

O CURRÍCULO E O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR:  
CONCEPÇÕES  
PRÁXIS  
TENDÊNCIAS

Bartolomeu Lopes Varela

Edições  
**uniz**

Colecção Aula Magna - Vol. 1



UNIVERSIDADE DE CABO VERDE

Universidade em Rede

[www.unicv.edu.cv](http://www.unicv.edu.cv)

**Reitor:** Paulino Lima Fortes

**Vice-Reitora para Pós-Graduações e Investigação:** Maria Adriana Sousa Carvalho

**Vice-Reitor para Extensão Académica e Desenvolvimento Institucional:**  
Manuel Brito-Semedo

**Pró-Reitor para Assuntos Pedagógicos e Profissionalizantes:** Marcelo Quintino  
Galvão Baptista

**Pró-Reitor para a Graduação, Desenvolvimento Curricular e Qualidade Académica:** Bartolomeu Lopes Varela

**Administradora-Geral:** Elizabeth Coutinho

**O CURRÍCULO E O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR:  
CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E TENDÊNCIAS**

Bartolomeu Lopes Varela

Edições  
**uniz**

Praia, Cabo Verde - 2013

## **Ficha Técnica**

### **Título**

O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, Práxis e Tendências

### **Copyright©**

Bartolomeu Lopes Varela / Universidade de Cabo Verde

### **Colecção Aula Magna**

Vol. 1

### **ISBN**

978-989-97833-2-4

### **Coordenação Editorial**

Márcia Souto

### **Capa, Layout e Paginação**

Edson Carvalho

Web Design / Development

Email: joemidia@gmail.com

### **Edições Uni-CV**

Praça Dr. António Lerenó, s/n - Caixa Postal 379-C

Praia, Santiago, Cabo Verde

Tel (+238) 260 3851 - Fax (+238) 261 2660

Email: edicoes@adm.unicv.edu.cv

### **Praia, Março de 2013**

## **Colecção Aula Magna**

A *Colecção Aula Magna* tem como objectivo criar, no âmbito das Edições Uni-CV, um segmento que reúna obras que discutam questões relacionadas à educação, ao processo ensino-aprendizagem e que veiculem estudos relevantes para a prática e a reflexão docente em todos os níveis: básico, secundário e superior.

Com a *Colecção Aula Magna*, a Universidade de Cabo Verde apresenta sua contribuição na difusão dos resultados de investigações científicas ao mesmo tempo em que promove e incentiva a realização de pesquisas na área educacional.

## Índice

Apresentação .....	8
Introdução .....	10
1. Conceito de Currículo .....	12
2. Conceito de Desenvolvimento Curricular .....	18
3. Teorias Curriculares .....	20
3.1. A Teoria Tradicional do Currículo .....	22
3.1.1. O currículo clássico .....	23
3.1.2. A visão tecnocrática .....	24
3.1.3. A visão progressista .....	24
3.2. A Teoria Prática do Currículo .....	25
3.3. A Teorização Curricular Crítica .....	28
3.3.1. As correntes sociológicas e políticas .....	30
3.3.2. O movimento de reconceptualização .....	33
3.3.3. As perspectivas marxistas e pós-marxistas .....	33
3.3.4. As perspectivas fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas .....	35
3.3.5. O currículo como política cultural .....	36
3.3.6. O pós-modernismo curricular .....	37
4. A situação actual do campo do Currículo .....	41
4.1. O Currículo, o conhecimento e o poder .....	43
4.2. O social e o individual no currículo .....	44
4.3. O Estado e o direito de livre escolha da educação pela comunidade .....	45
4.4. O Currículo, a ideologia e as classes sociais .....	46
4.5. O Currículo e a abordagem por competências .....	48
5. Políticas educativas e curriculares .....	51
5.1. Políticas educativas .....	51
5.2. Políticas curriculares .....	55
6. A dinâmica do processo curricular .....	60
6.1. O processo de deliberação curricular .....	63
6.2. O processo de realização do currículo .....	68
6.2.1. O projecto educativo .....	70
6.2.2. O projecto curricular .....	71
6.2.3. O projecto didáctico .....	74
6.2.4. A planificação didáctica .....	74

6.3. A avaliação curricular .....	76
7. Tendências no processo de internacionalização da educação e do currículo ..	84
Concluindo .....	88
Referências Bibliográficas .....	90
Nota sobre o autor .....	99

## **Apresentação**

A presente obra, do Prof. Doutor Bartolomeu Lopes Varela, é parte da sua tese de doutoramento apresentada em Outubro de 2011 e defendida em Maio de 2012, na Universidade do Minho, sob o título “Concepções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde: Um Estudo de Caso sobre a Universidade de Cabo Verde”.

Tal como a tese, de que deriva, a obra é muito rica em conteúdo, o que lhe exigiu a devida amplitude, para veicular relevantes informações sobre concepções, práxis e tendências no âmbito do currículo e do seu desenvolvimento.

Em virtude da carência de produções científicas no campo dos estudos curriculares no país, o autor faz uma revisão da literatura relacionada com essa problemática, de forma profunda, como lhe é peculiar proceder. Abarca a diversidade conceptual de currículo e de desenvolvimento curricular, evidenciando os principais traços que identificam as sucessivas teorias curriculares; aborda as formas como as concepções curriculares se traduzem em políticas educativas e curriculares; dispensa atenção às dimensões do processo curricular; alude às tendências de internacionalização do currículo.

É merecedor de nota o compromisso do autor em demonstrar que o desenvolvimento curricular, como processo, é dinâmico, atende à pluralidade de contextos, expectativas e perspectivas de implementação do currículo e “deixa espaços de apropriação e inovação ao nível das instituições educativas”. Este é o sentido para o facto, apontado pelo autor, de que o currículo é passível de ser recriado – e daí o seu “carácter inovador, reflexivo e emancipador” –, quer no ambiente escolar, ou seja, nos “projectos educativos”, quer na prática docente que é antecipada pela “planificação didáctica”, não obstante em situações em que vigore a faceta centralizadora de concepção curricular como uma dentre outras tendências.

Ainda marcante é a tomada de posição do Professor Varela perante o perigo de uma abordagem curricular tecnicista que, além de seus outros qualificadores, é uniformizadora e ameaça reproduzir-se de forma generalizada, internacionalizando-se e tendo no que se pode chamar de neoliberalismo educativo a sua fonte de nutrientes. Uma atitude que ele alia, e muito bem, à investigação científica e à extensão que possibilitam uma análise aprofundada a respeito de como o currículo é “experenciado pelos docentes e alunos, no quotidiano das instituições escolares”.



É com tal atitude que o autor propõe ser esta obra tida como um contributo à investigação científica em torno da temática do currículo “nos diversos níveis educativos, em particular no ensino superior” cuja realidade, em essência, lhe é familiar, onde ele vem actuando como docente e também gerador de conhecimento.

Vale a pena ler esta obra, ou melhor, estudá-la, e a tese completa.

Marcelo Galvão Baptista  
Pró-Reitor para Assuntos Pedagógicos e Profissionalizantes  
Universidade de Cabo Verde

## Introdução\*

Ao longo dos tempos, mas, sobretudo, no contexto da educação de massas que, sucedendo ao ensino de elite, emerge a partir do século XIX, no quadro das transformações económicas e industriais que ocorrem sob o impulso das inovações científicas e tecnológicas entretanto verificadas, traduzindo-se no acesso generalizado à escolaridade obrigatória e, inclusive, da não obrigatória, que conhece uma “frequência intensiva” (Formosinho, 2009, p. 38), o reconhecimento da relevância e do papel decisivo da educação nos processos de transformação das condições de vida das colectividades humanas, em geral, e dos indivíduos, em particular, tem levado os poderes públicos, o poder económico e diversos segmentos da sociedade, bem como as instituições educativas, a colocar no centro das suas atenções o questionamento acerca da pertinência e/ou da utilidade social do conhecimento e das aprendizagens que as escolas, de um modo geral, proporcionam aos alunos (aprendentes).

Dito de outro modo, e partindo da premissa segundo a qual o conhecimento constitui a questão central do currículo, o questionamento acerca daquilo em que os alunos se devem tornar (Silva, 2000), no termo de um determinado percurso de ensino-aprendizagem, passou a ser uma preocupação constante, não apenas das instituições de ensino superior e demais instituições educativas, mas, em especial, das altas esferas políticas e governamentais, assim como das entidades económicas, interessando, igualmente, de forma crescente, os mais diversos extractos sociais, além, obviamente, dos próprios aprendentes, em maior ou menor escala.

O currículo, enquanto espaço de promoção do conhecimento considerado importante, válido ou essencial (Silva, *Ibid.*), do conhecimento dito mais valioso, ou, na aceção de Young (2007), do conhecimento poderoso, apresenta-se, assim, como uma problemática incontornável nas políticas educativas que vêm sendo concebidas e implementadas, tanto a nível de cada um dos países, como, cada vez mais crescentemente, nos contextos regionais e internacionais, com especial ênfase no âmbito dos processos de globalização que, na esfera educacional, tendem a influenciar e a alterar profundamente a natureza, os objectivos e as formas de concretização do direito à educação, conduzindo à redefinição das funções dos Estados e à progressiva desresponsabilização do poder

---

\* Este trabalho, a que foram acrescentadas as respectivas referências bibliográficas, corresponde ao primeiro capítulo da Tese de Doutoramento de Varela, B. (2011). Concepções, práxis e tendências de desenvolvimento curricular no ensino superior público em Cabo Verde. Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde. Braga: Universidade do Minho, pp 17-82.

central (Morgado, 2007).

A vinculação, cada vez mais estreita, entre a escola, o acesso ao conhecimento valioso (ou poderoso), a apropriação da tecnologia e a consecução do progresso económico e social levou a que a questão curricular passasse, sobretudo, a partir do século XX, a ser objecto de conceptualizações teóricas, assim como de decisões e práxis de política educativa e curricular nem sempre marcadas por convergências, antes se evidenciando assinaláveis divergências e, até mesmo, antagonismos, mesmo ao nível da própria definição do que é o currículo, como salientam diversos autores (vide, entre outros, Pacheco, 2001, 2005; Gaspar & Roldão, 2007).

Assim, se as definições de currículo integram-se, em geral, em determinadas teorias curriculares e estas últimas reflectem, de forma mais ou menos assumida, compromissos ideológicos, políticos, éticos e económicos (Apple, 1999a), não é menos verdade que as conceituações de currículo não colhem consenso no seio de cada uma das teorias curriculares que rivalizam entre si no campo das ciências da educação, como veremos mais adiante.

Importa, assim, que, para melhor situarmos e compreendermos a situação e as tendências actuais do campo curricular, façamos uma incursão nas concepções do currículo e do desenvolvimento curricular, bem como na génese e evolução das teorias e práticas curriculares, seguindo de perto o entendimento de vários autores que têm vindo a destacar-se no campo do currículo.

## 1. Conceito de Currículo

O termo Currículo, proveniente do étimo latino *currere*, que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir, encerra, segundo Pacheco (2001, pp. 15-16), duas ideias principais, que são a “sequência ordenada” e “a totalidade de estudos”, com base nas quais se “manifesta (...) um conceito de currículo definido em termos de projecto, incorporado em programas/planos de intenções, que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular”.

Isto equivale a dizer, na nossa perspectiva, que, mesmo a partir da enunciação do seu significado etimológico, pode fazer-se uma primeira aproximação ao conceito de currículo, em cuja definição estão ou devem estar, necessariamente, presentes tanto a perspectiva de planificação sistémica e ordenada dos objectivos, conteúdos ou competências de aprendizagem, ou seja, a intencionalidade educativa (o currículo prescrito), como a de implementação dos planos de aprendizagem, com a respectiva aferição dos resultados (o currículo implementado, experienciado e avaliado).

Embora, ao longo dos tempos e nos diferentes lugares, os professores tivessem lidado sempre com o currículo, mesmo antes de esta palavra passar a ser utilizada, no âmbito educacional, com o(s) sentido(s) que passou a ter a partir do século XX, “a emergência do currículo como campo de estudos está estreitamente ligada a processos tais como a formação de um corpo de especialistas sobre o currículo, a formação de disciplinas e departamentos universitários sobre o currículo, a institucionalização de sectores especializados sobre o currículo na burocracia educacional do estado e o surgimento de revistas académicas especializadas sobre o currículo” (Silva, 2000, p.17), processos esses associados à “institucionalização da educação de massas” (*Ibid.*, p. 18). Aliás, de acordo com este autor (*Ibid.*, pp. 17-18), pode dizer-se que, de certa forma, todas as teorias pedagógicas e filosofias educacionais, mesmo antes da institucionalização dos estudos curriculares como campo especializado, não deixam de teorizar ou fazer “especulações sobre o currículo”, embora não sejam, estritamente, teorias sobre o currículo.

