



**A AUSÊNCIA DE CONHECIMENTO NAS REFORMAS CURRICULARES
AUSTRALIANASⁱ**

**THE ABSENCE OF KNOWLEDGE IN AUSTRALIAN CURRICULUM
REFORMS**

YATES, Lyn

Foundation Professor of Curriculum in the Melbourne Graduate School of Education
Pro Vice-Chancellor (Research) in the University
University of Melbourne, Australia

COLLINS, Cherry

Principal Research Fellow in the Melbourne Graduate School of Education
University of Melbourne, Australia





RESUMO

Este artigo se baseia num estudo das mudanças curriculares australianas entre 1975 e 2005 para abordar dois temas dessa questão em particular: quais as concepções de conhecimento que estão agora em voga e as influências globais e as especificidades nacionais nas reformulações do currículo. O artigo discute duas abordagens importantes para o currículo na Austrália nos últimos anos: os “Parâmetros e Perfis” do início dos anos 1990 e as formulações “Aprendizagens Essenciais” da última década. As tendências globais que vemos em funcionamento nessas duas importantes abordagens são, em primeiro lugar, o aumento da ênfase sobre o gerenciamento externo e o progresso de alunos como direcionadores-chave de como as políticas curriculares estão sendo construídas e, em segundo lugar, uma ênfase crescente em abordar Parâmetros curriculares em termos do que os alunos deveriam conseguir fazer em vez do que deveriam saber. Defendemos que, nos contextos que discutimos aqui, essas abordagens ofereceram uma forma de conjugar as visões progressistas dos anos 1970 sobre desenvolvimento infantil e o conhecimento-como-processo (visões amplamente mantidas por profissionais influentes nos currículos na Austrália) com tecnologias do final do século XX de microgestão e agendas instrumentais privilegiadas por políticos, deixando de fora muitas questões sobre conhecimento.

Palavras-chave: currículo – conhecimento – política - aprendizagens essenciais

ABSTRACT

This article draws on a study of Australian curriculum shifts between 1975 and 2005 to take up two themes of this special issue: the question about what conceptions of knowledge are now at work; and the consideration of global influences and national specificities in the reformulations of curriculum. It discusses two important approaches to curriculum in Australia in recent times, the ‘Statements and Profiles’ activity of the early 1990s, and the ‘Essential Learnings’ formulations of the past decade. The global tendencies we see at work in these two major approaches are, first, an increasing emphasis on externally managing and auditing student progress as a key driver of how curriculum policies are being constructed; and, secondly, a growing emphasis on approaching curriculum aims in terms of what students should be able to do rather than what they should know. We argue that in the contexts we discuss here, these approaches offered a way of marrying 1970s progressive views on child development and knowledge-as-process (views widely held by influential curriculum professionals in Australia) with late 20th century technologies of micro-management and instrumental agendas favoured by politicians — but that many questions about knowledge were left off the agenda.

Keywords: curriculum – knowledge – policy - essential learnings





1. INTRODUÇÃO

Na Austrália, o currículo tem sido objeto de um vigoroso debate nacional nos últimos anos, debate que trata ao mesmo tempo de quem deveria controlar o currículo e do que deveria ser incluído em matérias como Inglês e História e quais as formas que a pedagogia deveria assumir. Na Austrália, a responsabilidade sobre o currículo é alocada pela Constituição aos governos estaduais e diferentes histórias e estruturas de escolarização e currículo são evidentes. Nos últimos anos, o governo da Commonwealth vem buscando desempenhar um papel mais importante como direcionador da política curricular, às vezes em oposição aos estados, às vezes em comum acordo com eles e, atualmente, uma nova autoridade nacional de avaliação e currículo foi criada com o acordo tanto dos estados quanto da Commonwealth. No futuro, ela desempenhará um papel mais importante na conformação da atividade curricular na Austrália. Este artigo se baseia num projeto de pesquisa que estudou as mudanças em iniciativas de políticas curriculares por toda Austrália nos últimos anos e, em particular, mudanças nas formulações de políticas curriculares em cada um dos seis estados Australianos de 1975 a 2005ⁱⁱ.

Defendemos, neste artigo que, no período analisado, ocorreu uma forte mudança nessas políticas, passando de uma ênfase em saber coisas para ser capaz de fazer coisas. Nas entrevistas que realizamos com atores curriculares seniores, também observamos o quão raramente “conhecimento” entrou no enquadramento de sua fala sobre currículo, em comparação com o foco em resultados, política e gerenciamento de recursos, ou em comparação com um foco no desenvolvimento da criança (na perspectiva de desenvolvimento cognitivo).

O artigo foca em duas iniciativas que foram amplamente (apesar de não universalmente) influentes: uma tentativa de desenvolver um padrão australiano de “Parâmetros e Perfis” para currículos, aplicável a diferentes matérias, que ocorreu no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, e um aumento da remodelação de documentos curriculares em termos de “Aprendizagens Essenciais” uma década depois. As questões de que tratamos no artigo são: quais concepções e enquadramentos de conhecimento estiveram em ação nos novos desenvolvimentos e quais especificidades em relação a como os currículos são feitos na





Austrália contribuíram para a forma das políticas que resultaram?ⁱⁱⁱ

O contexto de nosso projeto e o pano de fundo dessa questão especial são uma série de preocupações e desdobramentos que são ouvidos e vistos globalmente. Muitos países nos últimos tempos vêm remodelando suas políticas curriculares e vêm sendo levados a adotar formas de comparação e gerenciamento de currículos, influenciados por organismos como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ao mesmo tempo, no ensino pós-escolarização obrigatória e no ensino superior, há um recrudescimento do debate acerca de como o conhecimento deveria ser conceptualizado e implementado.

Em debates recentes sobre o conhecimento, autores como Moore, Muller e Young (MOORE; MULLER, 1999; MOORE; YOUNG, 2001; MULLER, 2000; YOUNG, 2008) veem as ênfases atuais sobre o aprendiz, o construtivismo e as habilidades vocacionais como abarcando uma incoerência na estruturação do currículo. Eles defendem que essas ênfases atuais deixam de oferecer as condições pelas quais os alunos podem adquirir os fundamentos para um trabalho intelectual poderoso. São especialmente críticos daqueles a que se referem como teóricos “da voz”, a quem encaram como “desonestos” (YOUNG, 2008, p. 16) por sustentarem falsamente uma igualdade entre conhecimentos que não são equivalentes em termos de poder intelectual ou social. Eles também são críticos das formas como a retórica vocacional e colchas de retalhos da transdisciplinaridade são importadas para estruturas curriculares. Uma importação que pouco considera o teor epistemológico ou pedagógico, às vezes conflituoso, que assumem, tais como uma incapacidade de fazer a distinção entre conhecimentos “verticais” e “horizontais” (MULLER, 2000; YATES, 2006; YOUNG, 2008).

