

Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada

José Augusto Pacheco

Resumo

Como refere Apple (2009), a globalização é um termo deslizando que tem uma multiplicidade de significados, de acordo com os contextos e seus actores, não podendo significar a homogeneidade e uniformização. Por isso, falar de currículo, de aprendizagem ao longo da vida e de avaliação como um tema vinculado às políticas de educação e formação, em termos de arquitectura teórica e prática da formação, é entrar num terreno extremamente dissintâneo, mais ainda quando sobre ele são projectados olhares marcadamente disciplinares. É neste sentido que são abordados os conceitos de currículo, aprendizagem e avaliação, referindo-se que são muitas as posições divergentes que fundamentam a análise das actuais políticas sobre educação e formação, enquadradas por agendas mundiais, sem que isso signifique a aceitação genérica da uniformização e a rejeição da diversidade, sobretudo quando o currículo, a aprendizagem e a avaliação são questionados pela vertente pessoal. O texto do artigo distribui-se por quatro pontos: no primeiro, faz-se uma abordagem integrada dos conceitos de currículo, aprendizagem ao longo da vida e avaliação, que fundamentam a análise mais geral; no segundo, terceiro e quarto analisam-se e problematizam-se, respectivamente, cada um dos conceitos.

Palavras-chave

Currículo; aprendizagem ao longo da vida; avaliação; globalização.

1. Conceitos

Numa estrutura facetada (fig. 1), é possível observar que entre *Currículo*, *Aprendizagem ao longo da vida* e *Avaliação* há uma forte interdependência, na medida em que não é possível ignorar alguns dos conceitos nas abordagens das políticas de educação e formação, bem como a relação que existe entre eles, pois as aprendizagens, em função dos contextos formais, não formais e informais, são de natureza curricular e são validadas por processos e práticas de avaliação. Deste modo, os referidos conceitos surgem delineados a partir de uma relação entre globalização e agências internacionais (Teodoro & Estrela, 2010), funcionando como marcadores conceituais das reformas educacionais, trans-e-supranacionalmente definidas (Pacheco, 2009), na medida em que não só se tornam em espelhos reflexivos (Teodoro & Montané, 2009) de ideias em circulação mundial, bem como são inscritos numa agenda globalmente estruturada (Dale, 2004; Teodoro, 2003; 2010).

A) Currículo	B) Aprendizagem ao Longo da Vida	c) Avaliação
a1) Educação/Instrução	b1) Desenvolvimento cognitivo, afectivo e motor	c1) Sumativa/formativa
a2) Formação vocacional	b2) Desenvolvimento vocacional, profissional	c2) Contextualizada
a3) Aprendizagem	b3) Desenvolvimento de competências	c3) Inacabada

Fig. 1 – Estrutura facetada de Currículo, Aprendizagem ao longo da vida e Avaliação.

Assim, quando se escreve sobre currículo, quanto à sua relação conceitual, também se torna obrigatório escrever sobre aprendizagem ao longo da vida e avaliação, mesmo que sobre estes conceitos não haja, de facto, uma única definição. Não me revejo, assim, em qualquer definição destes conceitos que são trans-e-supranacionalmente propalados pelas organizações, como a OCDE e a União Europeia. A título de exemplo, e recorrendo-se ao *Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos*, da rede *Eurydice*, *Currículo*¹ “designa as disciplinas ensinadas e o tempo consagrado a cada uma delas num ciclo regular de estudos de um estabelecimento de ensino”, estando associado a *Currículo experimental*, *Implementação do currículo*, *Programa de ensino*, *Programa de estudos*, *Currículo oculto*, *Disciplinas* e *Tronco comum*.

Por sua vez, *Aprendizagem ao longo da vida* traduz “toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva

pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego”, associando-se a estes conceitos: *Educação permanente, Educação recorrente, Aprendizagem informal, Aprendizagem não-formal, Educação extra-escolar, Educação formal, Educação de adultos e Regresso à aprendizagem.*

Sobre a *Avaliação* não é apresentada qualquer definição, mas são enunciados 19 conceitos associados², revelando bem a complexidade dos seus significados e tendências práticas. Rejeitando-se este reducionismo, em que o académico é transformado num prático, porque muito marcado pelo *instrumentalismo técnico*, como referem Moore e Young (2001), prefere-se salientar a diversidade de abordagens sobre os três referidos conceitos, asserindo-se que o currículo é complexo na sua conceptualização teórica e prática (Pacheco, 2006; Moreira, 2000; Silva, 2000; Pinar, 2007; Young, 2010; Morgado, 2010), que a aprendizagem ao longo da vida tem uma multiplicidade de sentidos e significados (Alves, 2010; Lima, 2010; 2007), com impacto na educação não formal e informal (Silva, 2007; Cavaco, 2009) e na educação formal (Canário, 2007a; 2007b) e, por último, que a avaliação é perspectivada por olhares e interfaces bem diversos (Esteban & Afonso, 2010), por paradigmas, modelos e teorias conflitantes (Figari, 1996, Rodrigues, 2002; Fernandes, 2010; Bonniol & Vial (2001); Alves, Estêvão & Morgado, 2005) e por práticas diferenciadas (Alves, 2004; Barreira & Pinto, 2005), portadoras de novos sentidos e de outros questionamentos (Alves & Machado, 2008).