O termo Currículo é, entretanto, utilizado com muitas e diferentes acepções, em função de diferentes perspectivas de abordagem, em que a discussão teórica, por vezes excessiva, nem sempre é acompanhada por uma “prática orientada para a resolução de problemas” com que se defrontam as instituições educativas (Pacheco, 2001, p.15).

De facto, como refere Pacheco (*Ibid.*, p. 18), a conceituação do currículo tem sido problemática e “não existe à sua volta consenso”, salvo em relação “ao objecto de estudo, que é de natureza prática e ligado à educação, e à metodologia, que é de natureza interdisciplinar, no quadro das Ciências Sociais e Humanas”, mas, tal como assinala o autor, é esse consenso, ainda que limitado, que permite falar-se de um campo disciplinar específico: o campo do currículo, onde “existem diversas teorias curriculares, correspondentes a diferentes concepções de currículo” (Pacheco, 2005, p. 36).

Com base na ideia de Goodson (2001) que, seguindo a abordagem *foucaultiana*, teoriza o modo como o currículo e as suas estruturas de conhecimento, enquanto construção social, “ajudam a disciplinar o *self*, o corpo, as emoções, o intelecto e o comportamento” dos indivíduos, facto que só se torna possível porque “as ‘disciplinas’ ou outras formas de organizar o conhecimento exercem um poder de normalização através dos modos de ensinar e aprender”, Gaspar e Roldão (2007, pp. 21-22) seleccionam, de entre mais de uma centena, quinze definições de currículo, com o propósito de alimentar uma discussão sustentada à volta deste termo que traduz um conceito central no campo educativo, procurando assinalar as suas semelhanças e dissemelhanças e encontrar, em cada uma das definições, a sua essência ou substância.

Vamos, em seguida, apreciar, sucintamente, as definições seleccionadas por Gaspar e Roldão (*Ibid.*), não propriamente para evidenciar o carácter polissémico ou poliédrico do conceito de currículo, mas para pôr em relevo a multiplicidade de olhares e discursos que têm incidido sobre a mesma realidade – o currículo –, na linha, aliás, do entendimento deste como uma conversação complexa (Pinar, 2007), asserção que se torna tanto mais evidente quando se toma em consideração a diversidade de agentes que, a vários níveis, intervêm nas decisões e práticas educacionais ou que, de diferentes modos, se interessam pela questão curricular: dos decisores políticos aos teorizadores, dos dirigentes e gestores educacionais aos educadores, dos alunos às famílias e à sociedade em geral.

Do elenco de definições apresentadas por estas autoras, começemos pelas de Bobbit e Tyler, dois autores clássicos do currículo. Assim, para Bobbit (2004, p.74), “a palavra curriculum, aplicada à educação (...) consiste numa série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem-feitas que preenchem os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser”, enquanto, para Tyler (1949, pp. 126-128), numa abordagem que complementa a precedente, “o currículo será toda a aprendizagem,

planificada e dirigida pela escola, para atingir os seus objectivos educacionais”, definição seguida, de perto, por vários autores, como Taba (1962, p.76), para quem o currículo “é essencialmente um plano para a aprendizagem”, e por Ribeiro (1990, p. 17), que o define como “um plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objectivos, conteúdos e processos”.

Colocando a ênfase nas experiências e actividades de aprendizagem, Tanner e Tanner (1980, pp. 12-16) citam as definições de Smith, Stanel e Shores (1957), que concebem o currículo como “uma sequência de experiências potenciais oferecidas nas escolas para crianças e jovens em grupo, a percorrer por caminhos do pensamento e da acção”, e de Alberty e Alberty (1962), que o conceituam como “o conjunto de todas as actividades que são providenciadas pela escola para os estudantes”.

Posicionando-se na mesma linha dos autores por eles citados, Tanner e Tanner (1980, p. 38) encaram o currículo como “a reconstrução do conhecimento e experiência, sistematicamente desenvolvidos sob os auspícios da escola, para tornar o estudante capaz de aumentar o seu controlo do conhecimento e da experiência”.

É idêntica a perspectiva de Wiles e Bondi (1998, p. 12), quando salientam que o currículo “é um objectivo ou um conjunto de valores que são activados através de um processo de desenvolvimento e culminam nas experiências dos estudantes em classe”.

Já Westbury e Steimer (1971), citados por Tanner e Tanner (1980, p. 30), entendem que o currículo “é um inquérito metodológico que explora perspectivas sob as quais elementos como o professor, estudante, matérias e meio ambiente podem ser vistos”.

Na definição de Jhonson (1977, p. 6), o currículo “é uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista”, enfatizando, deste modo, a intenção de promover a mestria do aprendente, abordagem que é, em boa medida, coincidente com a de Gagné (1982, pp. 19-20), segundo o qual o currículo “é uma sequência de unidades de conteúdo, arranjadas de tal modo que a aprendizagem de cada unidade pode ser acompanhada como um simples acto, provido de capacidades descritas por unidades específicas (numa sequência) conducentes à mestria do aprendente”.

Walker (1990, p. 25) encara o currículo como sendo, “antes de mais, um campo de prática profissional”, enquanto Lawton (1996, p. 31), numa perspectiva diferente, o concebe como “uma selecção (adequada) da cultura da sociedade”.

Numa concepção relativamente ampla, Doll (1992, p. 5) define o currículo como “o conteúdo e o processo formal e informal pelos quais os aprendentes ganham conhecimento e compreensão, desenvolvem aptidões e alteram atitudes, apreciações e valores sob os auspícios da escola”.

Por fim, Gaspar e Roldão (*Ibid.*, p. 23) citam Young (2002, p. 23), para quem o currículo “é uma construção social que assume dois pontos de vista: ‘como facto’ e ‘como prática’”.

Resumindo as diferentes conceptualizações, pode-se dizer que as definições formuladas, por exemplo, por Tyler, Taba e Jhonson, consideram o currículo como “um plano de estudos”, ou “um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas” (Pacheco, 2001, p. 16), enquanto outras conceituações, como as de Smith, Stanel e Shores, têm um sentido mais amplo: “embora referindo o plano ou programa, apresentam-no ora como o conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação” (*Ibid.*, p. 17).

Consideramos que se enquadra no âmbito da teoria crítica, e na perspectiva ampla de conceituação do currículo, a definição formulada por uma especialista cubana, que concebe o currículo como

...um projecto de formação e um processo de realização através de uma série estruturada e ordenada de conteúdos e experiências de aprendizagem, articulados sob a forma de proposta político-educativa que propugnam diversos sectores sociais interessados num tipo de educação particular, com a finalidade de produzir aprendizagens que se traduzam em formas de pensar, sentir, valorar e actuar face aos problemas complexos apresentados pela vida social e laboral num país determinado (Cabrera, 2004, p.15).

Nas obras de Pacheco, constatamos que este autor tem-se debruçado longamente sobre a conceptualização do currículo, apreciando, outrossim, definições apresentadas por diversos autores sobre este termo. Em relação a estas últimas, limitamo-nos a trazer à colação as que reputamos serem mais significativas, excluindo as definições que coincidem com as seleccionadas por Gaspar e Roldão (2007).

Assim, na sua obra “Currículo: Teoria e Práxis” (2001, pp. 15-20), Pacheco analisa

várias concepções formuladas por autores que se têm ocupado da problemática do currículo, de entre as quais destacamos a de Contreras (1990, pp. 177-179), para quem qualquer definição de currículo tem de passar, necessariamente, pela observação dos dualismos presentes nas seguintes interrogações:

O currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender?

O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática?

O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia (as estratégias, métodos) e os processos de ensino?

O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação.

Na obra “Estudos Curriculares. Para uma compreensão crítica da educação”, Pacheco (2005) apresenta várias concepções de currículo que se filiam em duas perspectivas e tradições diferentes, mas não necessariamente dicotómicas.

Assim, referindo-se às definições que se filiam na perspectiva técnica de conceber a escola e a formação, nas quais se destacam as noções de currículo como conteúdos a ensinar e como plano de acção pedagógica, tal como defendiam Bobbit e Tyler, Pacheco (2001, pp. 32-33) menciona as concepções de Gimeno (1988), para quem o currículo exprime o sentido de uma súmula de exigências académicas, e de D’Hainaut (1980, p. 21), que concebe o currículo como “um plano de acção pedagógica muito mais largo do que um programa de ensino (...) que compreende, em geral, não somente programas para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida”.

Por outro lado, ao ilustrar as definições que se filiam na perspectiva prática e emancipatória, em que o currículo se apresenta como um projecto que vai além do plano de intenções da sua realização, Pacheco (2001, pp. 38-39) apresenta a de Stenhouse (1984, p. 29), em que o currículo aparece como “uma tentativa de comunicar os princípios e aspectos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efectivamente realizado”.

Em relação à diversidade de conceituações de Currículo, Pacheco (2001, 2005) concorda com Tanner e Tanner (1987), para quem a existência de tais divergências constitui um dos aspectos positivos do campo do currículo, posto que mantém “mais interessante a investigação” (Pacheco, 2001, p. 16), e propicia “uma problematização



mais intensa e mais profícua” (*Ibid.*, 2005, p. 37), defendendo que, não obstante as diferentes definições, o currículo, enquanto projecto educativo e projecto didáctico, contém três ideias-chave: (i) “um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades”; (ii) “um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e actividades”; (iii) “um contexto específico – o da escola ou organização formativa” (*Ibid.*, 2001, p. 16).

De entre as várias reflexões sobre o conceito de currículo desenvolvidas por Pacheco, destacamos a conclusão que este autor extrai das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos presentes nas conceituações dos diferentes autores, propondo que se encare o currículo como

...um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta na interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, sociais escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas (Pacheco, 2001, p. 20).

Desta incursão sobre o conceito de currículo evidencia-se a complexidade e diversidade das definições apresentadas pelos autores, expressão das diferenças de visão e perspectivas sobre a educação, em geral, bem como acerca dos processos de formalização e realização das opções de política educativa, a que são inerentes valores, crenças e atitudes diferenciados, contraditórios ou mesmo antagónicos, que se propugnam para a construção e o desenvolvimento das sociedades (Pacheco, 2005; Apple, 1999a).

## 2. Conceito de Desenvolvimento Curricular

Embora a conceituação de desenvolvimento curricular esteja ligada à de currículo, as definições daquele têm sido mais pacíficas, enfatizando-se nelas a perspectiva de “processo de construção do currículo” (Pacheco, 2005, p. 49) ou, o que vem a dar no mesmo, a “ideia de integração das suas fases, pois a sua estrutura é processual” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 32).

Em todo o caso, à concepção de desenvolvimento curricular não é indiferente a diversidade de conceituação do currículo, mormente quando este é abordado, como assinalámos acima, na sua acepção restrita, como um mero plano de instrução ou de acção pedagógica, ou na sua acepção ampla, como um projecto que vai além do plano de intenções da sua realização.

Assim, na primeira perspectiva, o desenvolvimento curricular será encarado como a “construção (...) do plano curricular, tendo presente o contexto e justificação que o suportam, bem como as condições de sua execução”, enquanto, num sentido mais amplo, se reporta a um “processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando, necessariamente, pelos momentos de concepção, elaboração e implementação” (Ribeiro, 1990, p. 66). Por outro lado, é de se ter em conta que, segundo os cânones da racionalidade técnica, as fases principais do processo curricular (elaboração, implementação e avaliação) são vistas como compartimentos estanques, ao passo que, na perspectiva da racionalidade prática, rejeita-se essa compartimentação, entendendo-se esse processo como um “empreendimento compartilhado”, no qual são consideradas as deliberações que têm lugar ao nível da actuação dos professores (*Ibid.*, p.47).

Gaspar e Roldão (*Ibid.*, pp. 32-34), depois de analisar algumas definições de desenvolvimento curricular, formuladas, nomeadamente por Wiles e Bondi (1998), Tanner e Tanner (1980), Oliva, 1992), Pacheco (1996) e Wiles e Bondi (1998), destacam as três características que colhem mais consenso nessa conceptualização: a de processo, que é crucial para o entendimento da passagem do conceito de currículo para o de desenvolvimento curricular; a de sequência, que traduz o sentido das etapas que se ligam para corporizar o percurso inerente ao currículo; a de continuidade, que acentua a vitalidade do processo curricular, que se renova, de forma dinâmica, através, nomeadamente, da avaliação.

