: Routledge.
- Moreira, Antonio Flávio (2013). Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.28, n. 1, p.180-194.
- Pacheco, José A. (2011a). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José A. (2011b). Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 65-74 (Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2366>, acesso a 3 de dezembro de 2012).

- Pacheco, José A., & Guimarães, Edilene Rocha (2012). *Currículo, formação e trabalho docente na educação profissional de jovens e adultos*. In L. Santos et al (Org.), *Anais do X Colóquio/VI Colóquio Luso-brasileiro de Questões Curriculares – Desafios contemporâneos no campo do currículo*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Pinar, William (2007). *O que é a teoria curricular?* Porto: Porto Editora.
- Rosemberg, Flávia (2000). Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In Krawezyl, Nora; Campos, Maria Malta; Haddad, Sérgio (Orgs). *O Cenário educacional latino americano no limiar de século XXI: reformas em debate*. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea)
- Steiner-Khamasi, Gita (2012). Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamasi; F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 5-17). London: Routledge.
- Taubman, Peter (2009). *Teaching by numbers*. Deconstructing the discourse of standards and accountability in education. London: Routledge.
- Waldow, Florian (2012). Standardisation and legitimacy. Two central concepts in research on educational borrowing and lending. In G. Steiner-Khamasi & F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 413-427). London: Routledge.
- Young, Michael (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, v. 45, n. 2, p. 101-118.