2. Currículo

Em todo o projecto de formação, o currículo adquire centralidade, pois não só é conhecimento, como também é um processo que adquire forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e tempo em que se materializa. Dado o seu peso histórico (Baker, 2009), já que não é uma retórica do presente, mas uma construção social e cultural ligada a propósitos políticos e económicos (Goodson, 2001), o currículo tem conhecido uma reconceptualização teórica, marcada, primeiro, pelo primado da educação e/ou instrução, depois pela formação vocacional e, por último, pela aprendizagem (fig. 1).

A mudança de paradigma, preconizada pelas organizações trans-e-supranacionais, que consiste na passagem do ensino à aprendizagem (Pacheco, 2009), faz parte dos referentes das políticas de educação e formação que configuram o sistema educativo mundial, instituindo um “sistema de mundo globalizado” (Lipovetsky & Serroy, 2010:15), largamente responsável pelas decisões político-administrativas que introduzem a homogeneização curricular, no âmbito de um processo de legitimação das políticas nacionais, pelas referidas agendas globais (Teodoro & Estrela, 2010).

Como refere Anderson-Levitt (2008:356), a globalização origina um diálogo comum sobre as reformas, “tornando, aparentemente, mais uniforme o currículo a nível mundial” através de consensos em torno dos mesmos conteúdos. É neste sentido que se argumenta que o principal contributo das políticas de educação e formação, oriundas dos organismos trans-e-supranacionais, reside na mudança conceitual que introduzem, pois tais organismos “globalizados” e “globalizantes” são o rosto macropolítico de decisões curriculares, agindo como “centros de produção de significado” (Bauman,1999), cujas faces se escondem atrás de máscaras, protegidas por conceitos económicos.

A mudança paradigmática, estimulada pela sociedade de conhecimento, traz uma ressignificação quer do que se entende por currículo (mais centrado em quem aprende e não tanto em quem ensina, alterando-se, desde já, a relação com o conhecimento e do que se passa a entender por conhecimento), quer novas (ou velhas) formas de organização curricular, com destaque para a organização modular, metodologia activa, currículo nacional enroupado em competências/ metas de aprendizagem e qualificação dos aprendentes.

Para além da mudança de actores e da reformulação de saberes, o novo paradigma, bastante determinado pela *reengenharia social* (Pinar, 2007), a que se chama, também, *lógica* ou *cultura de mercado* (Pacheco, 2002), reformula o conceito de aprendizagem, que deixa de ser lenta e profunda e passa a ser apressada, fazendo com que os professores e formadores se tornem em meros funcionários do acto pedagógico que acontece na sala de aula, como sublinham Hargreaves e Fink (2007, p. 68):

“Vivemos em países com escolas apressadas [e também noutros espaços de formação]. As grandes finalidades são transformadoras em metas de curto prazo” (...) “consequentemente, o currículo é abarrotado com mais conteúdos, fazem-se mais testes, os conceitos são transmitidos a grupos de idade mais novos, dedica-se mais tempo aos aspectos básicos que serão testados, os professores dão menos tempo aos alunos para responderem a questões nas aulas e as perguntas e a curiosidade começam a evaporar-se”.

Analisando-se o efeito das políticas de educação e formação nas práticas de organização curricular, constata-se que a homogeneização, definida ao nível macro, não tem uma necessária correspondência com decisões tomadas aos níveis meso e micro. Se, por um lado, a globalização é um referente para as políticas de homogeneização do currículo, especialmente ao nível do currículo prescrito, por outro, contribui para a diversidade das práticas de formação. Deste modo, Anderson-Levitt (2008:364) observa que, embora exista uma vaga comum no currículo a nível mundial, “o currículo difere quando é realizado nas salas de aula”. Além disso, a hibridação curricular é um processo que se reco-

nhece a nível nacional como sendo a expressão de diferenças, assumidas em função das lógicas da comunidade e dos actores.

De facto, a globalização é um processo de convergência de propósitos que usa um vocabulário comum acerca das reformas curriculares (*Ibid.*), caracterizado, acima de tudo, pela centralidade do conhecimento, pelo reforço da identidade do currículo nacional e pela existência de quadros de referência para a qualificação, cuja visibilidade é bem patente nas agendas transnacionais (Teodoro & Estrela, 2010). Esta asserção, aparentemente contraditória, é alimentada pelos governos nacionais porque “a ideia de conteúdos comuns parece óbvia e inevitável”, prevalecendo, entre eles, a “convergência quanto à existência de um *core curriculum*” (Anderson-Levitt, 2008:354; 356).

Apesar da existência de um mesma estrutura, tanto na escola como nas salas de aula e noutros espaços informais e não-formais de educação, existe uma diversidade naquilo que é decidido no “currículo-em-acção pelos professores e alunos em contextos específicos, já que o que actualmente acontece nas salas de aula varia amplamente no mundo” (*Ibid.*, p. 363). Torna-se, assim, óbvio que a homogeneização opera ao nível do currículo intencional (prescrito, oficial, escrito), enquanto que, ao nível da sala de aula existe a diversidade.

