



Sentidos de Inclusão Social e Educativa na Política Curricular de Portugal

Maria Julia Carvalho de Melo⁴

melo.mariajulia@gmail.com

Carlinda Leite⁵

carlinda@fpce.up.pt

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida⁶

nina.ataide@gmail.com

Resumo

Este artigo inscreve-se no debate sobre a produção curricular em Portugal e identifica sentidos de inclusão social e educativa no projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário (Despacho nº 5908/2017) em vigor em 2017/2018. Partindo de contributos teóricos de Leite e Fernandes (2007), Leite (2012), Fernandes et al. (2012), Lopes (2008, 2014, 2015), Frangella (2013), de entre outros, compreendemos a constituição social e histórica do currículo como um processo coletivamente e continuamente construído e reconstruído. Para o pensarmos, é importante a perspetiva de Laclau e Mouffe (2000) quando esses autores nos permitem reconhecer o currículo como produção discursiva que se fabrica contingencialmente a partir de disputas e negociações entre diferentes grupos políticos com demandas diversificadas, tendo, alguns deles, como intenção fixar sentidos de currículo com aparência de serem as únicas possibilidades. Fundamentamo-nos também em Fernandes (2005), Leite e Fernandes (2010), Pinto e Leite (2014) para discutirmos as mudanças curriculares pelas quais Portugal passou na virada do século XX para o século XXI e suas implicações na constituição do atual projeto de autonomia e flexibilidade curricular a ser assumido pelas escolas. Na sua opção teórico-metodológico, o estudo seguiu uma orientação qualitativa associada à Teoria do Discurso (Laclau & Mouffe, 2000), percurso que nos permitiu perspetivar o currículo não como um conhecimento objetivo e finalizado e a que, com a pesquisa, teríamos acesso imediato ao que ele universalmente significa, mas sim como produção discursiva, constituído a partir de lutas de poder estabelecidas nas relações entre as práticas e as políticas curriculares. Diante deste entendimento, identificámos sentidos de inclusão no projeto de autonomia e de flexibilidade curricular que dizem respeito à atenção dada à heterogeneidade dos estudantes, e que permitem que o currículo seja diversificado para atingir as demandas de diferentes grupos. Identificámos também a presença do discurso da igualdade de oportunidades, que se vincula a um sentido de inclusão social e educativa em que todos os estudantes têm acesso às mesmas possibilidades de atingirem o sucesso escolar, e onde este é construído na ideia de coautoria curricular, onde professores e estudantes partilham a responsabilidade pelo percurso desenhado na escola. Assim, ao identificarmos esses sentidos, conseguimos perceber no texto do projeto uma

⁴ Universidade Federal de Pernambuco – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

⁵ CIIE – Centro de Investigação e Intervenção educarivas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

⁶ Universidade Federal de Pernambuco.



compreensão de que o processo de descentralização curricular pode ser tributário da superação de uma ideia de homogeneização dos estudantes e com isso contribuir com a inclusão de diferentes sujeitos presentes na instituição escola.

Palavras-chave: Sentidos. Inclusão. Política Curricular.

Introdução

Este estudo, que tem por objetivo identificar sentidos de inclusão social e educativa no projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário (Despacho nº 5908/2017) em vigor em 2017/2018, decorre das pesquisas desenvolvidas no estágio doutoral na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). O referido estágio vem permitindo a reflexão sobre as políticas e as práticas curriculares que estão sendo construídas em Portugal, demonstrando em certa medida retorno aos discursos já ditos por políticas anteriores no país⁷, mas também a possibilidade de produção de um discurso novo e de modos de fabricar o currículo que sejam contextuais e locais.

Assim, entendendo que “todo sentido já dito em algum tempo histórico e em algum lugar produz efeitos no que se propõe a dizer” (Melo, 2014, p. 90), analisamos os sentidos de inclusão social e educativa no projeto acima mencionado considerando que essa produção de sentidos ocorre no movimento entre a repetição dos discursos de outras políticas e a sua rutura, ou seja, entre o já dito e o a se dizer. Partimos, pois, da ideia de que todo o discurso existe porque já foi dito por alguém e porque se relaciona com outros discursos, o que não significa a impossibilidade de produção do novo, e sim que “todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente” (Orlandi, 2010, p. 36). Esta compreensão demonstra o nosso vínculo a uma perspectiva teórica-metodológica associada ao discurso, a qual traz implicações para o que concebemos por currículo, especificamente no que se refere à dimensão das políticas. Diante disso, partimos da perspectiva da Teoria do Discurso (TD), a que se referem Laclau e Mouffe (2000), que nos permite reconhecer o currículo como produção discursiva que se fabrica contingencialmente com disputas e negociações entre diferentes grupos políticos com demandas diversificadas, tendo, alguns