Não se restringindo ao domínio da intencionalidade, ou seja, do planeamento ou construção do currículo, mas integrando, necessariamente, o domínio da sua realização, o desenvolvimento curricular é, segundo Pacheco (2005, p. 49), “um processo complexo e dinâmico que equivale a uma (re)construção de decisões de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projecto socioeducativo e o projecto didáctico”.

Não perfilhando, por isso, as abordagens dicotómicas propostas, nomeadamente, por autores como Johnson (1967), Zais (1976) e Lawton (1986), com base na distinção entre os momentos de design e de implementação (“currículo/instrução”, “design/implementação” e “currículo/planificação”), defende que “o desenvolvimento curricular, *lato sensu*, é uma prática dinâmica e complexa que se fundamenta, planeia, realiza e avalia em momentos diferentes, mas relacionadas entre si, que expressam uma mesma realidade”.

Com efeito, admitindo-se que possam intervir diferentes actores nos momentos do design e da implementação do currículo, “não há lugar a uma oposição” entre ambos, pois “são momentos interligados que resultam do modelo previsto na política curricular e do controlo e autonomia existentes nas decisões curriculares” (Pacheco, 2005, p. 51). Idêntica posição tem Goodson (2001, p. 52), ao considerar que, apesar de o currículo ser “fabricado numa diversidade de áreas e níveis” e de “ser muito importante a distinção entre o currículo escrito e o currículo como actividade na sala de aula”, são manifestos os perigos de se estudar só o primeiro, posto que dessa leitura errada poderia resultar o entendimento de que o currículo escrito é irrelevante para a prática.

Ao abordarem-se os conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular, é quase inevitável que se pondere acerca da sua relação com a pedagogia e a didáctica. Sem a pretensão de nos alongarmos na abordagem desta matéria, de manifesta controvérsia, consideramos que, no âmbito da(s) Ciência(s) da Educação, existe uma pluralidade de abordagens disciplinares, em que “o conhecimento curricular é o que estabelece uma relação estreita e racional entre o projecto socioeducativo e o projecto didáctico” (Pacheco, 2001, p. 24). Admitindo que esta correlação seja passível de outras leituras, entendemos que o currículo, enquanto teoria, política e práxis, ou seja, enquanto concepção e realização de um projecto de formação mediante um processo participado de apropriação e utilização do conhecimento, tem um sentido abrangente, apoiando-se na pedagogia (ciência ou arte de educar) e na didáctica (disciplina que se ocupa dos métodos, processos e técnicas de ensino-aprendizagem) para lograr o seu intento.

### 3. Teorias Curriculares

Como referimos acima, às diversas tentativas de definição do currículo correspondem determinadas teorias do currículo. E é no quadro dessas teorias, estreitamente ligadas a concepções políticas e ideológicas sobre a sociedade e a educação, que se compreende melhor cada uma das numerosas definições de currículo, as quais – importa reiterá-lo - não são, por isso, formulações neutras, mas antes construções que devem ser analisadas na sua relação “com as condições históricas e sociais em que se produzem as suas diversas realizações concretas e na ordenação particular do seu discurso”, tal como defende Kemmis (1988, p. 44).

Ao analisar-se o currículo em função dos contextos de sua concepção e realização, deve-se ir, pois, para além das intenções subjacentes às formulações teóricas, posto que, por detrás delas ou subjacentes a elas, existem interesses políticos e económicos e forças que se movimentam na defesa de tais interesses, razão por que, como argumenta Gimeno (1988, p. 24), “o currículo, na realidade, faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se podem reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino”, envolvendo “acções que são de natureza política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto subsistemas autónomos e interdependentes, geram forças diversas que incidem na acção pedagógica”.

Torna-se, assim, evidente que o currículo, enquanto uma dimensão política da educação (Pacheco, 2001, p. 19), não é imune aos efeitos resultantes das relações dinâmicas que se processam entre a escola e a sociedade, nem pode alhear-se dos interesses individuais, de grupo ou de classe ou das posições políticas e ideológicas que entram em pugna nas diferentes esferas da vida societária e, inclusive, ao nível do microcosmo social que é a escola.

Na verdade, a questão central que serve de referência à formulação de qualquer teoria do currículo consiste em saber “que conhecimento deve ser ensinado”, ou melhor, “qual o conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo” (Silva, 2000, p. 13). Com efeito, as teorizações curriculares diferenciam-se entre si pela diferente ênfase na procura de respostas a essa questão, com as inerentes discussões nela envolvidas, relativas, nomeadamente, à natureza humana, da aprendizagem, do conhecimento, da cultura e da sociedade (*Ibid.*). Em função de tais discussões e dos interesses em presença, as teorias curriculares propugnam “que conhecimentos devem ser leccionados”, procurando justificar por que

é que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser ensinados (*Ibid.*, p. 13).

Mas, como salienta Silva (2000, p. 14), à questão sobre “o que” ensinar associa-se uma outra, de forma incontornável: “o que eles ou elas devem ser”, ou melhor, “em que eles ou elas se devem tornar” em função do currículo prescrito, implementado e avaliado, o que remete para o tipo de ser humano ou de sociedade desejado, razão por que se evidencia a estreita correlação entre o currículo, a ideologia e o poder.

Por isso, as teorias curriculares não se situam num campo “puramente” epistemológico de luta ou competição entre concepções, mas estão envolvidas activamente na procura de hegemonia no campo social ou, como refere Silva, no “campo epistemológico social”, pelo que se colocam no centro de um “território contestado” (*Ibid.*, p. 15).

Na procura de maior clarificação do sentido e alcance das teorizações curriculares, recorreremos ainda a outros autores, que se têm debruçado sobre a matéria.

Assim, Kliebard (1977, p. 258) defende que, como qualquer teoria, a teoria curricular “tem a sua origem no pensamento, na curiosidade, na actividade e nos problemas humanos”, não consistindo em “fazer abstracções estranhas” mas sim ajudar-nos a “compreender certas situações”.

Para Pacheco (2005, p. 92), “a função da teoria curricular é a de descrever e compreender fenómenos curriculares, servindo de programa para a orientação das actividades resultantes da prática, com vista à sua melhoria”, concordando, por isso, com a proposta de Reid (1985) no sentido de se aceitar como premissa que, na abordagem da teorização curricular, o objectivo que se prossegue é o de melhorar a prática, na linha, aliás, do entendimento de Kemmis (1988, pp. 30 e 40), para quem a teoria curricular configura-se como uma metateoria “cujo problema central deve ser entendido como o duplo problema das relações entre a teoria e a prática, por um lado, e as relações entre a educação e a sociedade, por outro”, em que o currículo aparece como um meio através do qual grupos poderosos influenciam os “processos mediante os quais eram e são educados os jovens”.

As diferentes abordagens do currículo como problemática central da educação e do conhecimento, entendido este como uma questão nuclear do currículo, explicam a emergência e o desenvolvimento de diferentes teorias curriculares, que, tal como refere Pacheco (2001, p. 33), devem entender-se como “classificações ou sínteses das várias

concepções de currículo”.

Seguidamente, fazemos uma incursão breve sobre as diversas abordagens ou teorias curriculares, seguindo, no essencial, a classificação feita por Silva (2000), que distingue as teorias tradicionalistas, críticas e pós-críticas.

### **3.1. A Teoria Tradicional do Currículo**

A emergência do currículo como campo de estudos ocorre, nos Estados Unidos da América, no contexto da institucionalização da educação de massas, com o contributo decisivo de J. F. Bobbit, que publica, em 1918, o livro *The Curriculum*, considerado como o marco referencial no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos (Silva, 2000). Nessa obra, Bobbit (1918) propugna uma concepção de currículo numa lógica de eficiência, a cargo de especialistas, incumbidos de fazer o levantamento das habilidades a serem desenvolvidas pela escola bem como a elaboração dos instrumentos de medição ou avaliação dessas mesmas habilidades. À escola, funcionando à semelhança de uma empresa comercial ou industrial, incumbe, segundo essa abordagem, cuidar de garantir que as finalidades da educação traduzam as exigências profissionais da vida adulta.

Entendendo que o “currículo é uma questão primordial” da educação, Bobbitt defende a sua construção segundo a “técnica do método científico”, que deve aplicar-se “a todos os aspectos da educação”. Esta concepção técnica do currículo e da educação está de acordo com o entendimento de Bobbit de que “a educação que prepara para a vida é a que prepara definitiva e adequadamente” para o desenvolvimento das actividades específicas da vida humana, aplicáveis “a qualquer classe social” (*Ibid.*, p. 73), relevando, assim, o entendimento do currículo como uma questão científica, técnica e politicamente neutra.

As ideias de Bobbit são desenvolvidas e consolidadas por Tyler (1949), cujo livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, publicado em 1949, irá marcar e dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, durante quatro décadas (Silva, 2000). Tyler (1949) trata de conceptualizar o currículo procurando explicar os princípios técnicos que permitem definir os objectivos de aprendizagem, traduzidos em experiências ou actividades, devidamente organizados, para que a aprendizagem dos alunos seja eficaz, sendo esta eficácia aferida através da avaliação.

Esta é a visão tradicional do currículo, presente nesta obra de Tyler, que se desenvolve segundo uma “base racional” assente em “quatro questões fundamentais que devem ser respondidas quando se desenvolve qualquer currículo e plano de ensino”, a saber:

1. Que objectivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham a probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como podemos ter a certeza de que esses objectivos estão sendo alcançados (*Ibid.*, p. 1).

Dito de outro modo, os eixos estruturantes da concepção *tyleriana* do currículo consistem (i) na definição do programa educacional, através de objectivos que indiquem tanto a espécie de comportamento a ser desenvolvida no estudante como o conteúdo ou área de vida em que deve operar esse comportamento; (ii) na selecção das actividades ou experiências adequadas à consecução dos objectivos programados; (iii) na organização eficiente das actividades educacionais, assente em critérios de continuidade, sequência e integração, e (iv) na avaliação da eficácia das experiências de aprendizagem.

A visão tradicional, que se preocupa essencialmente em “como fazer” o currículo, predominou até aos anos oitenta do século passado, notando-se, entretanto, alguma evolução no seio deste campo, desde o currículo clássico ao progressista, passando pelo tecnocrático (Silva, 2005).

### **3.1.1. O currículo clássico**

Caracterizando-se pela natureza abstracta do conhecimento escolar, o currículo clássico segundo Silva (2005, pp. 26, 27) “só pôde sobreviver no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante”, privilegiando a racionalidade académica, ou seja, a ênfase nos conteúdos considerados essencialistas e perenes.

Tal visão, e de acordo com Goodson (2001), valoriza o conhecimento académico abstracto ou descontextualizado, destinado às escolas de elite, em detrimento do conhecimento prático, contextualizado e relacionado com processos activos, salientando que o currículo das escolas de elite é pensado para proteger os jovens do contacto com a cultura popular, pelo que esta fica excluída dos currículos das escolas. Tendo analisado a forma curricular das escolas privadas americanas, como havia feito em relação às

escolas britânicas, Goodson (*Ibid.*, p. 197) salienta o forte elitismo acadêmico e social que as caracteriza e a crença de que o currículo clássico representa “o que há de melhor na civilização ocidental”. Expressão da divisão social do trabalho, este currículo trata, entretanto, de acordo com Goodson (*Ibid.*, p.197), de dissimular a dominação de classe, mediante a promoção do “conhecimento clássico como se ele estivesse acima dos conflitos de classe e fosse historicamente inevitável”. Por outro lado, o currículo das escolas privadas de elite acaba por funcionar como modelo intelectual para alguns educadores das escolas públicas e, deste modo, as relações sociais integradas nesse currículo penetram nos currículos das instituições públicas de ensino, no sentido de levar os alunos a “aceitar a divisão social do conhecimento” como algo natural e não como algo suscetível de suscitar contestação social (*Ibid.* p.197).

### **3.1.2. A visão tecnocrática**

A visão tecnocrática do currículo, que tem Bobbit e Tyler como expoentes máximos, encara o currículo como uma questão técnica, neutral e não ideológica. Na prática, a visão tecnocrática consiste na elaboração de uma relação de matérias, por disciplinas, ou seja, de um plano de instrução, com a organização do conhecimento numa sequência lógica, em que se atribui a cada uma das unidades ou matrizes de conhecimento o respectivo tempo de leccionação e se definem os objectivos de aprendizagem pretendidos, os quais devem expressar-se em termos de comportamentos específicos, exigidos pelo sistema tecnológico de produção e pelas exigências profissionais da vida adulta, como referimos acima.