Esta análise pode ser ainda mais potencializada pela noção de *cultura-mundo*, que de modo algum pode ser perspectivada como sendo una e unificada, como reconhecem Lipovetsky e Serroy (2010:15):

“Ao mesmo tempo que o mercado e as indústrias culturais fabricam uma cultura mundial caracterizada por uma forte corrente de homogeneização, assiste-se também à multiplicação das solicitações comunitárias de diferença: quanto mais o mundo se globaliza, mais alguns particularismos culturais aspiram a afirmar-se nele. Uniformização globalitária e fragmentação cultural caminham par a par”.

Para além da diversidade curricular, que existe ao nível das salas de aula e dos espaços de formação, observa-se que a noção de aprendizagem ao longo da vida contribui, de uma forma substantiva, para que o currículo seja considerado pela dinâmica do sujeito, fazendo-se com que o étimo latino *currere* esteja na base da sua definição, tal como foi argumentado pelo movimento da reconceptualização, iniciado na década de 1970 (Pinar, 1975). Porém, há uma diferença marcante: o *currere* é um processo de fabricação da subjectivação do sujeito sem que esteja dominado por uma racionalidade técnica e por uma lógica de mercado, que torna mais concreta a uniformização das práticas, apesar da diversidade e heterogeneidade das ofertas, já que o princípio pelo qual se regula o mercado baseia-se na performatividade dos resultados em função das escolhas e preferências dos indivíduos.

3. Aprendizagem ao longo da vida

Se o currículo e o seu processo de desenvolvimento forem considerados como uma construção social e cultural em torno do conhecimento e suas formas de organização em contextos educativos formais, informais e não formais, a aprendizagem ao longo da vida corresponde a um efeito educacional que tem sido perspectivado de modo diferente ao longo das gerações (fig.1) e que, de modo algum, pode tornar-se num conceito exclusivo da educação de adultos. Sendo um conceito-chave dos documentos da OCDE (Charlot, 2007) e da União Europeia (Alves, 2010; Pacheco, 2009), em estreita ligação com a globalização e o neoliberalismo (Pacheco, 2001; Teodoro, 2010), a aprendizagem é um processo em devir, pois a educação é sempre proposicional e torna-se no elo de ligação entre gerações, fazendo parte dos desígnios sociais, culturais, económicos, políticos e ideológicos do currículo, ainda que subordinado a tradições diferentes.

Neste sentido, a aprendizagem ao longo da vida é traduzida, hoje em dia, por noções que reforçam a formação para a empregabilidade e a responsabilização individual. Tendo-se tornado numa retórica da sociedade de informação, a aprendizagem ao longo da vida não deixa de ter uma certa confusão terminológica (Lima, 2010:42), originando um léxico pedagógico variado que visa tornar mais competitivo o mercado da educação e formação.

Sendo devir, a aprendizagem não pode ter um marcador temporal determinado, mesmo que se diga que, em termos de balizamento, vai do ensino pré-escolar até à pós-reforma (“do berço ao túmulo”), abrangendo também qualquer tipo de educação (formal, informal ou não formal)³. Neste caso, a aprendizagem ao longo da vida, abarcando “todos os espaços e tempos da vida do indivíduo não constitui, então, uma novidade recente (Alves, 2010:11), respondendo a “aprendizagens úteis e eficazes, instrumentalizando-a e amputando-a das suas dimensões menos mercadorizáveis, esquecendo ou recusando, a substantividade da vida ao longo das aprendizagens” (Lima, 2010:51), cuja orientação deve ser procurada na reedição do valor educacional da formação vocacional, agora filtrada curricularmente pelas competências que habilitam para a qualificação exigida em termos de padrões de empregabilidade.

Enquadrar a aprendizagem ao longo da vida nas políticas de educação e formação, cada vez mais globalizadas (Pacheco, Morgado & Moreira, 2007) significa discutir, como o faz Silva (2007:301) as temporalidades sociais e as temporalidades biográficas, que se concretizam quer pelos “discursos da importância e da necessidade da aprendizagem ao longo da vida - que convoca os sujeitos individuais a tornarem-se sujeitos aprendentes (Dubar, 2000), responsabilizan-

do-os nas suas aprendizagens e na rentabilização em competitividade/empregabilidade no mercado de trabalho e do emprego”, “quer pela “constatação da (in) visibilidade de aprendizagens particulares e significativas e relevantes em contextos de (inter) acção (sociais, lúdicos, profissionais...) mais ou menos informais ou não directamente intencionais enquanto espaços-tempos de formação”.

Por isso, a temporalidade social é compatível com uma aprendizagem ao longo da vida que se reconhece curricularmente em formas diversas, sempre com a finalidade da certificação e que passam por conferir à aprendizagem ao longo da vida uma dimensão mais formal, com um vertente académica (Rothes, 2007), reconhecendo-se que, pela análise de dados documentais sobre a realidade portuguesa, tal aprendizagem “esteja a ser entendida, no quadro das orientações políticas estratégicas, de acordo com uma visão bastante escolarizada” (Alves, 2010:15), naquilo que é designado pela prevalência da “ortopedia social” sobre outras lógicas (de “animação/ocupação de tempos livres” e de “intervenção comunitária”).