Outras correntes contrastantes de teorização desse período entenderam de forma diferente a conceptualização de como o conhecimento é construído, sendo críticas de uma abordagem histórica e disciplinar do conhecimento. Estas são encontradas particularmente na pesquisa relacionada com a atividade vocacional e a competência e promovem abordagens mais holísticas, situadas e baseadas em atividades em vez de abordagens de “fundamentos” ao conhecimento e à aprendizagem (GIBBONS et al., 1994; LAVE; WENGER, 1994; TUOMI-GROHN; ENGESTROM, 2003). Ao mesmo tempo, nas últimas décadas percebeu-se um forte foco, tanto por parte da esquerda quanto da direita, na literatura instrucional do currículo como um fator moldador da pessoa, com identidade, cidadania e dimensões vocacionais que





os alunos aprendem (GEE, 1999; McLEOD; YATES, 2006; OVAL, 2003; REID, 2005; ROSE, 1996; WALKERDINE, 1988; YATES, 2008). Agendas lideradas pela indústria para currículos escolares (FINN, 1991; MAYER, 1992; WILLIAMS, 2005)^{iv} frequentemente põem uma nova ênfase sobre o *tipo de pessoa* que eles querem que seja formado, “adaptável e flexível”, “com habilidades de negociação e trabalho em equipe”, “planejamento e gestão pessoal” e por aí vai.

No período mais recente, também houve um debate considerável sobre os efeitos de uma abordagem globalizada e “baseada em evidências” para a política escolar, o gerenciamento do trabalho substancial de escolas e sobre as prioridades no currículo. O debate inclui, por exemplo, o que está acontecendo com preocupações anteriores sobre a diferença e a desigualdade a reboque dessas novas instruções e o que está acontecendo com as aspirações à escolaridade que ainda não tinham sido identificadas com um conjunto de indicadores de resultados mensuráveis (GILLBORN; YUDELL, 2000; NICHOLS; BERLINER, 2007; SLEE; TOMLINSON; WEINER, 1998).

Neste artigo, sugerimos que, na Austrália, a combinação de um pensamento utilitário e progressivista, centrado na criança, por um lado, e o impacto crescente de auditorias “baseadas em evidências” e comparação de indicadores de desempenho, por outro, tem agido nas duas importantes abordagens do currículo que examinamos: uma usando a linguagem de “Parâmetros e Perfis” e a outra uma formulação de “Competências”, “Capacidades” e “Aprendizagens Essenciais”. Sugerimos que ambas propõem questões sobre conhecimento disciplinar ou formas diferentes de conhecimento como algo fora da principal estrutura de referência^v.

2. PARÂMETROS E PERFIS: AGENDAS DE GERENCIAMENTO POLÍTICO ATENDEM A CURRÍCULOS PROGRESSISTAS

No alto das preocupações sobre o futuro econômico da Austrália no final dos anos 1980, John Dawkins, o Ministro da Commonwealth responsável pela educação, formação e emprego, exerceu uma enorme pressão sobre os estados para construir, pela primeira vez, um currículo nacional comum em vez de continuar a ter seus currículos estaduais separados





(DAWKINS, 1988). Inicialmente, em 1988, ele obteve a anuência do Conselho de Educação Australiano (AEC)^{vi} para fazer um exercício de mapeamento que examinasse o grau de semelhança entre os currículos estaduais. Esse exercício de mapeamento foi, então, seguido de uma tentativa de elaborar uma estrutura curricular comum.

Essa tentativa foi marcada por consideráveis manobras políticas entre os estados e seus representantes (MARSH, 1994). No entanto, começando com um acordo, em abril de 1989, para criar um Parâmetro Nacional para Matemática como uma Área-Chave de Aprendizagem (KLA - Key Learning Area), em 1991, os estados tinham acordado oito Parâmetros sobre os moldes e lógicas (rationales) de oito KLAs: matemática, inglês, tecnologia, ciências, artes, saúde, línguas estrangeiras (LOTE - *languages other than English*), estudos da sociedade e do meio-ambiente (SOSE - *studies of society and the environment*), entre elas, cobrindo o que geralmente era considerado como o escopo total do currículo escolar. Dentro de cada KLA, havia outras subdivisões: por exemplo, em matemática, havia as subdivisões de Números, Espaço, Mensuração etc.; em SOSE, havia as subdivisões de Tempo, Continuidade e Mudança, Lugar e Espaço, Recursos etc. Em muitas KLAs, havia ainda sub-itens em cada uma das subdivisões .

O acordo em dividir os conteúdo do currículo nessas oito partes e organizá-los de uma forma comum foi uma solução política/burocrática para o problema de como as diferenças sobre o teor do currículo e os nomes das matérias, nos estados, poderiam ser reunidas. A solução não teve como direcionador principal a consideração das formas inerentemente diferentes dos conhecimentos que tinham que ser gerenciados dentro desse padrão. Matemática, Inglês e Ciências (e talvez LOTE) mantiveram uma base disciplinar. Outras KLAs tinham sido construídas de cima para baixo, principalmente como resultado de uma preocupação política de limitar o número total de áreas curriculares e, assim, o custo da reforma. Não se seguiu uma lógica (rationale) forte baseada no conhecimento do que fazia parte ou não da KLA ou de como esse conhecimento poderia ser sequenciado num currículo. A KLA de Saúde, por exemplo, incluía habilidades de vida prática, consciência comunitária, aspectos alimentar e nutricional da economia doméstica, esportes, relações humanas, movimento humano, segurança, sexualidade, uso de drogas, condicionamento físico, educação de valores, lazer e muito mais, além de criar uma tarefa impossível para os que





tenham que escrever um único Parâmetro abrangente sobre “isso” como campo de conhecimento e desenvolvimento de um Perfil coerente.