Esta corrente desenvolve-se e prolifera-se “a partir da diferenciação nítida entre currículo e instrução”, sendo o currículo “o desenho estruturado dos resultados pretendidos, definidos em comportamentos específicos” (Gimeno & Perez, 1985, p. 192), cabendo ao professor a tarefa de o executar, através da actividade de instrução.

### **3.1.3. A visão progressista**

Ainda no quadro da concepção tradicional, o currículo, encarado antes como plano de estudos, evolui no sentido da sua consideração como a totalidade de experiências vivenciadas pelo aluno, sob a orientação do professor, que procuraria ter em conta e valorizar os interesses do discente. Esta visão é defendida, nomeadamente, por



Dewey (1902), que concebe o modelo progressista de base psicológica e defende uma educação centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno, contribuindo assim para o desenvolvimento das teorias progressistas do currículo, como tentativa de dar resposta aos problemas socioeconómicos engendrados pelos processos de industrialização e urbanização que têm lugar nos Estados Unidos da América até ao início do século XX. A teoria progressista do currículo, que atacava o currículo clássico, devido ao seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens, atribui à escola a responsabilidade de compensação dos problemas da sociedade mais ampla e, assim, o enfoque do currículo vai deslocar-se do conteúdo para a forma, isto é, vai centrar-se na organização das actividades, com base nas experiências, diferenças individuais e interesses da criança.

Entretanto, a visão progressista não rompe com a essência da teoria tradicional, associada à racionalidade instrumental e técnica do currículo, que, em suma, coloca a ênfase na construção científica de um currículo que desenvolva os aspectos da personalidade adulta considerados desejáveis, preconizando, para o efeito, a especificação dos objectivos e correlativos conteúdos, bem como uma particular atenção ao “como fazer e controlar” o processo educativo (métodos e avaliação).

Todas estas visões ou perspectivas da teoria tradicional têm como denominador comum uma *visão redentora do currículo* (Moreira & Silva, 1995), em que a escola está ao serviço da ordem socioeconómica e política dominante, cabendo-lhe, por isso, ainda que com respostas diferenciadas na forma, corresponder às exigências da sociedade e do mundo do trabalho, com base nos princípios de ordem, racionalidade e eficiência. Deste modo, as questões centrais do currículo prendem-se com os processos de selecção e organização dos conteúdos e das actividades de aprendizagem, mediante uma planificação rigorosa, baseada em teorias científicas do processo de ensino-aprendizagem, ora numa visão empresarial (Tyler) ora numa visão psicologizante (Dewey).

### **3.2. A Teoria Prática do Currículo**

Sem que chegue a afirmar-se, no âmbito da teorização curricular, como uma concepção independente, em alternativa à teoria tradicional e à teoria crítica, fala-se de uma “teoria prática” do currículo, que, segundo Pacheco (2001), está ligada às discussões curriculares da década de setenta do século passado e tem como expoentes máximos

Schwab (1985) e Stenhouse (1984).

A teoria prática caracteriza-se, de acordo com Kemis (1984, p.134), “por um discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional”.

Com um enfoque no carácter prático do currículo, que envolve os quatro principais elementos intervenientes na sua configuração prática - o professor (a quem é reservado um destacado protagonismo e de quem se exige uma atitude crítica nesse processo), os alunos, o meio e os conteúdos -, Schwab (1969) e outros defensores da teoria prática entendem que os problemas curriculares não se resolvem no plano teórico, mas exigem soluções práticas, pelo que relevam a importância da arte da prática e da deliberação prática, que deve processar-se com o envolvimento dos professores e alunos na definição dos propósitos, do conteúdo e da condução do currículo, num quadro de interpretação negociada e enquanto acto pessoal de procura de significação.

Na verdade, apesar de considerar moribundo o campo do currículo, devido à inadequação dos princípios e métodos de análise e a uma inveterada, inquestionada e errónea confiança na teoria, Schwab (*Ibid.*) defende a tese de que só haverá um renascimento do campo curricular se os esforços se desviarem, na sua maior parte, dos objectivos teóricos - como a busca de princípios globais, modelos compreensivos, sequências estáveis, elementos invariáveis, taxonomias de classes supostamente fixas - para uma perspectiva assente em três modos de acção (modalidade prática, quase prática e ecléctica), que diferem radicalmente da modalidade teórica. Em consequência, o autor sustenta que, na procura de resolução para os problemas educacionais, deve realizar-se

um estudo empírico das acções e reacções na aula (...) que não só sirva de base para estudos teóricos sobre a natureza do processo de ensino ou aprendizagem, mas para começar a ver o que estamos fazendo e qual é o nosso objectivo; que mudanças são necessárias e que mudanças necessárias podem ser alcançadas, com que custos e poupanças e como podem realizar-se com o mínimo desfasamento da restante estrutura educativa (*Ibid.*, p. 205).

Esse estudo empírico exige, nomeadamente, “novos mecanismos de investigação empírica, novos métodos de informação, uma nova classe de investigadores educativos” e, ao incidir sobre a própria aula, não visa simplesmente a comprovação das mudanças experimentadas nos alunos, ainda que o autor reconheça que “uma das mais interessantes e evidentes modificações da prática presente poderia consistir na

alteração radical da forma de comprovar as reacções dos alunos” (*Ibid.*, p. 205).

Uma outra face da modalidade prática é que as suas acções devem ser empreendidas em função de problemas e falhas identificadas no mecanismo do currículo e nos seus resultados. Desta forma, o estudo do currículo vai “buscar seus problemas onde estes se encontram”, ou seja, “no comportamento dos alunos”, à medida que se vão mostrando os efeitos do ensino, o que implica continuar a avaliar e acompanhar os estudantes à medida que vão evoluindo para níveis superiores (*Ibid.* p. 206).

Segundo Schwab (*Ibid.*, pp. 207-208), o método privilegiado na abordagem prática do currículo não pode ser indutivo, posto que não visa a generalização, nem dedutivo, porque não se ocupa de abstrações, mas sim o método “deliberativo”, que é de natureza complexa, posto que a deliberação, resultante da análise da prática curricular, “trata tanto dos fins como dos meios”, e deve encará-los como se se determinassem mutuamente”.

Por seu turno, Stenhouse (1984) defende que o currículo deve ser construído pelos professores, que, através da investigação das suas próprias práticas, podem produzir reflexões, combinado saberes teóricos e práticos, para a melhoria da sua acção.

Ao utilizar, pela primeira vez, a expressão “professor investigador”, Stenhouse (1984) fá-lo para rejeitar o currículo como algo elaborado a nível académico ou da administração central, com carácter prescritivo ou determinativo da prática docente, defendendo, em contrapartida, que o currículo deve ser perspectivado como algo que deve mudar em função da reflexão que o docente faz sobre a sua prática. Efectivamente, enquanto intervenientes essenciais na reforma educativa, os professores devem, segundo o autor, examinar com sentido crítico e de forma sistemática a sua prática lectiva, como condição para a inovar. Para ele, o que interessa “é o desenvolvimento de uma perspectiva subjectiva, sensível e autocrítica, e não a aspiração a uma objectividade inalcançável” (*Ibid.*, p.212).

Assim caracterizada, *grosso modo*, a “teoria prática”, não rompe radicalmente com a teoria curricular tradicional e parece aproximar-se da teoria curricular crítica, podendo, nalgumas das suas intencionalidades, apresentar-se como uma perspectiva de abordagem realista das questões curriculares. Porém, nem por isso deixou de ser alvo de crítica por teorizadores críticos, de entre os quais Young (1977), que denuncia o carácter mistificador da noção do currículo como prática, visto reduzir a realidade social

do currículo às intenções e acções subjectivas dos professores e alunos quando se impõe a necessidade de situar historicamente os problemas educacionais, a fim de os compreender adequadamente.

Em todo o caso, e sem se situar no campo da “teoria prática”, não deixa de ser de suma importância a investigação sobre a prática educativa e curricular, como, de resto, reconhecem vários autores críticos, de entre os quais Moreira e Cunha (2006, p. 6), que põem em relevo a necessidade de, por essa via, se procurar “compreender como as identidades dos nossos estudantes se vêm formando em experiências vividas nas salas de aula, assim como nas representações e nos discursos que nelas circulam”, posto que “o que se aprende e o que se faz na sala de aula podem viabilizar tanto a preservação quanto o questionamento de determinadas identidades”.

### **3.3. A Teorização Curricular Crítica**

Entre os finais da década de 1960 e a década de 2000 tem lugar, nos Estados Unidos da América do Norte e no Reino Unido, vários estudos no campo do currículo que criticam as injustiças e desigualdades prevalentes na sociedade e denunciam o papel da escola e do currículo tradicional na sua reprodução, empenhando-se em indicar vias para a construção de uma escola e de um currículo que dêem resposta aos interesses dos grupos oprimidos, discriminados ou desfavorecidos.

Uma das obras fundamentais, publicada na sequência da I Conferência sobre Currículo, realizada na Universidade de Rochester, em Nova Iorque, em 1973, é o *Curriculum Studies: The Reconceptualization*, organizado por William Pinar, que reúne uma série de textos escritos por autores que se distanciam de uma visão tecnocrática de currículo e que, inclusive, iniciam a crítica à teorização prática, que, segundo eles, não consegue distanciar-se de uma concepção mais burocrática de currículo (Pinar, 1995).

Retomaremos, mais adiante, a temática da reconceptualização curricular, mas importa salientar que, em reacção a uma visão técnica do currículo, os autores deste livro seguem ideias de Habermas, o qual, de acordo com De Andrade (1998), contribuiu muito para o enriquecimento teórico da *Escola de Frankfurt*, mantendo-se fiel ao projecto da escola, que é uma teoria social crítica com intenções práticas, assim como ao seu programa, que se caracteriza por uma pesquisa interdisciplinar, propugnando uma nova relação entre a filosofia e as ciências humanas. Tal como assinala igualmente Fernandes (2000,

pp.40-41), Habermas contribui para uma teoria crítica da sociedade, propugnando a mudança do paradigma da racionalidade instrumental, “em que predominam as explicações causais norteadas para a predição e o controlo das condições externas do meio ambiente” educativo, para o paradigma da racionalidade comunicativa, em que se propõe “superar a actual fragmentação e sobreespecialização do conhecimento e a separação entre a teoria e a prática”.

Emergem, assim, no campo curricular, as teorias críticas, que conhecem uma explosão na literatura sobre o currículo, nas décadas de 1970 e 1980, e denunciam o facto de a teoria tradicional do currículo servir o *status quo* caracterizado pelas desigualdades e injustiças sociais.

Deste modo, e alinhando-se com os propósitos da democracia e da justiça social, as teorias críticas não só fazem o questionamento dos pressupostos e opções que caracterizam o currículo tradicional como, consequentemente, apontam no sentido da transformação radical do currículo e da escola.

Como traços característicos da teoria crítica, Santos (1999, p.9) identifica os seguintes:

Uma preocupação epistemológica com a natureza e validade do conhecimento científico, uma vocação interdisciplinar, uma recusa da instrumentalização do conhecimento científico ao serviço do poder político e económico (...), uma concepção de sociedade que privilegia a identificação dos conflitos e dos interesses (...), um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social.

Em vez do foco no como fazer, as teorias críticas analisam o que o currículo faz. Assim, Althusser (1985) faz uma análise marxista da sociedade, procurando evidenciar a conexão existente entre educação e ideologia. Ao enfatizar que a sociedade capitalista mantém-se e reproduz-se através dos mecanismos e instituições que garantam a defesa do *status quo*, considera que a escola, através do currículo, é um dos aparelhos ideológicos de Estado, sendo, por isso, um dos instrumentos de perpetuação da classe dominante. Na verdade, segundo o autor (*Ibid.*, p. 58), a escola, tal como a religião, as instituições do estado e outros aparelhos ideológicos, “ensina o know-how mas sob a forma de assegurar a submissão à ideologia dominante”.

Outros autores críticos, como Bowles e Gintis (1976), demonstram: a correlação existente entre a aprendizagem e a vivência das relações sociais, que, ao nível da

escola, se traduzem no cultivo das atitudes necessárias para se qualificar como um bom trabalhador na ordem capitalista dominante; o facto de a escola espelhar no seu funcionamento as relações sociais de trabalho; o papel da Escola na reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista; o processo bidireccional que tem lugar na escola, em função do que o mercado de trabalho espera dela: papel de reflexo (ao espelhar as relações sociais dominantes) e papel de retorno (ao produzir conhecimentos e atitudes condizentes com as exigências e necessidades do mercado de trabalho).