⁷ Nos referimos ao retorno a alguns discursos já produzidos pela reforma do sistema educativo do final dos anos 80 e pela reorganização curricular do final dos anos 90.



deles, enquanto intenção fixar sentidos de currículo com aparência de serem as únicas possibilidades. Desse modo, o projeto de autonomia e flexibilidade curricular fixa sentidos de currículo apenas parcialmente e nunca de maneira definitiva, demonstrando ainda os embates entre a centralização e a descentralização curricular na educação básica portuguesa.

Tendo em vista o caráter contingencial do currículo e a impossibilidade de sua fixação última, compreendemos também a sua constituição social e histórica como um processo coletivamente e continuamente construído e reconstruído (Leite & Fernandes, 2007; Leite, 2012; Fernandes et al., 2012; Lopes, 2008, 2014, 2015; Frangella, 2013), reconstrução essa percebida nas mudanças curriculares pelas quais Portugal passou na virada do século XX para o século XXI e suas implicações na constituição do atual projeto de autonomia e flexibilidade curricular (Fernandes, 2005; Leite & Fernandes, 2010; Pinto & Leite, 2014).

Tendo esta situação por referência, o presente artigo inicia-se com uma discussão teórica sobre as políticas curriculares e nessas a especificidade das políticas curriculares em Portugal. Posteriormente trata das questões metodológicas referindo como foram selecionados os enunciados no projeto que exibem sentidos de inclusão social e educativa, e cuja análise revela como os enunciados heterogeneidade, igualdade de oportunidades, coautoria curricular vêm produzindo os sentidos de inclusão. Por fim, apresenta-se algumas considerações que tratam sobre o processo de descentralização curricular, associado ao projeto, e suas implicações para inclusão da diferença nas escolas.

Produção De Políticas Curriculares: Local De Decisão, De Disputas E De Insubordinação

Para tratar sobre os sentidos de inclusão social e educativa no projeto de autonomia e flexibilidade curricular é preciso associar a sua análise com o contexto sócio histórico atual, ou seja, vinculá-la ao estudo da conjuntura da sociedade contemporânea, baseada em grande medida nos princípios da globalização. Dessa forma, compreende-se que “os sentidos, então, fazem parte de um processo de historicidade, eles não nascem e nem acabam no momento em que alguém produz um discurso, mas fazem parte de um contexto que os influencia” (Melo, 2014, p. 22). Como se depreende, esta consideração insere-se na



ideia de que o referido projeto veicula discursos influenciados e/ou condicionados pelo contexto sócio histórico, transmitidos e reconstruídos pelas instituições escolares.

Esse enfoque é ainda justificado a partir do entendimento de que os processos globais influenciam os cenários locais, significando dizer com isso que as políticas educacionais e, dentro destas, as políticas curriculares dos diversos países – e especificamente de Portugal – apresentam essa influência. Essa é, portanto, uma questão bem exemplificada por Silva (2010, p. 323) quando afirma que

As globalizações se materializam, por exemplo, nas políticas de reforma do Estado e, em particular, no sistema educacional, enquanto uma estratégia pragmática de adequação dos países a nova lógica mundial (as globalidades hegemônicas). As políticas curriculares e de avaliação do final do século passado e do início deste representam bem essas ações de materialização do ideário global para a educação.

Assim, características de políticas hegemônicas perpassam as políticas educacionais e curriculares dos contextos locais, transformando-as em palco de enfrentamentos entre o local e o global. Essas características apresentam relação direta com a economia de mercado, ou seja, as características das políticas globais situam-se na tentativa de resolver os problemas da educação, mas baseiam-se em um projeto neoliberal voltado para o atendimento das necessidades do mercado.