De modo geral, a divisão em KLAs, a metaforma acordada entre os políticos e burocratas dos estados, parecia refletir uma convicção ingênua, nesse nível político, de que o conhecimento pudesse ser tratado como fatos e habilidades (WILLIAMS, 2005), de que ele pudesse ser dividido em pilhas bem arbitrárias. Não houve um reconhecimento, nesse nível, de que, fora Ciências, Inglês e Matemática (reverenciada na Austrália, num estilo verdadeiramente positivista, como a base teórica mais importante para todos os outros conhecimentos), havia diferentes tipos de conhecimento que precisavam de Parâmetros e Perfis diferentes, porque tinham que ser abordados de maneiras diferentes em função de sua própria lógica inerente (MULLER, 2006). Por exemplo, a colocação da Educação Ambiental na mesma KLA que Estudo da Sociedade não mostrou qualquer preocupação em misturar o conhecimento do mundo físico e do meio ambiente com o conhecimento sobre o mundo social construído pelo ser humano do qual o aluno (e o professor e o elaborador do currículo) faz parte, apesar de um bom ensino deste último exigir diferentes tipos de fundamentos e abordagens (COLLINS, C., 1994a).

Os “Perfis” representavam os estágios dentro de cada campo. Eles estabeleciam, em cada KLA, uma hierarquia de níveis de resultados de aprendizagem por meio dos quais as crianças progrediriam durante seus anos escolares. Sua estrutura casava uma visão de currículo focada na criança (isto é, desenvolvimento cognitivo) com os desejos instrumentais, com base em resultados, dos que dirigiam a agenda nacional (COLLINS, C., 1994b). Eles refletiam uma fascinante aproximação de duas visões diferentes: um desenvolvimentismo focado na criança e um economicismo instrumental. A visão desenvolvimentista focada na criança via o currículo como trabalhando junto com o desenvolvimento cognitivo da criança e era, então, sem fins determinados. Os políticos, focados em resultados finais e na necessidade de serem capazes de mensurar e comparar em níveis diferentes, puderam harmonizar uma abordagem desenvolvimentista focada na criança com o ponto final desejado de maior responsabilização (accountability).

Os "Perfis" foram uma tentativa dos elaboradores de políticas estaduais desse modelo focado na criança de retomada de algum grau de controle da agenda de políticas curriculares,





controle este que estava nas mãos de políticos movidos por responsabilização (accountability) e resultados, os quais tinham a última palavra. A conceptualização de Perfis foi o trabalho do Programa de Avaliação Cooperativa Australiana (ACAP), um grupo sendo pressionado pelo AEC, para criar um programa de avaliação nacional. Em 1989, Garth Boomer, o chefe da Divisão Curricular do sistema escolar da Austrália do Sul, se tornou presidente da ACAP e rapidamente a transformou numa reunião de burocratas curriculares estaduais em vez de especialistas em avaliação (MARSH, 1994). Boomer defendia uma visão de currículo desenvolvimentista centrada na criança (GREEN, 2003). Líder na Associação Australiana de Estudos Curriculares, com uma forte formação no currículo inglês, Boomer deixou bem claro o que estava fazendo ao criar e defender os Perfis:

Escrevo com a forte convicção de que os educadores australianos não podem cruzar os braços, que o acúmulo de pressões atuais por uma melhor avaliação e elaboração de relatórios não acabará e que compete aos educadores assumir a vanguarda e o controle do desenvolvimento do melhor sistema possível. (1992, p. 61).

A tarefa das equipes que escreviam os Perfis era definir a série de oito níveis de desenvolvimento em cada subdivisão em sua KLA. Eles tinham que usar os currículos atuais dos sistemas escolares por toda a Austrália para fazer isso. Os níveis tinham que ser escritos em termos de resultados, parâmetros do que uma criança que tivesse alcançado o nível nessa subdivisão da KLA seria *capaz de fazer*. Assim, os níveis estipulavam padrões com base nos quais os desempenhos de todas as crianças poderiam ser monitorados e relatados.

Significativamente, esses níveis não estavam ligados a um estágio particular de escolaridade (observe também que a própria organização da escolaridade não era em termos de oito níveis, mas consistia de níveis de 12 ou 13 anos, não uniformes entre os estados, mesmo em termos da idade para entrar na escola). Os níveis eram muito mais centrados na criança e místicos no sentido do desenvolvimento do que aqueles. Eles eram encarados como uma trilha ao longo da qual crianças individuais, em seu próprio ritmo, faziam seu caminho. A questão era forçar os professores a aceitarem uma visão desenvolvimentista do processo de aprendizagem. Em vez de encarar seus alunos como sucessos ou fracassos no currículo ao final do 8º Ano, por exemplo, esperava-se que os professores os reexaminassem em pontos





variados ao longo do caminho, mas sempre os desenvolvendo para frente e para cima^{vii}.

A elaboração dos níveis como resultados de desempenho apresentava uma distorção particular, na maioria das KLAs, na conceptualização de cada equipe de elaboração do que estava “sendo desenvolvido”. O resultado tinha que ser expresso em termos do que a criança conseguiria fazer. Assim, no nível cinco em SOSE, os alunos precisavam mostrar que conseguiam identificar, ilustrar, contrastar, comparar, usar dados para demonstrar, examinar e explicar, analisar, revisar, explorar e relatar e assim por diante (CURRICULUM..., 1994). Isso contrasta com o Nível Dois, em que os alunos precisavam mostrar que conseguiam agrupar e rotular, arrumar, identificar, descrever, desempenhar papéis, comparar, classificar, registrar, listas e desenhar. As equipes de ensino escolar no SOSE, como na maioria das outras áreas, fora Matemática e Ciências, ficavam bem livres para escolher o conteúdo pelo qual a maior parte disso era ensinada. Assim, o currículo, por meio dos Perfis, foi mudado do foco no conhecimento de conteúdos particulares para ênfase em habilidades cognitivas particulares, de conhecimentos processuais substantivos para os cognitivos.

A teoria de desenvolvimento por trás de tudo isso nunca foi especificada. Pitadas da Taxonomia de Objetivos Educacionais de Bloom (seus objetivos mais baixos no Nível Dois, objetivos mais altos no Nível Cinco, etc.) são evidentes, junto com um sentido geral de estágios piagetianos e práticas típicas de sala de aula australianas. A própria inevitável equipe de validação estatística fez a alegação behaviorista de que os níveis eram “marcadores convenientes, mas arbitrários num *continuum* de progresso crescente” (MASTERS, 1993, p. 1-3). Porém, o deslocamento do currículo de uma base de conhecimento de conteúdos para outra de conhecimento processual, vista como desenvolvimentista cognitiva, é inquestionável.