Autores como Bourdieu e Passeron (1970), que teorizam sobre a cultura e o conceito de capital cultural, salientam que a dinâmica da reprodução social centra-se no processo de reprodução cultural, que se verifica através da dominação simbólica, isto é, mediante mecanismos que fazem com que a cultura dominante se apresente como algo natural, como a cultura, e não como uma das culturas possíveis. Nesse quadro, e segundo estes autores, o currículo da escola, baseado na cultura dominante, apresenta-se na perspectiva do ciclo de reprodução cultural: através do currículo, os alunos, enquanto aprendizes da cultura das classes dominantes, vêem seu capital cultural reconhecido e favorecido.

Não têm faltado críticas às teorias críticas, incidindo tais críticas ora no seu forte pendor político e ideológico (com o predomínio do discurso de esquerda), ora nas abordagens globalizantes e metateóricas, chegando-se a preconizar a sua substituição pelas chamadas teorias pós-críticas, de cariz pós-modernista, cujas abordagens, que referiremos adiante, enfatizam temas como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber – poder, representação, cultura, género, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Assim, a teorização curricular crítica não se apresenta de modo uniforme, comportando várias correntes ou tendências, de entre as quais incluímos as correntes sociológicas, o movimento de reconceptualização, as perspectivas fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas, as perspectivas marxistas e pós-marxistas e o pós-modernismo curricular.

### **3.3.1. As correntes sociológicas e políticas**

No âmbito da teoria curricular crítica, destacam-se duas correntes de matriz sociológica

e política:

a) A corrente da “Sociologia do Currículo” tem origem em Inglaterra, em 1971, com Michael Young, que funda a nova sociologia, a partir de uma visão marcadamente curricular, com origem nos Estados Unidos, cujos representantes mais conhecidos são Apple (1999a, 1999b, 2000, 2001), e Giroux (1977), que se opõem radicalmente à concepção tecnicista do currículo predominante até então, argumentando que o papel da teoria curricular é estabelecer relações entre o currículo e os interesses sociais mais amplos. Esta corrente trata de analisar e demonstrar que a concepção do currículo e, mais precisamente, a selecção, a organização e a distribuição do conhecimento não são actividades neutras e desinteressadas, estando antes em função dos ideais e interesses dos grupos social e economicamente dominantes, os quais viabilizam, através dos mecanismos de imposição de padrões culturais (um dos quais é o currículo), formas de opressão e dominação dos grupos social e economicamente desfavorecidos;

b) A corrente da “Nova Sociologia do Currículo”, com origem na Inglaterra, tem como principal representante Michael Young (1971, 2010) e congrega um grupo de sociólogos britânicos que, além de uma crítica sociológica e histórica dos currículos existentes, se empenharam em redefinir os rumos da Sociologia da Educação, a partir dos anos sessenta, tendo como resultado a concepção de uma sociologia do currículo. Trata-se da primeira corrente sociológica voltada para o estudo do currículo, com base na fenomenologia e no neomarxismo, abordagens que retomaremos adiante.

Assim, Young (1971) salienta que é fundamental analisar os pressupostos que comandam a selecção e a organização do conhecimento escolar, porquanto eles estão fortemente ligados ao processo de estratificação social. Com efeito, ele enfatiza: (i) o carácter socialmente construído das formas de consciência e do conhecimento; (ii) o conhecimento escolar e o currículo como invenções sociais; (iii) os conflitos e disputas em torno do que deve compor o currículo; (iv) a correlação entre o currículo e o poder, com destaque para as conexões entre os princípios de selecção, organização e distribuição do conhecimento escolar e os de distribuição dos recursos económicos e sociais num plano mais amplo.

Outro expoente desta corrente é Bernstein (2000), que analisa a forma de organização e transmissão do conhecimento escolar, evidenciando as suas relações com as formas dominantes de poder e de controlo social presentes na sociedade, e sustenta que o conhecimento educacional formal é realizado mediante três sistemas de mensagens,

intimamente ligados entre si e com a estrutura social, que se expressam através do currículo, da pedagogia e da avaliação.

Preocupando-se com as relações estruturais existentes entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo, Bernstein (*Ibid.*) considera o currículo tradicional como fortemente classificado, contrapondo-lhe um currículo interdisciplinar, em que: (i) existe maior controlo sobre o tempo e o ritmo de aprendizagem, (ii) os objectivos são menos explícitos e (iii) existe um fraco enquadramento ou controlo do processo de transmissão do conhecimento por parte do professor.

Através do conceito de código, que explica a ligação existente entre as estruturas macrosociológicas da classe social, a consciência individual e as interacções sociais do nível microsociológico, Bernstein (*Ibid.*) analisa o modo como se aprendem as posições de classe, explicando que (i) a posição ocupada na divisão social determina o tipo de código aprendido; (ii) o tipo de código determina a consciência da pessoa e os significados que ela realiza ou produz na interacção social.

O autor distingue, em especial, dois códigos culturais: o código elaborado, que é relativamente independente do contexto local (trata-se, nomeadamente, do código proposto pela escola), e o código restrito, que vem a ser o texto produzido na interacção social e que é fortemente dependente do contexto (como é, por exemplo, o código dos estudantes das classes mais humildes).

De entre as instâncias sociais de aprendizagem de códigos culturais, Bernstein (*Ibid.*) destaca a família e a escola, alertando para o facto de que tal aprendizagem ocorre, em regra, de forma implícita, na vivência das estruturas sociais em que o código se expressa.

A partir do conceito de código e do questionamento do papel da escola (e das diferentes pedagogias) no processo de reprodução cultural, pode-se compreender, em boa medida, as razões do sucesso e fracasso educacional: aquele que estiver mais familiarizado com os códigos culturais dominantes no meio escolar tem, em princípio, mais facilidades de adaptação, progressão e sucesso no processo de aprendizagem escolar.



### **3.3.2. O movimento de reconceptualização**

Os parâmetros tecnocráticos, estabelecidos por Bobbitt e Tyler, originaram uma insatisfação crescente por parte dos autores do campo do currículo, tendo a rejeição de tais postulados ganhado corpo, de acordo com Silva (2000, p. 36), através de “um movimento mais organizado e visível” que iria ganhar impulso, sob a liderança de Wiliam Pinar, e que teve a denominação de movimento de reconceptualização. Efectivamente, as pessoas identificadas com o que viria a constituir este movimento percebiam que “ a compreensão do currículo como uma questão técnica e administrativa não se enquadrava bem nas teorias sociais de origem europeia com as quais estavam familiarizadas”, tais como “a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt” (*Ibid.*).

Porém, como refere Silva (*Ibid.*, p. 38), o propósito de congregar tanto as vertentes fenomenológicas como as marxistas não foi conseguido, posto que os autores marxistas recusaram-se a identificar plenamente com o movimento de reconceptualização, os quais, embora vissem nele um questionamento válido do modelo tecnicista, tinham-no como “um recuo ao pessoal, ao narcisístico e ao subjectivo”. Assim, a reconceptualização acabaria por se dissolver no pós-estruturalismo, no feminismo e nos estudos culturais, limitando-se às abordagens fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas (*Ibid.*).

É esta, igualmente, a leitura que Pacheco (2005, p. 113) faz deste movimento, ao considerar que “a reconceptualização curricular, proposta por Pinar, não é mais do que a filiação de diversas correntes de pensamento, ainda mais proficuas com o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, que estão na base da teoria crítica, e que, *grosso modo*, fazem do currículo uma controvérsia social e uma luta política permanente”.

Embora não se tenham constituído num só movimento aglutinador - o movimento de reconceptualização – tanto as perspectivas marxistas e pós-marxistas com as de natureza fenomenológica, hermenêutica e autobiográfica têm contribuído para o desenvolvimento da teorização crítica do currículo, como assinala Pacheco (2005), pelo que merecem breves referências.

### **3.3.3. As perspectivas marxistas e pós-marxistas**

Os autores marxistas e pós-marxistas criticam a racionalidade técnica e utilitária e o

positivismo das abordagens dominantes sobre o currículo, tratando “desnaturalizar” a escola e o currículo tradicionais, argumentando que são construções políticas e ideológicas e, como tais, visam a reprodução cultural e social, em prol de interesses dominantes na sociedade. Retomando o conceito *gramsciano* de hegemonia, Apple (1999a) argumenta que as lutas e os conflitos culturais não são superficiais mas reais e cruciais na batalha da hegemonia, defendendo que o campo social, onde se expressa a hegemonia de classe ou grupos sociais, é, como tal, um campo contestado.

Estando a escola ao serviço de grupos hegemónicos, ela acaba por reproduzir a hegemonia social e exercer a chamada violência simbólica, na concepção de Bourdieu e Passeron (1970). Estes autores sustentam que as relações de dominação não pressupõem necessariamente a coerção física e que a origem da violência simbólica estaria ligada aos símbolos e signos culturais (capital cultural), especialmente no reconhecimento tácito da autoridade exercida por certas pessoas e grupos de pessoas, que vêem como naturais as representações ou as ideias sociais dominantes. Para os dois autores, o currículo da escola tem por base a cultura da classe social dominante e é transmitido através do código cultural dessa classe social, que é indecifrável para os alunos das classes sociais desfavorecidas. Esse currículo reproduz o capital cultural da classe social dominante, que começa a ser difundido ao nível da socialização primária das crianças (nas famílias) e tendem a excluir os que não detêm esse capital cultural. Deste modo, o aluno que possui mais “capital cultural”, que é a cultura valorizada e disseminada na escola, por influência da classe social dominante, é aquele que consegue ter mais êxito escolar, sendo os demais “excluídos” do sistema educacional através do mecanismo da “violência simbólica”.

Segundo Giroux (1977, p.88), “a escola é um processo político, não apenas porque contém uma mensagem política ou trata de tópicos políticos de ocasião, mas também porque é produzida e situada em um complexo de relações políticas e sociais das quais não pode ser abstraída”. Nesta perspectiva, defende-se uma visão estrutural e relacional do currículo, que é expressão da relação estrutural existente entre a economia e a política, por um lado, e a educação e cultura, por outro. Assim, ao invés de *o que e como* ensinar, a questão que deve colocar-se, em termos curriculares, é *porque* ensinar tais conhecimentos e não outros ou, ainda, de quem são tais conhecimentos?

Particularmente nas abordagens de Apple (1999a, 1999b, 2000, 2001), relaciona-se o currículo com o poder, salientando-se como este condiciona a produção, a distribuição e o consumo de recursos materiais e simbólicos, como a cultura, o conhecimento

e a educação (o currículo, em suma). Ao enfatizar as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social, Apple argumenta que o campo social e cultural, em que se insere a escola, não é somente de imposição e dominação, mas também de resistência e contestação, advogando a possibilidade de construção, ao nível da escola, enquanto produtora e difusora de conhecimento e práticas, de um espaço de crítica, de trabalho cooperativo e de construção de um currículo democrático, em oposição às tentativas hegemónicas de grupos e classes dominantes. Assim, o campo do currículo apresenta um carácter eminentemente político e ideológico, envolvendo um processo contínuo de compromissos, conflitos e de luta activa, quer para a imposição ou manutenção de hegemonia, quer para a criação de alternativas democráticas de lidar com o conhecimento, a cultura e as identidades. É deste modo que se evidencia a contribuição de Apple para politizar a teorização sobre o currículo.

### **3.3.4. As perspectivas fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas**

Nas perspectivas fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas do currículo, evidenciam-se as estratégias interpretativas e a ênfase nas significações subjectivas. Assim, segundo Silva (1999, pp. 37-42), a fenomenologia coloca os significados ordinários da vida quotidiano “entre parêntesis”, como meras “aparências das coisas”, põe em causa as “categorias do senso comum” e destaca o carácter situacional, singular, único e concreto da experiência vivida (do mundo vivido), considerando que o significado, que se expressa através da linguagem mas que também escapa à linguagem, “não pode ser determinado pelo seu valor objectivo”, mas, antes, é “algo profundamente pessoal e subjectivo” e é, através das conexões intersubjectivas, que se dá a ligação com o social. Além da ruptura radical com as teorias tradicionais de currículo, esta perspectiva não reconhece a validade do currículo expresso através de disciplinas ou matérias. Antes, focaliza a dimensão formativa e auto-transformativa, bem como o objectivo libertador e emancipador do currículo, enquanto “local em que os docentes e os aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida quotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais”, opondo-se quer às abordagens tradicionalistas, quer às críticas macrosociológicas do currículo.