Deste modo, as políticas educacionais desenvolvidas a nível global e que influenciam, disputam e negociam sentidos com as políticas locais representam “uma produção de decisões sobre a educação que vem ao encontro crescente de critérios e valores de uma sociedade voltada para o mercado, em que a educação é transformada em um produto moldado aos valores mercadológicos” (Almeida, Leite, & Santiago, 2013, p. 124).

Esses valores dizem, portanto, respeito à performatividade dos professores que, através de uma estrutura de vigilância a partir das avaliações, veem a sua atuação profissional medida a partir da produtividade; referem-se ainda à competitividade entre os professores e entre as escolas decorrente da lógica de premiar os que conseguem atender aos índices de aprendizagem das políticas globais; referem-se ao individualismo em oposição ao coletivo, ou seja, a situações em que os valores individuais se sobrepõem aos valores do grupo (Ball, 2001); e por fim dizem respeito à ênfase no investimento do setor privado “o que significa um afastamento maior de um processo de democratização e de acesso à educação, que é baseado no discurso que leva à redução do acesso, devido ao não



financiamento institucional, dando lugar ao financiamento competitivo” (Almeida, Leite, & Santiago, 2013, p. 127).

Mas essas políticas globais, conforme já mencionado, entram em conflito e negociação com as políticas locais, uma vez que a globalização não é de modo algum um fenómeno isento de disputas. A globalização, dessa forma, invade os contextos locais, mas de maneira alguma os elimina; em vez disso, estabelece relações, luta para se sobressair, negocia demandas, mas não consegue descartar por completo as especificidades daquilo que é local. “Em resumo, as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa “interconexão, multiplexidade, e hibridização” (Amin, 1997, p. 129), isto é, “a combinação de lógicas globais, distantes e locais” (Ball, 2001, p. 102).

Na linha do que estamos a referir, há uma relação aparentemente antagónica entre as políticas globais e as locais, uma vez que, mesmo que não consigam eliminar as características locais, existe uma tentativa de negar a sua identidade. As políticas globais constituíram-se, desse modo, como uma força que negaria a identidade daquilo que é local. Entendemos, pois, o antagonismo como um exterior que impede um interior de ser o que ele realmente é, conforme explicita Laclau (2000, p. 34):

En el antagonismo tal como lo concebimos nos encontramos, por el contrario, con un “exterior constitutivo”. Es un “exterior” que bloquea la identidad del “interior” (y que es a la vez, sin embargo, la condición de su constitución). En el caso del antagonismo la negación no procede del “interior” de la propia identidad sino que viene, en su sentido más radical, del exterior, en tal sentido es pura facticidad que no puede ser reconducida a ninguna racionalidade subyacente.

Contudo, compreendemos que apesar de aparentarem estar em campos opostos, é possível considerar que o local e global são interdependentes, já que “são socialmente produzidos no interior dos processos de globalização” (Lopes, 2008, p. 23). Assim, percebemos que não há antagonismo nessa relação, mas negociação de demandas e complementaridade de existência, onde as políticas globais pressupõem as locais.

A relação entre global e local pode ser percebida no contexto português, por exemplo, com a reforma do sistema educativo dos finais dos anos 80 / início dos anos 90 (séc. XX) a qual produziu mudanças significativas na organização estrutural e curricular dos ensinos básico e secundário, que corporificaram uma resposta às exigências impostas pela União Europeia a Portugal. Assim, conforme discute Fernandes (2005 p. 55), a matriz



axiológica dessa política fornece “indicadores de que o investimento na educação no período da reforma assume dois sentidos que poderíamos identificar como sendo um de nível interno (aumentar o capital cultural e promover a coesão social) e outro de nível externo (aproximar-se dos níveis socioeconómicos dos países da Comunidade Económica Europeia)”. Este é, pois, um exemplo de como é possível demonstrar que a produção das políticas pode se dar no entremeio⁸ das globalidades e localidades. Cabe ressaltar também a opção pelo conceito de globalizações em lugar do de globalização, este último escrito no singular. Essa é uma diferenciação conceitual que implica a compreensão de que não existe apenas uma forma dos processos globais se apresentarem, tendo em vista que cada localidade interpreta, ressignifica e incorpora esses processos de maneira diversificada e particular. Além disso, esse facto demonstra o carácter heterogéneo da globalização, ou seja, “não existe uma entidade única denominada globalização: existem múltiplas globalizações que atuam como feixes de relações sociais envolvendo múltiplos conflitos” (Lopes, 2008, p. 23)

Situado neste referencial, o presente estudo das políticas curriculares, como já foi supramencionado, vincula as influências globais nas políticas educacionais e curriculares no contexto português. De acordo com Leite (2005, p. 17), “não dá mais para ignorar as interações que decorrem entre o local e o global, e vice-versa, nem as especificidades que ocorrem mesmo no âmbito do local”. Isso significa dizer que apesar de considerar a íntima relação entre essas duas dimensões, é preciso entender que o local é igualmente espaço de tomada de decisão.