Apesar de a adoção compulsória dos Parâmetros e Perfis ter sido rejeitada por motivos políticos em meados de 1993, todos os estados as aceitaram, em alguma proporção, nos anos 1990, como documentos de definição de sua estrutura curricular para os anos de escolaridade obrigatória, com ou sem adaptações aos currículos estaduais existentes. Além disso, quando se mostraram complexos e inviáveis demais na sala de aula, em vez de descartá-los, todos os estados os adaptaram, guardando seu molde fundamental de desenvolvimentismo cognitivo conjugado a resultados. As adaptações simplificaram o número de subdivisões e resultados, consertando-os com Áreas de Aprendizagem, e o número de níveis, e aproximou os níveis de





desenvolvimento com os níveis do ano escolar (NOVA GALES DO SUL, 2002; VICTORIA, 2000; AUSTRÁLIA OCIDENTAL, 1998). Em pelo menos um estado, Austrália do Sul, uma pedagogia desenvolvimentista centrada na criança – construtivismo – foi explicitamente patrocinada (AUSTRÁLIA DO SUL, 2002). Defendemos aqui que, na Austrália, em resposta à pressão implacável dos políticos pelo controle e responsabilização curricular e um movimento no sentido da centralização curricular nacional, uma estrutura curricular singularmente australiana foi formulada por uma coalizão de burocratas da educação de todos os estados e se tornou o esquema original para os currículos de todo o país nos anos 1990. Essa estrutura de Parâmetros e Perfis ofereceu aos políticos o que eles vinham pedindo – níveis de aproveitamento e meios de medi-los –, mas deslocou o currículo para preocupações com os processos e encarou as crianças, não como aprendizes de conteúdo ou de corpus coerentes de conhecimento, mas como fomentadores cognitivos que se movem para frente e para cima em seus processos cognitivos.

3. APRENDIZAGENS ESSENCIAIS OU CAPACIDADES: TRABALHANDO ÀS AVESSAS EM RELAÇÃO À VISÃO SOCIAL

Enquanto o exercício dos Parâmetros e Perfis nos relata uma história sobre o que aconteceu com os conhecimentos de matérias curriculares tradicionais na Austrália, pelo menos até o Ano 10 (16 anos de idade), outro caso mais recente é o foco, desde a virada do milênio, para pensar sobre o conhecimento fora das matérias escolares ou até das KLAS. Esse pensar segue linhas semelhantes à proposta de conhecimentos, habilidades e atributos comuns centrais (CKSA) do Relatório Tomlinson no Reino Unido (TOMLINSON, 2004). A expressão popular por todos os estados da Austrália para essa outra visão do currículo escolar é “Aprendizagens Essenciais”, apesar de o trabalho de Queensland sobre “Novas Bases” ter também influenciado esse pensamento (QUEENSLAND, 2000). Seguindo a liderança de Amartya Sen e Martha Nussbaum (NUSSBAUM; GLOVER, 1995; SEN, 2002), o trabalho sobre “Capacidades” também teve alguma influência, em particular na Austrália do Sul (REID, 2005).

As escolas sempre tiveram outros objetivos além de apresentar aos alunos importantes





corpus de conhecimento. As escolas primárias, por exemplo, ensinam habilidades básicas e desenvolvem determinados aspectos da subjetividade – comportamento moral e modos particulares de encarar e orientar a pessoa para o mundo, por exemplo. O que aconteceu na Austrália, nos “novos tempos”, pode ser visto como uma extensão para o ensino médio dessa tradição da escola primária. De forma mais ampla, isso mostra o impacto dos variados corpus de literatura e discussão pública que, desde os anos 1980, têm visto o mundo como entrando numa fase de rápida mudança, radicalmente diferente do mundo do século XIX e do início do XX (BECK, 1992; BECK; GIDDENS; LASH, 1994; GEE, 1999; GIDDENS, 1991) e isso gera novas questões sobre abordagens do conhecimento.

Aprendizagens e Capacidades Essenciais adotaram seriamente a ideia de novas habilidades para novos tempos. O argumento dos novos tempos é que a globalização, principalmente a globalização do capital, e o crescimento das Tecnologias da Informação da Comunicação (TIC's) como principal meio pelo qual o trabalho e outras comunicações acontecem, revolucionou o mundo econômico no qual os jovens encontrarão trabalho. Os novos trabalhadores precisam ser capazes de se reinventar, desenvolver novas habilidades, se moverem entre organizações e, acima de tudo, desenvolver habilidades metacognitivas para seguir em frente e dar um rumo a suas próprias vidas. Os mesmos recursos de mudança também revolucionaram o mundo social de jovens e seus sentidos de comunidade e identidade. Comunidade, identidade e, na verdade, integridade têm agora que ser construídas em vez de fornecidas por meio do trabalho estável e de pontos de referência comunitários geográficos (CARNOY, 2000; CASTELLS, 1996). Em nossas entrevistas nos diferentes estados, fica claro que houve uma circulação considerável de palestrantes, conferências e investigações na última década para ver como outros estados e outras partes do mundo estavam desenvolvendo suas próprias abordagens em resposta aos “novos tempos”.

O resultado na Austrália foi que diferentes estados assumiram uma política curricular de fazer desabrochar a literatura sobre novos conhecimentos ou “projetos do eu” (ROSE, 1996; GEE, 1999) exigidos para o século XXI, mas com formas ligeiramente diferentes de estipular as “Aprendizagens Essenciais” que moldariam o currículo. A Tasmânia, por exemplo, após uma fase em que o público em geral foi solicitado a contribuir e dar *feedback* sobre o que achava que deveria ser incluído, listou Aprendizagens Essenciais sob cinco





rubricas: Pensamento, Comunicação, Futuros Pessoais, Responsabilidade Social e Futuros no Mundo, todos visando produzir “pensadores inquisitivos e reflexivos, comunicadores eficazes, pessoas auto-dirigidas e éticas, cidadãos responsáveis, capazes de contribuir para o mundo” (TASMÂNIA, 2002, p. 7). Queensland encarou as Aprendizagens Essenciais como uma categoria ampla e abrangente que inclui não só conhecimentos de KLA, mas também aprendizagens para os “novos tempos”, que ultrapassa fronteiras de KLAs: vistos como conhecimento, habilidades e atributos “exigidos para desafios complexos e da vida real, como habilidades de pensamento de ordem mais alta e competência social e pessoal” e conhecimento, habilidades e atributos “necessários para a boa comunicação e aprendizado contínuo como letramento, números, habilidades práticas, tecnologias da informação e comunicação e habilidades culturais” (QUEENSLAND, 2005, p. 5). Em Victoria, as Aprendizagens Essenciais para os “novos tempos” foram escritas com níveis e padrões de resultados e têm que ser monitoradas e relatadas como os conhecimentos de KLA (VICTORIA, 2005).