Segundo esclarece Silva (1999), a perspectiva autobiográfica enfatiza os aspectos formativos do currículo como experiência vivida e tem como um dos defensores William Pinar (2007), para quem o currículo deve ser entendido como uma actividade que não

se limita à realidade escolar mas à vida inteira, focalizando-se no concreto, singular, situacional e histórico da vida dos sujeitos.

### **3.3.5. O currículo como política cultural**

As análises fenomenológicas do currículo foram particularmente criticadas por Giroux (1995), que sofre já a influência do pensamento pós-moderno (que abordaremos mais à frente). Segundo Giroux (*Ibid.*), que concebe o currículo como política cultural, as análises fenomenológicas não colocam a ênfase nas formas pelas quais as construções sociais de significado se desenvolvem na escola e no currículo, nem tampouco nas relações sociais mais amplas de controle e poder que têm lugar ao nível do currículo, que esse autor encara como uma questão de política cultural, na medida em que envolve a construção de significados e valores culturais e sociais, os quais articulam-se às relações sociais de poder e desigualdade. Advoga que estão em causa significados em disputa, ou seja, que ao mesmo tempo são impostos e contestados (ou passíveis de contestação).

Baseando-se no conceito de resistência, Giroux (1995) procura desenvolver a teoria crítica alternativa sobre a pedagogia e o currículo, defendendo, na esteira de Apple, que existem possibilidades, ao nível da escola e do currículo, para se fazer frente ao poder e ao controle exercidos pelas forças dominantes, podendo canalizar-se o potencial de resistência dos estudantes e educadores para desenvolver uma pedagogia e um currículo com conteúdo político e crítico da sociedade dominante, numa perspectiva emancipadora e transformadora, que dê voz e oportunidade aos sujeitos da aprendizagem.

Ancorando-se no conceito de esfera pública de Habermas e no conceito *gramsciano* de intelectual orgânico, Giroux (1995) enquadra a escola e o currículo na esfera pública democrática, na qual os professores devem assumir-se como intelectuais transformadores e não como meros técnicos, como críticos e questionadores, que agem em prol da emancipação e da libertação, e não como executantes passivos do currículo. A fase intermediária da sua obra acusa a influência de Paulo Freire, ao advogar a construção de um espaço de escuta e consideração aos anseios dos estudantes (conceito de voz).

### 3.3.6. O pós-modernismo curricular

A partir da década de 1990, grande parte da produção teórica sobre a educação e o currículo foi influenciada pelo pensamento curricular pós-moderno que, sem constituir uma nova teoria curricular, mas posicionando-se claramente no lado oposto ao das teorias técnicas, traz outras perspectivas à teoria crítica, designadamente na análise da relação entre o currículo e a construção de identidades e subjectividades, ainda que suas abordagens nem sempre sejam conciliáveis com as desta última teoria. Efectivamente, embora se possa situar o pós-modernismo curricular, em larga medida, no campo da teorização crítica, este posicionamento não é pacífico: o pós-modernismo não deixa de criticar as tentativas de currículo emancipatório das pedagogias críticas, assim como autores críticos têm refutado certas abordagens pós-modernas, como adiante referiremos.

A abordagem pós-moderna do currículo, presente em textos de autores como Giroux (1995), Derrida (1979), Lyotard (2002), Lins (2005) e muitos outros, defende o fim das grandes narrativas, o que, no campo estético, se traduz num posicionamento contra a tradicional fronteira entre a alta cultura e a cultura de massa e contra a prática da apropriação e da citação de obras do passado, enquanto aspectos marcantes do pensamento moderno.

Contrariando a fé na racionalista positiva, que se apresenta como desinteressada, transcendente e universal (Fernandes, 2000), os autores pós-modernos argumentam que a racionalidade é muito mais difusa do que o Iluminismo fazia crer, defendendo a relatividade do conhecimento, ou seja, que este apenas pode ser entendido à luz do tempo, do espaço e do contexto social em que é construído por indivíduos e grupos.

O pressuposto de uma consciência unitária, auto-centrada e construída sobre universalismos e narrativas mestras é questionado pelos autores pós-modernos, que põem em causa quaisquer cosmovisões, por as considerarem opressivas, negando a possibilidade de se ter um conhecimento objectivo e universal do mundo e da realidade que nos rodeia, (Fernandes, *Ibid.*). No entanto, ao pôr em causa um determinado modelo de legitimação do conhecimento, nem por isso o pós-modernismo se despreocupou com a questão da validação do conhecimento, designadamente do conhecimento científico, fazendo emergir “uma nova racionalidade que sublinha o papel do sujeito e da intersubjectividade e do contexto em que o conhecimento é produzido” (*Ibid.*, p. 35).

Não aceitando, tampouco, uma moral absoluta, o pós-modernismo sustenta que a visão de ética de cada cultura e até mesmo de cada indivíduo é tão válida como qualquer outra, razão por que a persuasão moral de cada um deve ser respeitada, seja ela qual for. Assim, de acordo com Rorty (1982, p.xlii),

Não há nada bem profundo dentro de nós, a menos que nós mesmos o tenhamos colocado; não há nenhum critério que nós mesmos não tenhamos criado no curso de formar uma prática; não há nenhum padrão de racionalidade que não seja um apelo a tal critério; não há nenhuma argumentação rigorosa que não seja a obediência às nossas próprias convenções.

Segundo Lyotard (2002, p. 111), “o recurso aos grandes relatos está excluído; não seria o caso, portanto, de recorrer nem à dialéctica do Espírito nem mesmo à emancipação humana para a validação do discurso científico pós-moderno”. No entanto, o autor admite que “o ‘pequeno relato’ continua a ser a forma por excelência usada pela invenção imaginativa e antes de tudo pela ciência” (*Ibid.*). Outrossim, “o princípio do consenso como critério de validação também parece insuficiente”, refere o autor, argumentando que se deve reconhecer a heterogeneidade dos jogos de linguagem e dos discursos, sem pretensão de consenso, pois este é “um valor ultrapassado” (*Ibid.*).

Em contraposição ao que considera serem as pedagogias arborescentes, de carácter hierárquico e asfixiante, que seriam o apanágio da maioria dos sistemas educativos, Lins (2005, p. 1234) defende uma “pedagogia rizomática”, que define nestes termos:

Uma pedagogia dos possíveis, uma pedagogia rizomática, sem raízes, troncos, galhos ou folhas fundadores que dividem as coisas firmando a árvore como ‘acto inaugural’ de todo o processo educativo. O tronco sustenta e rege a hierarquia, sob o signo de uma ordem, segundo a qual todo o desacordo é interpretado como dissonância, cacofonia, falta de harmonia. Tudo parte do tronco, este por sua vez se divide em galhos e em folhas, instalando a genealogia familiar e a redundância sem corpo, barreiras fincadas contra o retorno da diferença e do movimento autónomo das alianças não-edípicas. Ora, é justamente em oposição ao carácter hierárquico e asfixiante da árvore que o projecto rizomático emerge como possíveis ao possível da educação (...) Um conversar com no lugar de um falar sobre. Trata-se de nutrir o bom encontro, aqui compreendido com o bem, marcado pelo desejo ético e estético de criação.

Se os autores pós-modernistas atacam o currículo tradicional (tecnicista), também rejeitam a tentativa de um currículo emancipatório, presente nas pedagogias críticas de cariz marxista, alegando que as explicações dos determinantes socioeconómicos e políticos dos fenómenos da vida social ficaram desacreditadas pelo fracasso das

experiências socialistas. Assim, por exemplo, Lima (2004) assinala que a tendência marxista da pedagogia brasileira opta pela modernidade e despreza a ideia da pós-modernidade por esta insinuar o esvaziamento do caminho dogmático da construção do socialismo através da revolução. Deste modo, os autores pós-modernos propõem novas perspectivas interpretativas da realidade e do currículo, de entre as quais os estudos pós-estruturalistas e os estudos culturais.

Os estudos pós-estruturalistas defendem a teoria da desconstrução na análise literária, de modo a libertar o texto para uma pluralidade de sentidos. Nesta perspectiva, Derrida (1979) concebe a sua teoria da desconstrução, que consiste em desfazer o texto a partir do modo como ele foi originalmente organizado para que, deste modo, possam ser revelados os seus significados ocultos. Deste modo, a realidade é considerada como uma construção social e subjectiva. A abordagem é mais aberta no que diz respeito à diversidade de métodos. Em contraste com o estruturalismo, que afirma a independência e a superioridade do significante em relação ao significado, os pós-estruturalistas vêem o significante e o significado como inseparáveis.

Incidindo sobre a diversidade dentro de cada cultura e sobre as diferentes culturas, salientando a sua multiplicidade e complexidade, os Estudos Culturais orientam-se igualmente para a hipótese de que entre as diferentes culturas existem relações de poder e dominação que devem ser questionadas. As análises feitas nos Estudos Culturais, nomeadamente sobre o multiculturalismo e as diferenças culturais dos grupos sociais (raça, etnia, etc.), a cultura e a identidade, a cultura escolar, o feminismo e o género, não pretendem ser neutras ou imparciais. Na verdade, além da sua intencionalidade teórica, que se traduz no propósito de construir um novo campo de estudos, os Estudos Culturais distinguem-se de disciplinas académicas tradicionais pelo seu claro envolvimento político. Com efeito, “na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações”, assumindo a sua pretensão de “que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social” (Silva, 2002, p.134). Nos discursos e estudos multiculturais, argumenta-se a necessidade do currículo proporcionar a oportunidade de “dar voz às culturas excluídas, negadas ou silenciadas pela escola, como forma de garantir uma convivência mais democrática entre os diferentes grupos” (Zotti, 2004, p.9); sustenta-se, outrossim, que o currículo constrói identidades e subjectividades, porquanto, através dos conteúdos das disciplinas, adquirem-se também valores, pensamentos e perspectivas acerca de uma determinada sociedade ou época social (*vide*, entre outros, Giroux, 1995).

Entretanto, os estudos pós-modernistas têm sido criticados por vários teorizadores críticos, entre os quais Berman (1982), Norris (1990), Sokal e Bricmont (1998) e Bauman (2001). As críticas destes autores salientam que os estudos pós-modernos: (i) rejeitam as análises globais da sociedade e do todo, priorizando o local; (ii) enfatizam a heterogeneidade dos jogos de linguagem, pondo em causa todo esforço de busca do consenso e do colectivo, que consideram ultrapassados; (iii) consideram que a realidade é incognoscível, argumentando que ela é somente o que percebemos ser; (iv) negam a verdade do conhecimento, defendendo que este é relativo e o que é verdade é relativo ao indivíduo ou grupo que sustenta essa crença; (v) questionam a noção de progresso e negam a possibilidade de um mundo mais justo; (vi) rejeitam a possibilidade de um projecto pedagógico emancipatório, com intenções definidas e construído colectivamente pelos docentes, criando, desta forma, um clima de mal-estar, de desânimo e de impotência na escola face aos problemas do presente.

Como argumenta ainda Habermas (*apud* White, 1988), no limite, o pós-modernismo não deixa de ser um movimento conservador, que preserva o *status quo*, posto que, a ser deixada em suas mãos, nenhuma mudança jamais acontecerá, legando-nos a letargia de um subjectivismo radical.

Entretanto, segundo refere Berman (1982), não é pacífica a aceitação do conceito de pós-modernidade, havendo autores, como Habermas, Giddens e Bauman, que se negam a aceitar a ideia de ruptura de uma época moderna para uma pós-moderna, preferindo, antes, entender a realidade pós-moderna como uma fase mais recente dentro do escopo da modernidade.

Por seu turno, Santos (2002) considera haver várias correntes no pós-modernismo, de entre as quais a de pós-modernismo de oposição, que o autor perfilha. No plano social, o pós-modernismo de oposição implica, segundo esse autor, reconhecer, por um lado, que os problemas que a modernidade ocidental procurou resolver (v.g. a compatibilização entre a igualdade e a liberdade) continuam válidos, pelo que se deve continuar a lutar pela sua resolução; por outro lado, soluções modernas para tais problemas, por estarem hoje desacreditadas, devem dar lugar à busca de outras alternativas. No plano epistemológico, Santos propugna a defesa de uma objectividade forte, que não deve confundir-se com neutralidade nem isolar o conhecimento científico dos outros conhecimentos que circulam na sociedade.