Políticas que reconhecem a escola como espaço de decisão puderam ser observadas em Portugal já em meados dos anos de 1996 e 1997 no Projeto “Gestão Flexível do Currículo”, o qual antecedeu a reorganização curricular do ensino básico, que veiculou “a ideia de que o currículo nacional é um projeto que precisa ganhar sentido localmente através de dinâmicas que reconheçam as escolas como locais de decisão curricular e os professores como seus agentes” (Leite, 2005, p. 23). Esse projeto constituiu-se como promotor da territorialização⁹ do currículo, ou seja, como estratégia de complementaridade entre o central e o local. Além disso, o estudo a que se refere este artigo filia-se numa

⁸ “Quando nos referimos ao entremeio, articulamos este conceito à teoria do discurso que o entende como os possíveis desdobramentos das discursividades e das unidades de análise que se materializam, considerando a historicidade dos sujeitos” (Carmo, 2013, p. 135).

⁹ “Territorializar é considerar a multiplicidade de actores, observar a complexidade e interdependência das estruturas e permitir a existência de diversos discursos” (Charlot, 1994, p. 206).



conceção de currículo que não o compreende, simplesmente, como o conjunto de regulamentações legais do que deve ser ensinado nas instituições de ensino. A concepção que nos orienta abrange e precisa ser compreendida enquanto relação de poder, espaço onde se manifestam embates e contestações, e enquanto algo dinâmico vinculado a uma ideologia (o que é ensino/aprendizagem, por que ensinar e aprender certos conteúdos, etc.).

Nessa perspectiva, as políticas curriculares são percebidas como local de decisão e não permanecem “circunscritas à administração, pois os professores, alunos e pais, entre outros que atuam no contexto curricular, são decisores políticos, embora nem sempre reconhecidos.” (Pacheco, 2003, p. 10). Elas refletem igualmente opções e interesses de determinados grupos, embora incorporem as contradições existentes numa sociedade tão plural como a portuguesa, ou seja, assim como no currículo, as políticas também se constituem como espaço de embates e contestações. Isso significa dizer que “as políticas não são monolíticas, mas, em ação, são fruto de empreendimentos coletivos, tecidas na bricolagem de ideias, práticas e significações” (Frangella, 2013, p. 577)

Dessa forma, em nossa produção discursiva o currículo apresenta-se como a corporificação das políticas curriculares, funcionando como elo com a sociedade. Diante disso, é também cenário para os conflitos entre os ideários globais e a perspectiva local que tenta resistir às pressões da economia. É nele que encontramos o perfil formal da educação e onde podemos enxergar as perspectivas das políticas curriculares em confluência com as perspectivas das instituições educativas. A compreensão do que acabamos de apresentar leva-nos a perceber que as políticas educacionais e, dentro destas, as políticas curriculares são espaços de insubordinação.

Apontamentos Sobre A Teoria Do Discurso Na Pesquisa Qualitativa

Diante das concepções teóricas até agora apresentadas, é importante ainda referir que este estudo se insere na abordagem qualitativa de pesquisa entendendo, portanto, que esta atende à dinamicidade do campo educacional ao compreender a realidade como passível de transformação. Uma dinamicidade que pode ser percebida no caráter mutável da educação, onde seus sentidos são sempre ressignificados historicamente, e no lugar que ocupa feito de disputas que, além de epistêmicas, são políticas. Contudo, é preciso lembrar que a pesquisa qualitativa “abriga, deste modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de



tendências que se aglutinaram, genericamente, sob este mesmo termo” (Chizzotti, 2003, p. 223), isso significa reconhecer que, afirmar que nos encontramos dentro de uma abordagem qualitativa se tornou insuficiente para delimitar e demonstrar o percurso a ser percorrido. Consideramos, então, juntamente com André, que não é mais suficiente usar este termo de forma tão ampla.

não me parece ser muito conveniente continuar usando o termo “pesquisa qualitativa” de forma tão ampla e genérica como preferem alguns [...]. Eu reservaria os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar técnicas de coleta ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido, e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, fenomenológica etc. (André, cited in Ferraro, 2012, p. 132).