Quando a aprendizagem ao longo da vida se torna numa lógica ortopédica de qualificação, a instrumentalização curricular dessa aprendizagem, presente nas temporalidades e espacialidades sociais e normativas, vira-se para o cumprimento de metas estatísticas e para uma visão redutora do que é uma aprendizagem ao longo da vida, deixando de valorizar as temporalidades e espacialidades pessoais ou biográficas.

Numa sobreposição do social sobre o pessoal, observa-se que a “organização do conhecimento reconhecido como provido de relevância é o conhecimento que, “qualificando” os indivíduos, visa, igualmente, a qualificação do trabalho por via da formação, sendo esta pensada hoje exclusivamente em termos de acesso ao mundo do trabalho”, silenciando, ao mesmo tempo, a actividade de autoria dos sujeitos implicados na produção de sentido” (Silva, 2007:308). Trata-se, com efeito, de discutir, tal como argumenta Pinar (2007), a construção do currículo como uma intersecção da esfera pública com a esfera privada, de modo que o espaço e o tempo de formação sejam uma realidade que diz respeito ao sujeito e que não estejam, como relembra Touraine (2009), subordinados ao discurso interpretativo dominante. Tal discurso, pelo menos ao nível das políticas de educação e formação da União Europeia, significa que a aprendizagem é uma aquisição contínua de “conhecimentos, aptidões e habilidades”, com vista a promover a mobilidade dos trabalhadores no interior da comunidade, em função da sua qualificação⁴.

Por conseguinte, a valorização da educação/formação não formal e informal como espaço de aprendizagem, mesmo que direccionada para tendências de qualificação orientada pela empregabilidade, contribui para ressignificação do

currículo como projecto contínuo de formação, deixando de ser complementar na perspectiva de uma formação entendida como reciclagem da formação inicial. Porém, o lado mais estruturante da aprendizagem ao longo da vida, tal como se pode observar pela análise da iniciativa governamental *Novas Oportunidades*, **inserida no** Plano Nacional de Emprego e no Plano Tecnológico (AAVV, 2010) consiste na qualificação de jovens e qualificação de adultos num contexto de competitividade social e no quadro de uma “economia de conhecimento /serviços” (Giddens (2007:93), onde as credenciais (certificados, diplomas, graus) são de importância acrescida. Se sobre este quadro de competição não temos muito a dizer, aceitando-se como uma realidade resultante da globalização, a mesma aceitabilidade não pode ser afirmada quando, na aprendizagem ao longo da vida, e sobretudo nos indicadores que são propostos (Ferreira & Tenório, 2010), os resultados imediatos de certificação são substituídos pela qualidade dos processos de aprendizagem

Perante esta lógica curricular, aliás bem patente com os princípios do neoliberalismo (Pacheco, 2001), em que a mudança de paradigma não se opera somente pela passagem do ensino para a aprendizagem, mas, de igual modo, na passagem dos objectivos para os resultados, com a reafirmação das competências como padrão do conhecimento e dos padrões de qualificação, as novas modalidades de aquisição e domínio de conhecimento tendem para a “desvalorização do processo de aprendizagem em detrimento do resultado [que] pode ser entendido como um sinal de influência da ideologia da racionalização de da “performatividade” na educação, subvertendo princípios e finalidades educativas mais amplas” (Pires, 2007:35).

Porém, e contrariamente ao que o conceito de aprendizagem ao longo da vida implica, a medida *Novas Oportunidades* visa “dotar os cidadãos das competências essenciais à moderna economia do conhecimento”, através de duas estratégias fundamentais: “fazer do ensino profissionalizante de nível secundário uma verdadeira e real opção”; “elevar a formação de base dos activos” pelo sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências”⁵. Quando o sentido deveria ser o da valorização das aprendizagens não formais e informais, o que se verifica, em Portugal, é o redimensionamento da formação escolar, colocada ao serviço da educação de adultos e, acima de tudo, dos objectivos relativos à qualificação estatística.

As estratégias de implementação do conceito de aprendizagem ao longo da vida são muito diversas (Pacheco, 2009, Canário 2007a; 2007b; Cavaco, 2009, Silva, 2003) e todas elas pretendem que os indivíduos não só concluam o ensino secundário (aumentando, por isso, o ensino profissionalizante em substituição do ensino tecnológico), como também completem os seus percursos escolares interrompidos e possam ver as suas competências certificadas. Nas

modalidades de educação de jovens e adultos sobressaem mais a escolarização e a certificação do que a qualificação (Melo, 2007; Fragoso, 2007), sem que se registre uma melhoria curricular ao nível do conhecimento e das metodologias, já que muitos destes cursos funcionam nos padrões curriculares das escolas dos ensinos básico e secundário. Neste sentido, Canário (2007a :172) afirma que “a educação e formação de adultos têm vindo a ser marcadas por uma orientação triplamente redutora: privilegia a formação de recursos humanos, assume modalidades escolarizadas e dirige-se à capacitação individual. O sucesso deste programa depende da capacidade de ultrapassar esta prática redutora”.