Uma forma de encarar a mudança para Aprendizagens Essenciais/Capacidades é vê-la como uma tentativa de ultrapassar a ideia, própria do início da década de 1990, de Competências-Chave (MAYER, 1992; WILLIAMS, 2005), o equivalente australiano de Habilidades Básicas. Esta foi outra iniciativa de Dawkins (Cf.: DAWKINS; HOLDING, 1987) que reproduzia a Grã-Bretanha de Thatcher, uma tentativa de incorporar no currículo escolar, assim como na formação vocacional, as competências genéricas vistas como importantes para o trabalho. As escolas australianas lançaram louvores forçados às competências nos anos 1990, mas a maioria dos estados teve dificuldades de incorporá-las seriamente no currículo, pelo menos no nível médio. A inclusão de um conceito de Capacidades, apesar de ter diferenças importantes em relação a “Competências” em suas origens filosóficas e em termos do conceito de habilidades, para fins da análise atual, pode ser interpretada como um exercício semelhante, mais amplo e menos focado no objetivo vocacional e com uma tentativa mais resoluta de implementação. Aprendizagens Essenciais ou Capacidades são uma lista de desejos que os alunos podem precisar entender e ser capazes de fazer para enfrentar os desafios do futuro, pela comunidade e vida privada, bem como da vida profissional.





Esse tipo de conceito de escolaridade como provedora de Aprendizagens Essenciais e Capacidades tem uma história mais longa do que as políticas de Competências-Chave do final dos anos 1980 e início dos anos 1990, e raízes mais profundas nos sistemas escolares australianos. Em primeiro lugar, a cultura australiana há muito tempo tem um viés utilitário (COLLINS, H., 1985). A peculiaridade do currículo acadêmico para a maioria dos países e alunos não é intrínseca a ele. Não é a aquisição dos conhecimentos em si que importa, ou mesmo seu valor direto como marcador de status. Em vez disso, a peculiaridade para a maior parte dos alunos no estudo do conhecimento acadêmico em escolas tem sido que as notas contam para o sistema de classificação de ingresso na universidade que funciona em toda a Austrália, constituindo, assim, caminhos para o emprego profissional. Os que não aspiram ir para a universidade encaram o objetivo da escolarização quase diretamente como emprego. E as vozes dos empregadores são com frequência valorizadas e ouvidas nos relatórios utilizados para elaborar instruções para fins escolares gerais. O lugar atual da escolaridade na política nacional como fazendo explicitamente parte da agenda de produtividade nacional não é um ponto final inadequado para sua longa história utilitária (COLLINS, C., 1993).

Em segundo lugar, a ideia de uma abordagem nova para o currículo do ensino médio que não começa mais com matérias acadêmicas é uma forma de resolver um dilema que tem sido o foco de maior parte da atenção dada à política curricular na Austrália desde a década de 1980, como tem sido em outros lugares. A agenda tem sido aumentar a retenção até o final da escolaridade e fazer isso na maioria dos estados dentro de uma estrutura ampla de “oportunidades iguais” que repudia uma época prévia em que a canalização de meninos e meninas da classe trabalhadora para diferentes tipos de educação e futuros mais baseados em habilidades era patente. As matérias acadêmicas tradicionais têm sido vistas como um importante bloqueio à plena retenção e a um verdadeiro sentido de compartilhamento nos anos escolares pós-compulsórios. Na maioria dos estados, apenas determinadas matérias acadêmicas tradicionais têm sido aceitas pelas universidades para fins de classificação para ingresso no ensino superior (Tertiary Entrance Ranking – TER^{viii}) e, assim, dentro de escolas secundárias abrangentes, tem havido, mesmo sem uma tendência vocacional diferenciada, um sistema em conjuntos de matérias, sendo a acadêmica infinitamente mais prestigiosa.





Preconceitos de empregadores, pais e alunos se combinaram para tornar não atraente uma proposta de ficar na escola para estudar as camadas não-acadêmicas (ou “de cunho acadêmico diluído”). O pendor para o conhecimento acadêmico é, assim, visto como um importante bloqueio para tornar “democráticos” os anos do ensino médio (TEESE; POLESEL, 2003). Assim como na Grã-Bretanha, na Austrália desde os anos 1970, o currículo acadêmico tem sido amplamente visto como uma fonte de injustiça social no pensamento de sociólogos da educação (CONNELL; ASHENDEN; KESSLER; DOWSETT, 1982). A abordagem do currículo como “Aprendizagens Essenciais” ou como Capacidades é menos ligada ao capital cultural herdado e é vista como dando maior oportunidade de diferenciação de abordagens para alunos diferentes sem manter um vínculo com uma hierarquia herdada de matérias. Ao seguir esse caminho, a Austrália buscou uma “terceira via” que deixa para trás antigas divisões de currículos entre o aluno acadêmico e o “outro”.

O estado que mais consistentemente teve uma identificação de baixo para cima com os alunos em desvantagem em suas políticas curriculares é a Austrália do Sul. Lá, em 1988, enquanto os estados lutavam para estabelecer sistemas de certificação únicos no final da escolaridade, um dos artífices desse sistema já estava denegrindo o aprendizado acadêmico com base na aquisição de conhecimentos e considerando com fervor a opção das Capacidades:

Foi dada atenção à base de conteúdo da maior parte da avaliação atual: os alunos receberam informações e foram avaliados com base em seu conhecimento desse conteúdo. No clima limitado da educação de hoje, tal modo de avaliação com objetivo único é visto como suspeito. Habilidades e processos eram de importância crítica e a compreensão deles por parte do aluno deve ser avaliada. Esta era a visão geralmente expressa [em uma investigação da escolaridade pós-compulsória]. Habilidades e processos por todo o currículo precisavam ser identificados pelos elaboradores competentes de currículos e padrões estabelecidos. (GILDING, 1988, p. 41).

Mais recentemente, Alan Reid, coautor da proposta curricular mais recente na Austrália do Sul, combateu o conhecimento acadêmico tradicional como núcleo do currículo escolar nos seguintes termos: “(...) quando o argumento está baseado na necessidade de determinado conhecimento cultural, ele incorre na petição de princípio de qual conhecimento é selecionado numa sociedade pluralista.” (2005, p. 45). Ele foi adiante para estabelecer uma





posição que combinava os dois parâmetros australianos de uma preocupação com a justiça social na educação e um foco centrado na criança:

Alternativamente, uma abordagem democrática do planejamento curricular começa com a compreensão de que a educação é o processo de desenvolvimento humano por meio da experiência... Nessa visão, a educação é um fim em si mesma, envolvendo a experiência contínua de indivíduos e grupos... Apesar de poder ocorrer de formas não planejadas, o objetivo da escolaridade nas sociedades industriais e pós-industriais é facilitar sistematicamente o crescimento e o desenvolvimento e o currículo é o meio pelo qual esse processo é planejado. Dessa perspectiva, o ponto de partida do planejamento curricular é a identificação das *capacidades* necessárias para viver vidas mais ricas e participar ativamente da vida democrática. (REID, 2005, p. 45-46).