Percebendo a variedade de tipos de pesquisa que a abordagem qualitativa abarca, entendemos a necessidade de evidenciar a nossa vinculação à Teoria do Discurso na perspectiva de Laclau e Mouffe, demarcando, pois, nossa posição em trabalhar com sentidos de currículo apenas parcialmente fixados (Lopes, 2013). Assim, a escolha por esse caminho teórico metodológico deve-se à nossa compreensão de currículo enquanto movimento entre pensado-vivido e ao entendimento de que os sentidos são construções parciais e nunca definitivas, o que impede nossa vinculação a uma perspectiva teórica-metodológica que intencione fechar a produção de sentidos. Dessa forma, a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, ao demonstrar certas apropriações de Lacan, aponta para “o permanente deslocamento do significado sob o significante” (Laclau, 1993, p. 7), ou seja, para a “impossibilidade de fixação de sentido através de uma correlação estrita entre significante e significado” (Laclau, 1993, p. 7).

Tendo isso em mente, para atender ao objetivo do presente estudo foi necessário mobilizar a Teoria do Discurso também enquanto método, tratando o discurso em sua dimensão textual ao analisarmos como o projeto de autonomia e flexibilidade curricular produziu suas significações no que se refere à inclusão social e educativa. Dessa maneira, realizamos a pesquisa documental do projeto, sendo analisado o texto curricular, mas também a conjuntura na qual ele foi formulado, ou seja, buscou-se compreender o texto para além do texto.

Ao trabalhar com uma perspectiva discursiva, especificamente a TD, é preciso entender o discurso dentro de um sistema de relações. Nessa direção, não foi possível



analisar os sentidos de inclusão sem inserir o referido projeto dentro de um tempo social e histórico, compreender os antagonismos que o interpelam, e as influências que recebe.

Análise Dos Sentidos De Inclusão Social E Educativa Na Política Curricular

Ao inserir o discurso do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dentro do sistema de relações, percebemos inicialmente que ele retoma os sentidos de descentralização curricular já manifestos no projeto “Gestão Flexível do Currículo”, posteriormente reafirmado na reorganização curricular do final dos anos 90 (séc. XX). O retorno aos dizeres já ditos permite ao projeto significar-se produzindo discursos que realçam o papel da construção de currículos contextualizados que consideram a diversidade de características das populações escolares. Sendo assim, “estas políticas têm apontado para processos de descentralização de poderes de decisão curricular e para a atribuição de maior autonomia às escolas e aos professores” (Leite & Pinto, 2016, p. 70). O projeto de autonomia e flexibilidade curricular indica, portanto, um investimento da política curricular nas escolas, estas vistas como locais de decisão curricular e os professores como principais agentes dessas decisões (Leite, 2005).

Dessa forma, as políticas curriculares dos últimos 20 anos em Portugal vêm demonstrando os embates entre os discursos da centralização e uniformização do currículo, e os discursos da descentralização e autonomia das unidades escolares. Estes embates, como atrás indicámos, não ocorrem apenas em Portugal; eles são vistos em países como o Brasil em que movimentos de professores e entidades educativas disputam sentidos de currículo enquanto produção contextual, com a Base Nacional Curricular Comum, aprovada em 2017, que descarta a escola como lugar de criação curricular e os professores como profissionais autónomos e capazes de decidir o que ensinar e como ensinar.

Portugal, no entanto, que tem como tradição a existência de um currículo central, parece agora demonstrar disputas que encaminham para a flexibilização desse currículo, sendo o projeto analisado um bom exemplo representativo disso. A análise realizada ao projeto autonomia e flexibilidade curricular permitiu reconhecer que ele exhibe a possibilidade dos professores, em suas práticas curriculares, criarem conhecimentos que não necessariamente se enquadrem em modelos pré-definidos, mas que respondam às urgências sentidas pelo exercício da docência, indicando, desse modo, o “respeito aos



cotidianos como *espaçotempo* de invenção permanente de conhecimentos e a convicção de que os professores, nas escolas em que atuam, são grandes inventores de conhecimentos e, como tal, têm muito a dizer sobre suas vivências e criações” (Caldas, 2010, p. 3).