4. Avaliação

Na relação currículo, aprendizagem ao longo da vida/avaliação não há lugar a uma sobredeterminação de qualquer um dos conceitos, pois entender-se-á que as políticas de educação e formação direccionadas para a performatividade seguem determinados princípios organizadores - para Lipovetsky & Serroy, 2010:40, seriam o mercado, a tecnociência e o indivíduo - que impõem o receio da avaliação por parte dos sujeitos transformados em responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso: Destacando-se como dispositivo configurador de uma nova identidade, a avaliação é uma técnica de biopoder, ou de subjugação, no sentido que Foucault (2010) atribui às políticas educativas e de saúde, contribuindo para a afirmação do medo: “num contexto em que aumentam as pressões do curto prazo, os indivíduos vivem no receio da avaliação permanente e de não estarem á altura das exigências da empresa” (Lipovetsky & Serroy, 2010:46).

É neste sentido que Gil (2009:25) assere que nas sociedades contemporâneas “pode-se apontar a avaliação enquanto método universal de formação de identidades necessárias à modernização”, sobretudo se esta avaliação for determinada pelo “discurso da competência e da redução da subjectividade a perfis numéricos de competências” (*Ibid.*:25), pois “a avaliação dará e medirá o mérito e a recompensa” (*Ibid.*:26) e “em todos campos avaliados, o ser homem mede-se pela sua posição nas escalas das performances a que incessantemente é submetido” (*Ibid.*:52). Ainda segundo o autor, o indivíduo

“é submetido a uma grelha geral em que se comparam, se quantificam e se qualificam competências. A avaliação aplica-se a grupos, populações, em que o indivíduo se integra, enquanto “ser avaliado”, como uma entidade comparável. Homogeneizada por padrões que valem para todos. Estes padrões marcam o grau máximo de poder e de saber. Como tal, induzem no indivíduo a convicção de que está sempre numa situação (a que corresponde um sentimento) de inferioridade e de impoder face ao avaliador e à imagem ideal do avaliado (que vai esforçar-se por a atingir” (*Ibid.*:53).

Sem a existência de um efectivo contrapeso ao domínio absoluto do mercado, os sistemas de educação e formação, tal como outros, são “cada vez mais redefinidos, reestruturados e invadidos pelas lógicas da concorrência, da competição e da obtenção de resultados, que se impõem como a matriz, a pedra angular, da organização do nosso universo social” (Lipovetsky & Serroy, 2010:48). Daí que a comparabilidade se tenha tornado no referente principal da cultura de avaliação de prestação de contas e responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso/insucesso, pelo que as políticas curriculares e as avaliações são espelho e reflexo (Teodoro & Montané, 2009).

Quando o currículo e aprendizagem ao longo da vida são abordados em função do indivíduo e da sociedade, a produção científica das últimas décadas em avaliação (Stake, 2006; Figari, 1996, Alves & Machado, 2009; Fernandes, 2010) tem discutido os paradigmas, os modelos e as teorias de uma forma dicotómica, como se fosse possível privilegiar só o indivíduo ou só a sociedade, reiterando-se a sustentabilidade das funções formativa e sumativa da avaliação.

Neste caso, como sublinha Santos (2008:299), na relação que se estabelece entre educação e formação em função do indivíduo ou do colectivo social, “devemos reflectir se ela é feita em função do indivíduo ou do colectivo social, ou, ainda, se da natureza da educação e formação de adultos, ou, também, dada a sua singularidade, se ela se dá em função de projectos pessoais, ou dos projectos político-sociais de desenvolvimento, ou até mesmo de ambos”.

Sendo possível argumentar que, apesar da retórica política que se encontra no conceito (Lima, 2010; Silva, 2010; Canário & Rummert, 2007; Santos, 2008), a aprendizagem ao longo da vida, tal como tem sido valorizada na recuperação da formação vocacional e da avaliação contextualizada, com ênfase na aquisição, domínio e desenvolvimento de competências e na resposta estratégica a problemas de competitividade económica, torna a avaliação mais funcionalista⁶, esperando-se dela efeitos funcionais positivos na relação indivíduo-sociedade, conquanto que o indivíduo detenha a responsabilidade de adquirir conhecimento e criar as condições para as corridas de produtividade em que está envolvido.

Pela sistematização de algumas políticas e práticas de *accountability* (Afonso, 2010; Taubman, 2009), a responsabilidade transfere-se dos sistemas de educação e formação para o indivíduo, isto é, o sistema passa a ser “controlado individualmente pelos aprendentes” (Lima, 2010:45), o que pressupõe a existência de sujeitos autónomos, mas também dotados de racionalidade estratégica (...) para desenhar rotas individuais óptimas de aprendizagem, detendo os recursos indispensáveis à construção dos agora denominados *portefólios de competências*” (Lima, 2010: 45).

É neste sentido que a avaliação, na sociedade de conhecimento, deixa de ter uma componente sumativa (na busca de resultados a partir de objectivos)

ou uma componente formativa (no desenvolvimento de estratégias de apoio e exploração) e se converte num projecto inacabado, flexível e itinerante (fig.1), respondendo mais directamente a uma avaliação baseada em *standards* do que a uma avaliação compreensiva, para seguir a terminologia de Stake (2006), sendo esta a lógica presente na avaliação de competências, essencialmente quando se valoriza quer a dimensão pessoal (avaliação *por si*) e a dimensão social (avaliação *pelo outro*) (Cavaco, 2009:80).