Reid é um dos autores da proposta de um novo currículo pós-compulsório na Austrália do Sul que abraçou a ideia de um “espaço aberto” nesse nível no qual várias matérias tradicionais, a partir de um leque de fontes, podem ser estudadas e no qual o compartilhamento curricular é alcançado por meio do requisito de que todos os alunos trabalhem visando a cinco conjuntos de Capacidades: para comunicação, para participação cívica, para saúde, bem-estar e desenvolvimento pessoal, para trabalho e para “conhecimento laboral” (CRAFTER, CROOK; REID, 2006).

Aprendizagens Essenciais e Capacidades representam uma versão australiana de um afastamento do conhecimento de conteúdo acadêmico tradicional em direção não de um conhecimento vocacional, mas de conhecimentos processuais pessoais vistos como sendo de valor futuro para alunos em todos os aspectos de suas vidas. Em sua forma mais sofisticada, as Capacidades são reconhecidas como baseadas no campo, isto é, sempre aprendidas num contexto de conhecimento de conteúdo tácito e explícito no local e, assim, os campos acadêmicos são vistos como locais importantes, entre outros, para o aprendizado de Capacidades (REID, 2005). A maioria dos estados mantém um pé em ambos os campos com as KLAS valorizadas junto com as Aprendizagens Essenciais. Mas a abordagem das Capacidades, pelo menos de uma forma extrema, recusa a ideia de que os conhecimentos acadêmicos são cruciais em seu próprio direito, pelo menos em nível escolar. Eles são solo fértil para desenvolvimento mais essencial, conhecimentos processuais para os novos tempos.

Mais uma vez, na construção de Aprendizagens Essenciais e Capacidades, assim como





na construção de Perfis, vemos uma preocupação genuína com o desenvolvimento da criança, por um lado, e, por outro, uma consciência de problemas do futuro, desta vez, no entanto, é para o futuro pessoal em vez de ser para o futuro econômico nacional. Nesse ínterim, é imaginado um “conserto” instrumental, sem, na maioria dos casos, atenção cuidadosa para com a natureza do conhecimento ou o poder diferenciador de diferentes tipos de conhecimentos - a denominação de Simola (1998) de “racionalismo desejoso” parece adequada. Mas também estamos cientes de que estamos enfatizando apenas um aspecto desse desenvolvimento e que essas novas abordagens têm sido construídas por elaboradores de currículos cientes demais dos fracassos de abordagens anteriores para falar de esperanças para “todos os alunos”.

4. DISCUSSÃO: INFLEXÕES NACIONAIS GLOBAIS E A QUESTÃO DOS CONHECIMENTOS – TRADIÇÕES E AGENDAS AUSTRALIANAS NUM MUNDO GLOBALMENTE PADRONIZADO

Várias orientações que tocamos neste artigo não são peculiares à Austrália. Este tem sido um período em que as questões sobre o mundo no século XXI e os tipos de capacidades necessárias nele vêm sendo amplamente divulgadas, em que interesses em novas formas de interdisciplinaridade e a reconsideração do conhecimento à luz de novas possibilidades tecnológicas (e uma “economia do conhecimento”) é muito vista, e em que os governos competem uns com os outros para direcionar seus sistemas de educação para impulsionar um maior sucesso econômico.

Porém, a forma particular de como a reorientação das políticas de currículo escolar se realizou na Austrália também reflete algumas tradições culturais nesse país sobre a forma como o conhecimento é abordado, a forma como a escolaridade é pensada e o que é dito e não dito acerca do currículo como uma questão para as escolas – bem como os acordos constitucionais e estruturais dentro dos quais os Parâmetros sobre currículo são produzidas. Em particular, três temas do discurso australiano sobre políticas parecem se reunir nesses desdobramentos recentes: uma visão fortemente utilitária da educação, uma forma particular de igualitarismo australiano e um foco no desenvolvimento da criança/aprendiz/pessoa como





sendo a agenda-chave (currículo preparando a pessoa para o mundo em vez de desenvolvendo ou comunicando o mundo para a pessoa). Apesar de os debates sobre política do currículo^{ix} continuarem em termos de visões particulares acerca do que deve ser incluído em História ou qual abordagem deve ser assumida no Ensino da Leitura e em Inglês, tem havido certa convergência nas agendas em relação ao currículo tanto por parte da esquerda quanto da direita. Por exemplo, uma mudança para reescrever o currículo em termos de resultados e atividades específicos tem sido um forte legado em Victoria, onde Bill Hannan, antigo editor de dois jornais de sindicatos de professores e mais tarde (década de 1980) presidente fundador do Conselho de Estudos em Victoria, foi um forte defensor da posição de que *metas [de avaliação] devem sempre ser atingíveis (em vez de julgadas por meio de lentes tácitas de distinção social)*^x. De forma semelhante, a Federação de Empregadores e a Estrutura de Qualificações Australianas promoveram competências *observáveis* como sendo a forma de conhecimento que importa. Em ambos os casos, o que está sendo enfatizado é o conceito de ser individual capaz de fazer coisas no mundo.