Inscrito, pois, na intenção de descentralização curricular, o projeto evidencia alguns sentidos de inclusão social e educativa que emergem justamente do propósito de flexibilizar o currículo prescrito a nível central do sistema educativo português. Disso é exemplo, de entre os princípios orientadores nele enunciados, apontar para a “garantia de uma escola inclusiva, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos de acesso ao currículo e às aprendizagens, adequando estas ao perfil dos alunos” (Despacho nº 5908, 2017, p. 13883). Infere-se desse discurso um sentido associado à atenção dada à heterogeneidade dos estudantes, o que permite reconhecer características de um currículo que pretende ser capaz de positivamente responder às demandas de diferentes grupos. Esse é um sentido que se funda no reconhecimento de que cada aluno teria o seu tempo e percurso de aprendizagem e que, por esse motivo, as práticas curriculares dos professores não poderiam ser baseadas na homogeneização e na padronização de um currículo, mas fundamentadas nas diferenças que marcam qualquer grupo classe. Fundamenta-se talvez ainda na ideia de que um currículo, no quadro de uma educação inclusiva, tem de atender às experiências de vida e às culturas de origem dos distintos alunos de modo a não transformar as diferenças em desigualdades (Leite, 2002).

Nesta análise final da legislação que institui o projeto de autonomia e flexibilização curricular é ainda importante referir que, enquanto o projeto recorre, no seu enunciado¹⁰, ao termo inclusão, conforme expresso anteriormente, os discursos da reorganização curricular do final dos anos 90 (séc. XX) recorriam nos seus enunciados ao termo “exclusão”, demonstrando uma preocupação com a garantia de uma educação básica para todos, isto é, que atuasse ao nível da exclusão escolar. A mudança do enunciado inscreve-se, pois, no tempo histórico em que as duas políticas foram produzidas: enquanto que no contexto da reorganização curricular do final do séc. XX / princípios do séc. XXI se olhava a situação pela lógica de eliminar um problema, no contexto do projeto de autonomia e flexibilidade

¹⁰ “Por enunciado do discurso entendemos que é a unidade mínima de análise, é a fala sobre um objeto dita por um sujeito, uma sequência de palavras que pode ser outra dependendo da formação ideológica em que se inscreve” (Melo, 2014, p. 58).



curricular a questão passou a ser perspectivada de outra maneira, isto é, como atender aos diferentes sujeitos que agora estão inseridos na escola seguindo o princípio da inclusão.

Para atender a essa diferença, o projeto da autonomia e flexibilidade curricular também usa o enunciado “igualdade de oportunidades” – situação que não sendo nova em Portugal, pois existe formalmente expressa na Lei de Bases do Sistema Educativo desde 1986 (Lei n.º 46/86. de 14 de outubro) – evidencia que a abertura da escola a diferentes grupos sociais exige políticas e ações que estabeleçam o diálogo entre a cultura da escola e as dos diferentes sujeitos que a ela têm acesso. Assim, quando o projeto apresenta que uma de suas finalidades é garantir “acesso ao currículo por todos os alunos num quadro de igualdade de oportunidades, assente no reconhecimento de que todos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo” (Despacho nº 5908, 2017, p. 13883), ele parte de uma conceção que “rejeita, em absoluto, as perspectivas de homogeneização, que impõem aos grupos minoritários uma cultura dominante, ignorando a sua cultura de origem” (Leite & Pacheco, 2008, p. 108). Dito de outro modo, identificamos nesta enunciação um sentido de inclusão social e educativa em que todos os estudantes têm acesso às mesmas possibilidades de atingirem o sucesso escolar, baseando-se na compreensão de que a formação precisa “provocar o diálogo entre a cultura da Escola e as culturas da comunidade” (Leite & Pacheco, 2008, p. 109). Consideramos ainda importante referir que o sentido de inclusão presente no projeto também demarca o enunciado coautoria curricular, o qual se refere à partilha da responsabilidade entre professores e estudantes pelo percurso desenhado na escola para a formação. Nessa direção, o projeto expressa, na secção destinada aos princípios orientadores, a importância de que a “mobilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, assente numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada” (Despacho nº 5908, 2017, p. 13883). Assim, a inclusão não diz só respeito aos estudantes, mas refere-se também à inserção dos professores no processo de criação e recriação do currículo praticado.