Sendo o currículo e aprendizagem ao longo da vida um itinerário de conhecimento, a avaliação deveria ser, em primeiro lugar, a avaliação centrada no conhecimento, ainda que no contexto histórico das políticas de educação e formação, se fale de práticas avaliativas centradas nos *conteúdos*, nos *objectivos específicos*, nas *redes conceptuais*, nas *actividades* e nas *competências* (De Ketele, 2008).

Reduzir o currículo, a aprendizagem ao longo da vida e a avaliação a uma abordagem de competências significa aceitar opções quanto a procedimentos a seguir nos contextos de educação e formação. Uma delas é que "a avaliação é um processo complexo e quando se trata de avaliar competências o processo ainda se apresenta mais delicado, o que constitui um domínio de dificuldade no reconhecimento e validação de adquiridos experienciais (Cavaco, 2007:85).

O questionamento do currículo e da avaliação pela aprendizagem ao longo da vida faz-se, actualmente, pela presença de uma teoria da avaliação de competências, cujas práticas são fortalecidas pela noção de qualificação em função de padrões, cada vez mais generalizados pelos organismos transnacionais e supranacionais.

Se avaliar é atribuir o mérito ou o valor de algo (Stake, 2006), com vista a um processo de melhoria (Stufflebeam & Shinkfield, 1985), não esquecendo que também é uma acção educativa, como relembra Figari (1996), por que motivo a educação e formação reforçam, em meios escolares e não escolares, processos e práticas edumétricas?

Por mais *discernimento pragmático* que exista em avaliação, como advoga Fernandes (2010:18), o avaliador é confrontado com práticas de regulação produtivistas, em que o currículo, definido sob a pressão de instrumentos de resposta a imposições exteriores, deve contribuir para uma aprendizagem ao longo da vida subordinada a parâmetros de qualificações (e.g., o *Quadro europeu de qualificação da aprendizagem ao longo da vida*) e à realização de metas (e.g., *Propostas de Metas 2021- Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura* e, ainda, *Desafios da União Europeia para 2020*⁷).

O estabelecimento de metas de aprendizagem (mensuráveis por níveis, ciclos e anos), o que está em sintonia com as políticas de educação que têm vindo a ser implementadas, serve de referencial para a validação de modalidades de

avaliação ligadas às classificações (avaliação sumativa), aos critérios (avaliação aferida) e à comparabilidade nacional e internacional (avaliação normativa).

Tal lógica não só é uma faceta visível da política de prestação de contas - em que o resultado vale mais que o processo e onde os resultados da aprendizagem, operacionalizáveis em metas de aprendizagem, representam um regresso aos objectivos curriculares de nível/ciclo/ano e aos objectivos mínimos, só que agora trabalhados no sentido da avaliação de competências (Joannaert, 2009; Scallon, 2009, Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008) - , bem como faz parte de um processo de valorização social da educação e formação, essencialmente na perspectiva da teoria do capital humano.

Conclusão

Para a discussão dos conceitos currículo, aprendizagem ao longo da vida e avaliação, no quadro das políticas de educação e formação globalizadas, convoca-se um autor com escritos notórios sobre esta temática, caso de Michael Young sobre a crítica do neoliberalismo, a partir da análise da natureza social do currículo, e da tradição utilitária do conhecimento, geralmente organizada e implementada como elemento de diferenciação social.

Quando se propõe, ao nível das políticas actuais de educação e formação, que o currículo deve ser analisado a partir de uma abordagem baseada nos resultados, a avaliação surge ligada aos padrões de desempenho, presentes nos referentes internacionais e nacionais sobre o domínio das qualificações, referentes estes que servem para padronizar as aprendizagens e marginalizar outras formas e outros espaços de aprendizagem. Por conseguinte, Young reconhece que o conceito de aprendizagem ao longo da vida, amplamente considerado como a solução para os problemas da globalização, é "uma expressão altamente confusa, utilizada de uma forma mais retórica do que analítica (...) que abarca uma diversidade de políticas diferentes que têm implicações muito distintas para a reforma das qualificações" (Young, 2010:252-253).

Apesar do papel charneira que a União Europeia desempenha no sentido de impor aos Estados-membros uma abordagem baseada nos resultados, Young (Young, 2010: 263) sustenta que é, também, necessário valorizar as abordagens institucionais e não somente as abordagens baseadas nos resultados e que "precisamos de explorar a possibilidade de enveredar por um caminho intermédio que não represente, como na maioria dos compromissos, o pior de ambos os mundos".

Não se pode, assim, aceitar a aprendizagem ao longo da vida como um caminho com uma única direcção, mais ainda quando se sabe que tal conceito é um dos pilares da economia baseada no conhecimento e que a sua valorização representa a adopção de modelos genéricos de aprendizagem, ou seja, "as competências mínimas ou nucleares, as competências de raciocínio (*thinking skills*),

a capacidade de resolução de problemas e o trabalho em equipa. Assume-se que estes modelos se aplicam a todas as disciplinas, regiões e campos práticos” (Young, 2010: 263).