Neste artigo, observamos o nível abrangente de elaboração de políticas curriculares na Austrália e as pressuposições que reflete. Os envolvidos são particularmente os políticos e seus representantes e um estrato de trabalhadores e líderes curriculares “profissionais”, como Garth Boomer, Paul Brock, Bill Hannan, Alan Reid, Alan Luke, Pat Thomson e outros de dentro e de fora das burocracias da educação (aqui há diferenças estaduais), que têm raízes fortes dentro das escolas, bem como em nível de políticas, e são com frequência comissionados para elaborar políticas importantes e agenciar a literatura e pensar seu campo e preocupações políticas do momento ao fazê-lo. Uma vez produzidos os principais relatórios e estruturas abrangentes, equipes e especialistas em matérias (incluindo professores, que trabalham em ramos curriculares, especialistas disciplinares do corpo docente de educação das universidades, associações etc.) são instados a produzir documentos mais detalhados, para áreas particulares, e materiais de apoio. Não tratamos aqui do que aconteceu em detalhe nessas matérias nem o que aconteceu no chão das escolas. Assumimos um nível abrangente, porque este representa uma forma de focar em pressuposições mutantes e porque as formas que estabelece produzem restrições e orientações para outros locais da prática curricular. O que também chamaríamos a atenção neste artigo é a especificidade histórica e geracional da





política curricular. Muitos dos envolvidos como “profissionais” influentes em currículo nas décadas de 1990 e 2000 desenvolveram seu entendimento sobre currículos nos anos 1970, um período em que uma preocupação sobre justiça social e uma visão de alunos como indivíduos em desenvolvimento era dominante e inquestionada. Por contraste, políticos dos anos 1990 e 2000 encaram a questão de uma economia mutante, e a primazia de direcionadores econômicos, como dominante e inquestionada. A forma como as abordagens de Parâmetros e Perfis e Aprendizagens Essenciais/Capacidades resolvem dilemas políticos e gerenciais, mas também oferecem um espaço em que a agenda de desenvolvimento “progressista” focando em conhecimentos processuais pode ser incorporada, e na qual questões epistemológicas diretas podem ser deixadas de fora da grande discussão, faz parte dessa história australiana.

5. AGRADECIMENTOS

Foi possível realizar este projeto com uma verba do Conselho de Pesquisa Australiano (DP0771231), com apoio financeiro adicional da Escola de Pós-Graduação em Educação de Melbourne, Universidade de Melbourne. Agradecemos a Brenda Holt, Katie Wright e Kate O'Connor por sua ajuda na pesquisa referente a esse projeto.

REFERÊNCIAS

BECK, U. **Risk Society: towards a new modernity**. London: Sage, 1992.

BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. **Reflexive Modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order**. Stanford: Stanford University Press, 1994.

BOOMER, G. The advent of standards in Australian education. **Curriculum Perspectives**, v. 12, p. 61–66, 1992.

CARNOY, M. **Sustaining the New Economy: work, family and community in the information age**. Cambridge MA: Harvard University Press, 2000.

CASTELLS, M. **The information age: economy society and culture I & II**. Oxford: Blackwell, 1996.





COLLINS, H. Political Ideology in Australia: the distinctiveness of a Benthamite society. **Daedalus**, v. 114, p. 147–169, 1985.

COLLINS, C. Competencies: for and against In: I. Macpherson (Ed). **Curriculum in profile: quality or inequality**. Canberra, Australian Curriculum Studies Association, 1993.

COLLINS, C. **Curriculum and pseudo-science**. Canberra: Australian Curriculum Studies Association, 1994a.

COLLINS, C. Is the national curriculum profiles brief valid? **Curriculum Perspectives**, v. 14, p. 45–48, 1994b.

CONNELL, R.W.; ASHENDEN, D. J.; KESSLER, S.; DOWSETT, G.W. **Making the difference: schools, families and social division**. Sydney: George Allen & Unwin, 1982.

CRAFTER, G.; CROOK, P.; REID, A. **Success for all: ministerial review of senior secondary education in South Australia – final report**. Adelaide: Government of South Australia, 2006.

CURRICULUM CORPORATION. **Studies of society and environment: a curriculum profile for Australian schools**, Carlton, 1994.

DAWKINS, J. **Strengthening Australia's schools**. Canberra: Ministry for Employment, Education and Training, 1988.

DAWKINS, J.; HOLDING, A. C. **Skills for Australia**. Canberra: Australian Government Publishing Service, 1987.

FINN, R.; AUSTRALIAN EDUCATION COUNCIL REVIEW COMMITTEE (AECRC). **Young people's participation in post-compulsory education and training**. Canberra, Australian Government Printing Service, 1991.

GEE, J. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: KALANTZIS, B. C. M. (Ed). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 1999.

GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P.; TROW, M. **The new production of knowledge**. London: Sage, 1994.

GIDDENS, A. **Modernity and self-identity: self and society in the late modern age**. Cambridge: Polity, 1991.

GILDING, K. **Report of the enquiry into immediate post-compulsory education I**. Adelaide: Education Department of South Australia, 1988.





GILLBORN, D.; YOUDELL, D. **Rationing education: policy, practice, reform and equity**. Buckingham: Open University Press, 2000.

GREEN, B. Curriculum inquiry in Australia: towards a local genealogy of the curriculum field. In: PINAR, W. F. (Ed). **Handbook of International Curriculum Research**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2003.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: University of Cambridge Press, 1994.

MARSH, C. J. **Producing a national curriculum: plans and paranoia**. St. Leonards: Allen & Unwin, 1994.

MASTERS, G. **Inferring levels of achievement on profile strands** - discussion paper. Carlton: Australian Education Council, 1993.

MAYER, C. R. Key Competencies. **Report of the Committee to advise the Australian education council and ministers of vocational education, employment and training on employment-related key competencies for postcompulsory education and training**. Canberra: Australian Education Council and Ministers of Vocational Education, Employment and Training, 1992.

McLEOD, J.; YATES, L. **Making modern lives: subjectivity, schooling and social change**. New York: SUNY Press, 2006.

MOORE, R.; MULLER, J. The discourse of 'voice' and the problem of knowledge and identity in the sociology of education. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, p. 189–206, 1999.

MOORE, R.; YOUNG, M. F. D. Knowledge and the curriculum in the sociology of education: towards a reconceptualisation. **British Journal of Sociology of Education**, v. 22, p. 445–461, 2001.

MULLER, J. **Reclaiming Knowledge: social theory, curriculum and education policy**. London: Routledge, 2000.

MULLER, J. On the shoulders of giants: verticality of knowledge and the school curriculum, In: MOORE, R.; et al. (Eds). **Knowledge, power and reform**. London: Routledge, 2006.

NEW SOUTH WALES (State). Board of studies. **K-10 curriculum framework**. Sydney, 2002.

NICHOLS, S. L.; BERLINER, D. C. **Collateral damage: how high-stakes testing corrupts America's schools**. Cambridge-MA: Harvard University Press, 2007.





NUSSBAUM, M.; GLOVER, J. (Eds). **Women, Culture and Development:** a study of human capability. Oxford: Clarendon Press, 1995.

ORGANIZATIONAL, VOCATIONAL AND ADULT LEARNING RESEARCH GROUP (OVAL). Vocational Learning for the 21st Century: issues for pedagogy. **ANTA Discussion Paper**, No.1. Sydney: OVAL Research, 2003.