Algumas Considerações Finais

A análise do discurso expresso na legislação que criou o projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário permitiu perceber a intenção de que



o processo de descentralização curricular seja tributário da superação da homogeneização dos estudantes e com isso contribuir para a inclusão de diferentes sujeitos na escola. Dessa forma, consideramos, juntamente com Vieira (2005, p. 152), que “a escola para todos, e para cada um, tem de reconfigurar o currículo nacional, adequando-o aos contextos, para que se possam incorporar os saberes e as culturas locais, tendo como referência os interesses e as características da comunidade educativa e da população escolar”. Consideramos também que esta política de educação demonstra tentar, com a descentralização curricular, propor um outro modelo de organização e desenvolvimento do currículo que possa responder às urgências que, no sistema educativo, advêm da diversidade da população escolar, facto que um currículo centralizado não tem conseguido.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L., Leite, C., & Santiago, E. (2013). Um olhar sobre as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. *Revista Lusófona de Educação*, 23(23), 119-135.
- Ball, S. (2001). A sociedade global, consumo e política educacional. In L. H Silva (Ed.), *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp. 121-137). Porto Alegre, RS: Vozes.
- Caldas, A. (2010, Outubro). *Práticas cotidianas de pesquisar e praticar currículos: Jornal eletrônico e a circulação de conhecimentos*. Texto apresentado no GT 12 na 33ª Reunião da ANPED, Caxambu, Brasil. Retrieved from <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos>
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências sociais e humanas: Evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221-236.
- Despacho n° 5908/2017, de 5 de julho. Projeto de autonomia e flexibilidade curricular, Ministério da Educação. Retrived from http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf
- Fernandes, P. (2005). Da reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90: Uma análise focalizada nos discursos. In Leite C. (Ed.), *Estudos sobre políticas educativas e políticas curriculares, do final do Séc. XX, em Portugal* (pp. 51-73). Porto: Porto Editora.

- 
- Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A., & Figueiredo, C. (2012). Curricular contextualization: Tracking the meanings of a concept. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 417-425. doi:10.1007/s40299-012-0041-1
- Ferraro, A. R. (2012) Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. *Pro-Posições*, 23(1), 129-146.
- Frangella, R. C. (2013). “Essa é sua pasta e sua turma”: Inserção de professoras na rede pública de ensino e suas implicações curriculares. *Revista e-Curriculum*, 11(2), 573-593.
- Laclau, E. (1993). Discourse. In Goddin, R., & Pettit, P. (Eds), *The Blackwell companion to contemporary political philosophy*. Oxford: Blacwell.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2000). Posmarxismo sin pedido de disculpas. In E. Laclay & C. Mouffe, *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo* (pp. 111-145). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2007). Desafios para um currículo escolar comprometido com a inclusão. *Educação: Temas e Problemas*, 3, 203-215.
- Leite, C., & Pacheco, N. (2008). Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 14(27), 102-111.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. *Educação – PUCRS*, 33(3), 198-204.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92.
- Lopes, A. (2008). *Política de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Lopes, A. (2014). Ainda é possível um currículo político?. In A. Lopes & A. Alba (Ed.), *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Lopes, A. (2015). Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, 21(45), 445-466.
- Melo, M. J. C (2014). *Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente*



(Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste, Brasil.

Orlandi, E. P. (2010). *Análise do discurso: Princípios e procedimentos* (9ª. Ed). Campinas, SP: Pontes Editores.

Pacheco, J. A. (2003). *Políticas curriculares: Referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed.

Pinto, C., & Leite, C. (2014). Trabalho colaborativo: Um conceito polissêmico. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 19(3), 143-170.

Silva, J. F. (2010). As políticas curriculares e os discursos sobre a avaliação da aprendizagem: uma aproximação com a Teoria da Complexidade. In M. Z. Pereira (Ed.), *Diferenças nas políticas de currículo*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

Vieira, M. (2005). A gestão flexível do currículo e a inovação: um olhar construído a partir dos balanços das escolas. In Carlinda Leite (Org.), *Estudos sobre políticas educativas e políticas curriculares, do final do Séc. XX, em Portugal* (pp. 51-73). Porto: Porto Editora.