É neste sentido que se poderá colocar como hipótese de trabalho, com a qual termino, que a aprendizagem ao longo da vida, tal como tem sido descrita pelas políticas de educação e formação trans-e-supranacionais, é um processo de recontextualização do currículo e da avaliação no sentido de lhes conferir mais instrumentação técnica, com vista à melhoria de níveis de *performance* num quadro de qualificação definido em *standards*. E quando se pretende enveredar educacionalmente por uma vertente produtivista, marcada pelos interesses da *cultura global do mercado* (Lipovetsky & Serroy, 2010:41) , onde os “*standards* e a *accountability* se tornam nas torres gémeas das políticas de reforma” (Taubman, 2009:8), observa-se que há lugar à marginalização do currículo como projecto crítico de formação.

Porém, e tal como não se pode negar nem o mercado nem a qualificação para a empregabilidade, o que não implica a aceitação da sua sacralização teórico-prática, a educação e formação, que estão na base do currículo, da aprendizagem ao longo da vida e da avaliação, necessitam de ser questionadas pela noção de conhecimento, reconhecendo-se que “uma teoria social do conhecimento é importante para pôr a nu a retórica dos padrões (*standards*), das metas e da garantia da qualidade (tudo bons princípios, é claro, mas facilmente mal utilizados) e o modo como se transformam em fins em si mesmos, em vez de constituírem meios para se atingirem propósitos mais amplos” (Young, 2010:54).

É neste instigador desafio que se torna necessário olhar com mais profundidade, isto mais sentido crítico, para o conhecimento no quadro das actuais políticas de educação e formação, já que currículo, aprendizagem ao longo da vida e avaliação são conceitos estruturantes sobre os quais há diferentes e contraditórias perspectivas.

Notas

¹ Para além de Currículo é dada uma definição de Desenvolvimento Curricular - “Actividades que englobam a concepção, a planificação, a implementação, a experimentação e a investigação destinadas a produzir novos currículos ou a melhorar os currículos existentes” - associada aos seguintes termos: *Concepção de currículo, Organização curricular, Revisão curricular, Reforma curricular, Conteúdo da aprendizagem e Finalidade da educação*.

² *Avaliação diagnóstica, Avaliação contínua, Avaliação do estabelecimento de ensino, Avaliação dos directores dos estabelecimentos de ensino, Avaliação dos estudantes, Avaliação dos professores, Avaliação externa, Avaliação formativa, Avaliação inicial, Avaliação interna, Avaliação internacional, Avaliação pelos directores dos estabelecimentos de ensino, Avaliação pelos estudantes, Avaliação pelos professores, Avaliação sumativa, Certificação, Exame, Nível de aprendizagem e Qualidade da educação*.

³ cf. *Espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida* <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11054.htm>, acesso a 4 de Novembro de 2010. No relatório do CNE, *Estado da Educação 2010. Percursos escolares*, p. 130, define-se do seguinte modo a aprendizagem ao longo da vida: “a aprendizagem ao longo da vida, que deverá incluir a aprendizagem em todos os contextos –

formal, não formal e informal – e a todos níveis: desde a educação pré-escolar e escolar até ao ensino superior, educação e formação profissionais e educação de adultos”.

- ⁴ cf. <http://europa.eu/scadplus/leg/fr/cha/c11047.htm>, acesso a 3 de Novembro de 2010.
- ⁵ cf. *Novas Oportunidades. Aprender compensa. Guia de acesso ao ensino secundário* - <http://www.novasoportunidades.gov.pt/NovasOportunidades.asp>, acesso a 30 de Outubro de 2010.
- ⁶ Falando sobre direitos humanos, Alain Touraine, 2009: 237, escreve que, presentemente, a análise e avaliação “funcionalistas” se impõem para além da acção humanitária.
- ⁷ “Os objectivos estratégicos delineados para o período até 2020 são quatro: i) tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade; ii) melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação; iii) promover a igualdade, a coesão social e a cidadania activa e iv) incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis de educação e formação”. cf. CNE (2010:130).

Referências bibliográficas

- AAVV (2010). *Competências*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social/Gabinete de Estratégia e Planeamento.
- Afonso, A. (2010). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In M. T. Estebeban & A. J. Afonso (Org.), *Olhares e interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 147-170). São Paulo: Cortez Editora.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (Org.). (2008). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. V. N. Famalicão: de Facto.
- Alves, M. P., Estêvão, C., & Morgado, J. C. (2005). Desenvolver e avaliar competências na escola: metanarrativas de legitimação em confronto. In G. Figari et al. (Org.), *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos* (pp. 255-275). Lisboa: Educa.
- Alves, M.G. (2010). Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (1), 7-28.
- Anderson-Levitt, K. (2008). Globalization and curriculum. In F. M. Connelly (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 349-368). Los Angeles: Sage.
- Apple, M. (2009). Foreword. In C. A. Torres, *Globalization and education. Collected essays on class, race, gender and the State* (pp. IX-XIX) New York: Teacher College Press.
- Audigier, F., & Tutiaux-Guillon, N. (Org.). (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles: De Boeck.
- Baker, B. (Ed.).(2009). *New curriculum history*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Barreira, C., & Pinto, J. (2004). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Investigar em Educação*, 4, 21-105.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização. As consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Bonniol, J., & Vial, M. (2001). *Modelos de avaliação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Canário, R. (2007a). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In AAVV, *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 207-267). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Canário, R. (2007b). Multiplicar as oportunidades educativas. In AAVV, *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação* (pp. 167-174). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Canário, R., & Rummert, S. M. (2007). *Mundos do trabalho e aprendizagem*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados. Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. In R. Canário & S. M. Rummert (Org.), *Mundos do trabalho e aprendizagem* (pp. 79-93). Lisboa: Educa.
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização. Uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- CNE (2010). *Estado da Educação 2010. Percursos escolares*. Lisboa: CNE.

- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de "uma cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Educação & Sociedade*, 25 (87), 423-460.
- De Ketele, J. M. (2008). Caminhos para a avaliação de competências. In M. P. Alves & E.A. Machado (Org.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 109-124). V. N. Falmicão: de Facto.
- Esteban, M. T. & Afonso, A. J. (Org.). (2010). *Olhares e interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban & A. J. Afonso (Org.), *Olhares e interfaces* (pp. 15-43). São Paulo: Cortez Editora.
- Ferreira, R.A., & Tenório, R. M. (2010). A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 71-97.
- Figari, G. (1996). *Avaliar, que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Foucault, M. (2010). *Nascimento da biopolítica*. Lisboa: Edições 70.
- Fragoso, A. (2007). As Novas Oportunidades em contexto de educação de adultos: qualificação ou certificação? In AAVV, *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação* (pp. 201-213). Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Giddens, A. (2007). *A Europa na era global*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gil, J. (2009). *Em busca da identidade. O desnorde*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Gardson, I. (2001). Currículo e mudança. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme (2ª ed.)*. Bruxelles: De Boeck.
- Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (2010). A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na "sociedade da aprendizagem", *Revista Lusófona de Educação*, 15, 41-54
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2010). *A cultura-mundo. Resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70.
- Melo, A. (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas. In AAVV, *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação* (pp. 193-200). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Moore, R., & Young, M. (2001). O conhecimento e o currículo na sociologia da educação: em busca de uma resignificação. In A. F. Moreira (Org.), *Ênfases e omissões no currículo* (pp. 195-22). Campinas: Papirus Editora.
- Moreira, A. F. (2000). *Currículo: questões atuais (4ª ed.)*. Campinas: Papirus Editora.
- Morgado, J. C. (2010). Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. *Educação em Revista*, 26 (2), 15-42.
- Pacheco, J.A. (Org.). (2001). *Políticas educativas. O neoliberalismo educacional*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. Morgado, J. C., & Moreira, A.F. (Org.).(2007). *Globalização e (des)igualdades. Desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (1),105-143.
- Pacheco, J.A. (2006). *Currículo: teoria e práxis (3ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2008). *Formação geral e formação técnica: uma integração possível?* Belo Horizonte: CEFET (documento policopiado).
- Pinar, W. F. (2007). *O que é a teoria curricular?* Porto: Porto Editora.
- Pinar, W. F. (Ed.). (1975). *Curriculum studies. The reconceptualization*. Berkeley, MacCutchon Publishing Company.

- Pires, A. L. (2007). Como vamos melhorar a educação nos próximos anos, tendo em vista construir um Portugal mais moderno e mais justo? In AAVV, *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação* (pp. 75-83). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rodrigues, P. (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevistas de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rothés, L. (2007). Educação e Formação de adultos em Portugal: circunstâncias e desafios. In AAVV, *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação* (pp. 31-38). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Santos, M. C. (2008). Ensino recorrente, formação e educação de adultos. In J. A. Pacheco (Org.), *Organização curricular portuguesa* (pp. 295-325). Porto: Porto Editora.
- Scallon, G. (2009). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par competences*. Bruxelles: De Boeck.
- Silva, A.M. (2003). *Formação, percursos e identidades*. Coimbra: Quarteto.
- Silva, A.M. (2007). (In)visibilidade da formação e da aprendizagem: saberes, experiências e autorias. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & A. F. Moreira (Org.), *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos* (pp. 301-311). Porto: Porto Editora.
- Silva, T.T. (2000). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares*. Barcelona: Editora Graó.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1998). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.
- Taubman, P. (2009). *Teaching by numbers*. New York: Routledge.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2010). *Educação, globalização e neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Teodoro, A. & Estrela, E. (2010). Curriculum policy in Portugal (1995-2007): global agendas and regional and national reconfigurations. *Journal of Curriculum Studies*, 42 (5) 621-647.
- Teodoro, A., & Montané, A. (Org.). (2009). *Espejo y reflejo: políticas curriculares y evaluaciones internacionales*. Valencia: Gernania.
- Touraine, A. (2009). *Pensar outramente. O discurso interpretativo dominante*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Young, M. (2010). *Currículo e conhecimento*. Porto: Porto Editora.

José Augusto Pacheco

Professor e investigador da Universidade do Minho.
jpacheco@ie.uminho.pt