QUEENSLAND (State). Department of education and the arts. **Queensland curriculum, assessing and reporting framework.** Brisbane, 2005.

QUEENSLAND (State). **New basics:** curriculum organises. Brisbane, 2000. Disponível em: (<http://education.qld.gov.au/corporate/newbasics/pdfs/curriculumorg.pdf>). Acesso em 01 de julho de 2012.

REID, A. **Rethinking national curriculum collaboration:** towards an australian curriculum .Canberra: Department of Education, Science and Training, 2005.

ROSE ,N. **Inventing our selves:** psychology, power and personhood. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

SEN, A. **Rationality and freedom.** Cambridge-MA: Harvard University Press, 2002.

SIMOLA, H. Firmly bolted in the air: wishful rationalism as a discursive basis for educational reforms. **Teachers College Record**, V. 99, p. 731–757, 1998.

SLEE, R.; TOMLINSON, S.; WEINER, G. (Eds). **School Effectiveness for whom?** London: Falmer Press, 1998.

SOUTH AUSTRALIA (State). Department of education, training, employment & catholic education. **South australian curriculum standards and accountability framework.** Seacombe Gardens, 2002.

TASMANIA (State). Department of education. **Essential learnings framework.** Hobart, 2002.

TEESE, R.; POLESEL, J. **Undemocratic schooling:** equity and quality in mass secondary education in Australia. Melbourne: Melbourne University Press, 2003.

TOMLINSON, M. C. **14–19 Curriculum and qualifications reform:** final report of the working group on 14–19 reform. London: Department for Education and Skills, 2004.

TUOMI-GROHN, T.; ENGESTROM, Y. **Between school and work:** new perspectives on transfer and boundary-crossing. Amsterdam: Pergamon, 2003.





VICTORIA (State). Board of studies. **Curriculum and Standards Framework II: an overview**. Carlton, 2000.

VICTORIA (State). Victorian curriculum and assessment authority. **Victorian essential learning standards: overview**. East Melbourne, 2005.

WALKERDINE, V. **The mastery of reason: cognitive development and the production of rationality**. London: Routledge, 1998.

WESTERN AUSTRALIA (State). Curriculum council. **Curriculum framework for kindergarten to year 12 education in western Australia**. Osborne Park, 1998.

WILLIAMS, C. The discursive construction of the 'competent' learnerworker: from key competencies to 'employability skills'. **Studies in Continuing Education**, v. 27, p. 33–49, 2005.

YATES, L. Vocational subject-making and the work of schools: a case study. **Australian Journal of Education**, v. 50, p. 281–296, 2006.

YATES, L. Revisiting feminism and Australian education: who speaks? What questions? What contexts? What impact? **Discourse: studies in the cultural politics of education**, v. 29, p. 471–481, 2008.

YOUNG, M. F. D. **Bringing Knowledge Back. From social constructivism to social realism in the sociology of education**. London: Routledge, 2008.

ⁱ Tradução do artigo *The Absence of Knowledge in Australian Curriculum Reforms*, realizada por Teresa Dias Carneiro (PUC-Rio). O artigo foi anteriormente publicado em *European Journal of Education*, Vol. 45, No. 1, 2010, p. 89-102. Agradecemos às autoras por terem liberado os direitos para esta publicação.

ⁱⁱ O projeto foi intitulado *School knowledge, working knowledge and the knowing subject: a review of state curriculum policies 1975-2005* e foi financiado pelo Conselho de Pesquisa Australiano.

ⁱⁱⁱ Neste artigo, não tratamos de dois elementos desses desdobramentos que também são potencialmente relevantes para ele. Um é que há algumas diferenças consistentes entre estados em termos de sua cultura curricular e que estas estavam refletidas na proporção em que se moveram na direção que discutimos no artigo. O segundo é que entre o nível de políticas que discutimos aqui e a tradução em diretrizes para escolas, as equipes curriculares reúnem pessoas com expertise mais específica em diferentes áreas curriculares e estas podem refletir mais fortes compromissos disciplinares e específicos das matérias escolares. Mas essas equipes funcionam dentro da estruturação geral que é o foco deste artigo e ficam restringidas por ela.

^{iv} Conferir a título de exemplo, na Austrália.

^v Subsequentemente a esses desdobramentos, no entanto, vimos alguns movimentos começarem em direção a um foco maior nas matérias, com um novo Conselho Curricular Nacional e a Autoridade de Elaboração de Relatórios e Avaliação Curricular Australiana. Uma convergência de contrataque por especialistas disciplinares, um crescente desconforto político liderado pela mídia e algum reconhecimento pelos envolvidos nas abordagens anteriores de problemas nas fases anteriores de imposição curricular abriram caminho para movimentos renovados rumo a um currículo nacional, desta vez, um currículo mais tradicional, baseado em disciplinas. No entanto, a interação de mecanismos de gerenciamento de avaliação, utilitarismo e preocupações acerca do





currículo acadêmico que não se comunica com os alunos ainda estão muito evidentes nos debates e direcionamentos atuais.

^{vi} o órgão que representa todos os Secretários Estaduais de Educação.

^{vii} Apesar de não discutirmos isso neste artigo, simultaneamente aos desdobramentos que estamos discutindo aqui e no contexto de movimentações para uma mudança para a educação pós-escolar, há um crescimento firme do foco público nos certificados escolares de conclusão em cada estado e principalmente na produção de uma classificação única de ingresso no ensino superior para cada aluno e a comparação de escolas em termos de seu sucesso geral com base nessa medida. Pais e escolas dão muita atenção às estratégias exigidas para maximizar resultados e a seleção competitiva nesse estágio final domina em grande parte o que é feito nas escolas de ensino médio. Essa realidade foi harmonizada, após discussões consideráveis, acabando com a abordagem de Parâmetros e Perfis no Ano 10, dois anos antes de os alunos receberem o certificado de conclusão do ensino médio.

^{viii} O TER é um sistema utilizado em muitos estados australianos para selecionar alunos para as Universidades. Nesse sistema, são incluídos pontos para disciplinas definidas como melhores. N.T.

^{ix} As autoras se referem aqui tanto a *curriculum policy* quanto a *politics of curriculum* (N.T.).

^x Nos anos 1970, a Associação de Professores Secundários Vitorianos, cujo jornal Bill Hannan editou, assumiu, em determinado momento, a posição provocadora de que o currículo escolar e as práticas de avaliação foram tão irremediavelmente crivados pelo privilégio de classe, que o ingresso na universidade deveria ser por votação secreta.