#### **4. A situação actual do campo do Currículo**

Há mais de três décadas, Schwab (1969) referia-se à situação do campo curricular, considerando-o moribundo, porquanto, com os métodos de então, estaria incapaz de contribuir significativamente para os progressos da educação. Entendendo que os princípios e a metodologia então utilizados estavam ultrapassados, o autor sustentava que o campo exigia novos princípios, nova visão dos problemas e novos métodos apropriados à análise e resolução desses problemas.

Se se pode compreender parte das inquietações de Schwab, é evidente que o seu vaticínio em relação à morte iminente do campo do currículo não se concretizou. Porém, dois anos mais tarde, na linha desse autor, confrontamo-nos com a posição de Barry Franklin (1999, *apud* Moreira, 2001), para quem o campo do currículo nos anos de 1990 pode ter deixado de existir. As razões de suas conclusões pessimistas (que Moreira considerou apressadas) são explicadas no seu trabalho intitulado *Curriculum Studies: State of the art, 1990*: a dispersão encontrada no conjunto de disciplinas pelas quais os departamentos se responsabilizam na realização dos cursos de formação de professores; o razoável desinteresse pela formação de professores; o desenvolvimento de pesquisas que pouco têm a ver com o ensino ou a formação docente. Segundo ele, a forma como tais cursos estavam estabelecidos ou estruturados dificilmente permitiria constituir propostas integradas e, conseqüentemente, o currículo talvez não mais exista como um campo articulado e coerente de pesquisas e práticas.

Não chegando a tais extremos, mais tarde, Tomaz Tadeu da Silva (2002) analisou o campo da teoria curricular, entendendo que ele passava por uma fase de relativa estagnação. Explicou a sua posição, afirmando que, a partir dos anos noventa, há uma repetição pouco criativa de questões e perspectivas que, por falta de desafio e de crítica, acabaram por se transformar numa nova ortodoxia, sem energia e inventividade.

Embora, na nossa perspectiva, a situação do campo do currículo tenha conhecido dinamismo na última década, bem patente na profusão de obras e artigos publicados, nos eventos científicos envolvendo especialistas de diversos países e ainda na diversidade de temáticas abordadas, com incursões em domínios que se encontravam praticamente ausentes nos debates, como o currículo e a pedagogia no ensino superior, não é menos verdade que, muitas vezes, as abordagens tendem a privilegiar discussões abstractas ou a incidir sobre temas isolados do campo do currículo (avaliação, competências, etc.), em vez de se focalizarem, mais directa e incisivamente, na realidade quotidiana

das instituições de ensino e da sala de aula, em busca de soluções práticas para os problemas que se colocam ao nível da gestão e realização do currículo. Esta perspectiva, de pendor mais pragmático, a ser reforçada, poderia induzir a teorizações porventura de maior alcance e pertinência, embora não se deva cair no extremo de um “praticismo” corriqueiro e utilitarista, que não é sequer próprio da ciência, nem tampouco corresponde à essência da teorização crítica, nas diversas tendências.

A análise do estado da arte do currículo, quer a partir dos textos teóricos produzidos sobre a matéria, quer nos estudos empíricos que têm vindo a ser publicados, permite-nos considerar que, na actualidade, o campo do currículo caracteriza-se não apenas em termos de antagonismo entre as duas teorias curriculares dominantes, surgidas em contextos históricos diferentes - a teoria tradicional, técnica ou de instrução, por um lado, e a teoria crítica, por outro (Pacheco, 2005) -, como o evidenciam as políticas e as práticas educativas nos diversos países, mas também pela diversidade de ângulos ou perspectivas de abordagem no seio dos teóricos situados no segundo grupo.

Com efeito, embora tenham em comum a rejeição dos postulados da concepção tecnicista do currículo, os teorizadores críticos apresentam uma grande diversidade (Pacheco, 2005) e até mesmo divergências assinaláveis na conceptualização do currículo, de tal modo que se pode falar com propriedade da existência de várias teorizações críticas, e não de uma só, sendo ainda de se considerar o entendimento dos que defendem a existência, a jusante ou a par da(s) teoria(s) crítica(s), de uma teoria pós-crítica ou mesmo de várias “teorias pós-críticas” (Silva, 1999), dada a disparidade de posições entre os pensadores do currículo que se afastam das racionalidades técnicas.

Não obstante os problemas e até as crises por que tem passado, não se pode negar que “a teoria curricular crítica constitui a mais produtiva tendência do campo do currículo” (Moreira, 1998, p. 13) mas em termos académicos, com pouca ou nula incidência nas práticas escolares.

Esta posição mantém-se actual. Na verdade, nos últimos anos, a situação do campo curricular parece não ser de estagnação, mas de dinamismo e diversidade de produção teórica, ainda que persistam controvérsias entre teorizadores críticos do currículo, que evidenciam posições díspares sobre grandes temáticas que se prendem com a questão central do currículo (o conhecimento), como passamos a referir em seguida, de forma sucinta.

#### 4.1. O Currículo, o conhecimento e o poder

Os teorizadores identificados com o marxismo, como Apple (1999b, 2002, 2003), relacionam o currículo com o poder, situando este ao nível da superestrutura, enquanto instrumento de dominação da classe dominante (burguesia) sobre a classe dominada (classe trabalhadora), e, deste modo, encaram “o currículo como conhecimento comprometido” (Apple, 1999a, p. 81), ou seja, como expressão da vontade e dos interesses da classe detentora do poder político.

Ancorando-se em concepções marxistas, Bernstein (1971, p. 47) analisa “a forma como a sociedade selecciona, classifica e avalia o conhecimento educacional oficial”, defendendo que este reflecte não apenas “uma determinada distribuição do poder” mas também “os princípios do controlo social”. Para o autor (*Ibid.*), o conhecimento educacional oficial ou formal é difundido mediante a combinação de três sistemas de mensagens, a saber: (i) o currículo, “que define o que conta como conhecimento legítimo”; (ii) a pedagogia, “que define o que conta como transmissão válida de conhecimento” (iii) a avaliação, “que define o que conta como concretização válida do conhecimento por parte do aluno”.

Outros teorizadores, como Bourdieu e Passeron (1970) e Young (2010), consideram que o poder dominante na conformação do currículo não se situa apenas a nível do Estado (Poder Político), mas antes se exprime através das diversas formas pelas quais se processa a deliberação curricular (ou seja, a tomada de decisões relativas à concepção, a organização e realização do currículo), a diversos níveis, nomeadamente ao nível das relações de poder que têm lugar na própria escola e na sala de aula. Bourdieu (*Ibid.*) introduz o conceito de violência simbólica, legitimadora da dominação e posta em prática por meio de estilos de vida.

Young (1971) questiona igualmente a natureza do conhecimento veiculado pela escola, põe em causa a abordagem sociológica até aí utilizada, que procurava encontrar as razões do insucesso escolar nas chamadas *home circumstances*, como a cultura, a linguagem e o ambiente familiares, propugnando, ao invés disso, que seja colocado o enfoque no próprio currículo, responsabilizando-o pela produção das desigualdades sociais.

Numa das suas mais recentes obras (2010), Young retoma a reflexão sobre o conhecimento, o currículo e o poder, de modo diferente. Sem deixar de se situar

no campo da sociologia da educação e de, nessa perspectiva, defender o currículo como uma construção social, propugna a superação do relativismo do conhecimento (defendido pelo socioconstrutivismo) pelo realismo social, sustentando que, num dado contexto e com os pertinentes subsídios da ciência, é possível chegar-se à objectividade do conhecimento ou ao conhecimento verdadeiro. Assim, sem deixar de valorar o chamado conhecimento experiencial, do senso comum ou do quotidiano, propugna que a escola, através do currículo, deve propiciar aos alunos o acesso ao conhecimento objectivo ou científico, que, em outro trabalho (2007), designa com a expressão *conhecimento poderoso*, ao abordar a diferenciação do conhecimento, nomeadamente entre o conhecimento escolar e o não-escolar. Distinguindo o *conhecimento poderoso*, enquanto conhecimento “especializado”, e o *conhecimento dos poderosos*, “definido por quem detém o conhecimento” ou por “quem o legitima”, Young defende que cabe à escola ensinar aos alunos o conhecimento poderoso, que vai além do conhecimento experiencial, ao fornecer-lhes as bases conceptuais e metodológicas que permitem efectuar análises e explicações confiáveis, e afirma: “é isso que os pais esperam, mesmo que às vezes inconscientemente, ao fazerem sacrifícios para manter seus filhos na escola. Esperam que eles adquiram o *conhecimento poderoso*, que não é disponível em casa” (*Ibid.*, p. 1294).

#### **4.2. O social e o individual no currículo**

Neste campo, evidenciam-se diferenças assinaláveis. Assim, Pinar (2007) coloca a ênfase no indivíduo, defendendo a centralidade da autobiografia na reconstrução subjectiva que acompanha o currículo multicultural.

Em entrevista a Pacheco (2009, p.121), ao abordar o significado do “Eu” no currículo, William Pinar considera que “é uma construção social através de processos de interpelação”, mas também que ele é vivido a partir de dentro, ou seja, “da experiência própria de cada um de nós, da imaginação de cada um, da própria sexualidade, da própria *racialização*, de facto, através da própria socialização”, de tal sorte que o “EU” torna-se não só uma espécie de pronome performativo para afirmação e expressão, mas também para inquirição e interrogação e, como tal, não existe um simples “Eu”, dum lado, e a Sociedade do outro, mas são, “talvez, dois lados da mesma moeda”. De resto, lembra Pinar, isso mesmo fora dito por Sartre, ou seja, “que o ego é a particularização do universal, ou seja, que é a sociedade em geral de um modo muito singular, particular”.

Já Young (2010) dá mais enfoque ao lado social: parte da consideração do currículo como construção social e defende que o conhecimento que deve ser ensinado nas escolas (o mencionado “conhecimento poderoso”) deve ter uma certa objectividade, no sentido de uma verdade que seja social e historicamente válida. Tal conhecimento, segundo este autor, não pode ficar preso ao conhecimento experiencial, que ele, no entanto, não rejeita em absoluto, admitindo que possa ser aproveitado pela pedagogia, como primeiro passo em direcção ao conhecimento poderoso.

Posição semelhante, como vimos atrás, tem Ivor Goodson, que faz a interligação entre o social e o individual. Em entrevista a Pacheco (2009), Goodson afirma que aceita o pessoal como sujeito do currículo, mas que também inclui o social, prognosticando que, no futuro, o estudo do currículo terá novamente de juntá-los.

Contextualizando esta abordagem nos trabalhos que vem realizando, explica, na mesma entrevista:

Para mim, a distinção crítica em todo o trabalho que estou a desenvolver, actualmente, é seguir o método da história de vida, que junta o pessoal e o social. Não quero ser puxado para estórias apenas individuais, narrações individuais. Elas são importantes, mas são também maneiras cruciais de compreender o social e o político. (*Ibid.* p.156).

Reconhecendo essas duas facetas dos estudos do currículo, insiste que se deve “estudá-las ao mesmo tempo, sinteticamente, não de um modo singular, sinteticamente, não separadamente”.

### **4.3. O Estado e o direito de livre escolha da educação pela comunidade**

Um dos grandes defensores do direito de escolha da escola pelas famílias dos alunos é o investigador americano Walberg, o qual defende no livro *Escolha da Escola: descobertas e conclusões*, recentemente editado em tradução portuguesa (2010), que os pais têm tanto direito a tomar as decisões importantes sobre a educação dos filhos, incluindo o de escolher a escola que estes devem frequentar, como o direito de lhes dar um nome e de cuidar deles no quotidiano, argumentando, com base em estudos feitos nos Estados Unidos e em países da OCDE, que quanto mais possibilidades de escolha existirem, melhores serão os resultados obtidos pelas crianças. Para tanto,

além do incentivo à escolha das escolas pelos pais e à melhoria do desempenho das escolas, nomeadamente através do sistema de *vouchers*, que, segundo ele, tem levado as escolas suecas a melhorar os seus resultados, e de outras medidas de política dirigidas à promoção de um mercado da educação, em que as escolas competem entre si na melhoria dos resultados e na atracção dos alunos, como a definição pelos Estados de metas de aprendizagem e privatização de escolas públicas.

Estas ideias não colhem consenso entre os teorizadores do currículo, em especial de autores críticos, que denunciam os interesses económicos e políticos que estão por detrás das mesmas, defendendo, em contraposição, o resgate e a promoção da escola pública.

Outrossim, existe alguma divergência no campo do currículo quanto ao papel do Estado na definição do currículo e, até mesmo, no que concerne à aceitação de um currículo nacional, definido, mais ou menos amplamente, pelos órgãos estaduais.

Do mesmo modo, não existe uniformidade de pontos de vista quanto às escolhas que devem ser feitas em matéria de conformação do currículo a partir das opções dos alunos, dos pais e da comunidade. Assim, por exemplo, as perspectivas autobiográficas de currículo, defendidas por Pinar (2009, p. 154), como “pré-requisito para a representação da multivariada complexidade da experiência e da Identidade”, de modo a deixar claro que “o Outro é outra pessoa”, não são partilhadas inteiramente por todos, nomeadamente por Goodson (1995a, p. 125), o qual apresenta reservas à mera narrativa, considerando que “tomar simplesmente as histórias dos professores é deixá-los no seu ponto de partida, é deixá-los com suas percepções”, defendendo que “a ideia principal de se fazer históricos de vida é compartilhar, nas entrevistas, diferentes cosmovisões”, como “pré-requisito para a representação da multivariada complexidade da experiência e da Identidade”, de modo a deixar claro que “o Outro é outra pessoa”.

#### **4.4. O Currículo, a ideologia e as classes sociais**

Enquanto toda a abordagem marxista de currículo é feita como uma forma de expressão da ideologia e dos interesses da classe dominante (Apple, 1999b, 2002, 2003), nem todos os teorizadores críticos do currículo afinam pelo mesmo diapasão.

Assim, se no entender dos teorizadores críticos marxistas, as posições de classe

devem marcar as concepções sobre o currículo, autores críticos do campo do currículo consideram que os conceitos de classes e de luta de classes se revelam algo ultrapassados pela dinâmica social, económica e política do mundo actual, evidenciando-se uma multiplicidade de interesses, culturas, identidades e outras especificidades, como a raça, por exemplo, que não podem ser traduzidos adequadamente com base na concepção marxista sobre a classe social.

Sobre o assunto, Apple (2000a) argumenta que o facto de a classe social ser agora considerada uma grande narrativa, em virtude do que ele considera ser uma leitura equivocada da história pelo pós-modernismo, não quer dizer que a classe desapareceu. E remarca:

Com muita frequência, a ideia de que a análise de classe era reducionista significou que as pessoas se sentiam livres para ignorar isso, o que é teórica e politicamente desastroso. Ignorar classe é um prejuízo para as mulheres e os homens sobre cujos ombros ficamos, não apenas por sua teoria, mas de forma mais relevante por suas lutas (Apple, 2000a, pp. 37-38).

Por seu turno, sem negar propriamente a importância do conceito de classe social, Giroux (2000, p. 124) admite que, no seu trabalho, atribui menos ênfase à classe enquanto “categoria universal de domínio”, justificando-se nestes termos:

Penso ser difícil depois de 15 anos de trabalho crítico sobre feminismo, teoria da raça, pós-colonialismo, cultura popular e outros considerar a classe como a única ou mais importante categoria para explicar a dinâmica da luta (...). A classe é importante? Sim. Ela é mais importante que a raça? Não, não acho. Penso que vivemos em um mundo muito complicado. Eu me vejo preocupado com as inter-relações entre as categorias, mais do que com o verdadeiro enfoque das narrativas únicas como classe.

Por outro lado, a ideologia, enquanto sistema de concepções, ideias e formas de concepção da sociedade e do seu devir, tem contribuído para a divisão do campo da teoria crítica, mormente quando se intenta levar os autores a definirem-se em relação ao poder político, concebido, de acordo com os marxistas, como um instrumento de defesa dos interesses e da ideologia da classe dominante.

Ora, quando os teorizadores críticos do currículo são instados a tomar uma posição política e ideológica clara, a situação do campo torna-se difícil, não só porque a ideologia não se apresenta actualmente polarizada em função dos interesses das duas principais classes do mundo capitalista, como explica o marxismo, mas também porque a simples

identificação ideológica, que divide, em vez de unir o campo curricular crítico, não resolve os problemas reais que caracterizam o panorama curricular a nível das escolas, que, na prática, são, cada vez mais, marcadas pela perspectiva *tyleriana*.

Com efeito, como assinala Santos (1999, p. 200), “a pergunta que sempre serviu de ponto de partida para a teoria crítica — de que lado estamos? — tornou-se para alguns uma pergunta ilegítima, para outros, uma pergunta irrelevante e, para outros ainda, uma pergunta irrespondível”.

Para Pacheco (2001, p. 50), a pergunta “de que lado estamos?” convida a uma tomada de posição em relação ao *status quo*, no entendimento de que “a neutralidade “existe” somente nas explicações técnicas”.

#### **4.5. O Currículo e a abordagem por competências**

Após as abordagens pedagógicas centradas nos conteúdos, nos objectivos e nos projectos, emerge nos discursos educacionais a abordagem curricular por competências, sendo estas definidas por Perrenoud (em entrevista a Gentile e Bencini, 2000), como a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”, e por (Roegiers, 2007, p. 75) como “a possibilidade, para um indivíduo, de mobilizar de maneira interiorizada, um conjunto integrado de recursos com vista a resolver uma família de situações-problemas”.

Acontece que a abordagem por competências, oriunda do mundo do trabalho e traduzindo lógicas inerentes à educação de adultos e à formação profissional, tem sido marcada por discursos divergentes tornando-se, inclusivamente, num paradoxo académico, como observa Pacheco (2011, p.116):

Por um lado, reconhece-se a importância da competência, caso contrário mostraríamos a nossa incompetência de entendimento e reconhecimento das situações em que agimos, e para as quais mobilizamos diversos recursos metacognitivos; por outro, verifica-se a profusão de discursos e práticas muito diversos que originam que o termo seja utilizado com sentidos muito diferentes

Otrossim, ao colocar maior ênfase no “grau de aquisição e mobilização do conhecimento, com tendência para a desvalorização da qualidade do seu processo de



aquisição e domínio”, a abordagem por competências “legitima processos e práticas educacionais” que configuram uma mudança que é mais significativa ao nível dos “resultados realmente alcançados” e susceptíveis de serem mensurados do que na “ordem das práticas de aprendizagens, no que poderia estar ligado à defesa de uma aprendizagem ampla e profunda” (Pacheco, *Ibid.*, p.120).

Como reconhecem autores defensores da abordagem por competências (Perrenoud, 2007; De Ketele, 2008; Legendre, 2008; Roegiers, 2010), ao fazer-se a transposição deste conceito do contexto do mundo do trabalho para o da escola, têm ocorrido frequentes desvirtuações ou desvios.

Efectivamente, e tal como assinala Roegiers (*Ibid.*, p. 23-24), um certo número de desvios observados nos sistemas de educação que põem em prática o desenvolvimento de competências consistiram em associar à introdução de competência no currículo ideias como “uma especialização exagerada e prematura” e “o desaparecimento dos valores como ponto de referência na educação”, assim como a tentativa de recuperação, no campo educacional, de uma “ideia de desenvolvimento económico e social que, amiúde, tende a substituir pela competitividade valores tais como a cidadania social, a equidade ou a solidariedade”.

Consequentemente, refere Roegiers (*Ibid.*, p. 24), os programas curriculares expressos em termos de competências “têm sido percebidos (e, desgraçadamente, às vezes utilizados) como uma tentativa para reproduzir, a nível dos sistemas educativos, a ideologia que domina actualmente no mundo económico”.

Outro equívoco desta abordagem prende-se com a pretensão de que as competências substituem os objectivos e conteúdos, o que é refutado, nomeadamente, por Roldão (2008) e Pacheco (2011).

Assim, insurgindo-se contra tal pretensão, remarca Roldão (*Ibid.*, pp. 22 e 24):

A competência é, no fundo, o objectivo último dos vários objectivos que para ela contribuem (p.22). É assim muito claro que a competência não exclui, mas exige a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe convocar esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade (p. 24).

Por seu turno, Pacheco (2011) sustenta que, “tanto os objectivos como os conteúdos são elementos de operacionalização do currículo”, indicando “o caminho a seguir”, pelo que coexistem com a competência (p. 116) e que esta última, ao definir-se pela “capacidade de mobilização interna e externa” do conhecimento, num processo de interacção entre o “saber-fazer cognitivo” e o “saber-fazer empírico”, não só se situa no prolongamento do objectivo como “tem uma relação com os conteúdos”, salientando que, nesse processo, “a mobilização que se opera a nível da estrutura cognitiva dos aprendentes é significativa e fundamental” (p. 118).

## **5. Políticas educativas e curriculares**

Como ficou patente nos pontos anteriores, o currículo não é uma questão neutral do ponto de vista político e ideológico. Cada sistema educativo reflecte, no seu contexto histórico de configuração e realização, uma determinada política educativa e esta tende a apresentar contornos particulares consoante a orientação política e ideológica dos governos e das formações políticas que os suportam. Por outro lado, em função das políticas educativas, variam as políticas curriculares, posto que estas, longe de serem matéria de natureza meramente técnica, traduzem as concepções políticas dominantes sobre a educação.

### **5.1. Políticas educativas**

Se o termo política, proveniente das palavras gregas polis (cidade-estado) e itica (governo), tem, originariamente, o sentido de poder de governar o estado, diversas são as conceitualizações que têm vindo a fazer-se sobre essa palavra, mas todas elas têm como traço comum a centralidade do poder, ou seja, a faculdade de tomar decisões que definam o sentido do devir social e do que é concebido como o bem comum e se imponham à obediência de todos os membros de uma sociedade erigida em Estado.

É assim que, para Giddens (1997), a política corresponde aos meios pelos quais o poder é empregue, de modo a influenciar a natureza e os conteúdos da actividade governativa, concepção que coincide, em larga medida, com a de Teodoro (2003), que ressalta a ligação dos conceitos de política e de poder, concebendo aquela como uma fixação autoritária de valores, que constituem declarações operacionais e intencionais, com uma intenção prescritiva, e ainda com a de Caetano (2003), para quem esse poder é exercido segundo certos ideais que se pretende aceitar e realizar na sociedade.

Destes conceitos de política pode-se derivar o conceito de política educativa, que envolve uma dimensão prescritiva ou instituída, ou seja, a formulação de decisões, regras e orientações por que deve pautar-se o desenvolvimento da educação e do ensino num dado contexto social, e uma dimensão operacional ou instituinte, isto é, a actuação das estruturas e dos agentes implicados, a diversos níveis, na consecução das intencionalidades educativas estabelecidas, mediante a utilização eficaz dos meios e recursos disponíveis.

Na concepção e consecução das políticas educativas, é, assim, incontornável o esforço de adequação das estruturas e dos meios da educação a um contexto sociopolítico marcado pela heterogeneidade e pela complexidade, em decorrência de procuras e expectativas sociais por vezes antagónicas ou contraditórias, o que obriga a definir prioridades, excluir caminhos e ultrapassar compromissos (Charlot & Beillorot, 1995).

Com efeito, e tal como assinala Pacheco,

Uma política educativa não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interacções provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob a influência do contexto sociocultural onde se situa o sistema educativo considerado (Pacheco, 2005, p. 58).

Partindo da premissa de que, subjacente a toda a política educativa, existe uma intencionalidade ou projecto, Teodoro (2003, pp. 17-18) refere-se a um esboço de tipologia sobre os estudos de política de educação (*education policy*) proposto por Dale (1986), assente em três grupos, em função do seu projecto dominante: “(i) o projecto de administração social (*social administration*); (ii) o projecto da análise política (*policy analysis*); e (iii) o projecto da ciência social (*social science*)”. Enquanto o projecto de administração social centra-se no melhoramento de um aspecto específico do sistema educativo, focalizando-se na procura de soluções para problemas práticos e localizados, o projecto da análise política procura encontrar vias adequadas para a formulação e implementação das políticas sociais (ou seja, em vez de se centrar na melhoria dos resultados de uma determinada política social) e o projecto da ciência social tem a preocupação de, através de uma abordagem científica, compreender a realidade social e educacional e as dinâmicas da sua evolução.

Da conjugação dessas três perspectivas, que não são de todo excludentes, pode falar-se numa perspectiva ecléctica, relevando-se, deste modo, o contributo dos diferentes prismas de abordagem das políticas educativas, pois estas devem considerar tanto as concepções gerais e as grandes finalidades educativas (o campo das politics), como as estratégias e linhas de acção definidas (o campo das policies), sem descurar, também, a forma como as grandes finalidades, as estratégias e linhas de acção são, na prática, realizadas (o campo da práxis).

Esta é a perspectiva defendida por Ball (2009, p. 305) que rejeita em absoluto o entendimento de que as políticas são “implementadas”, porquanto tal ideia “sugere um

processo linear pelo qual as opções políticas se movimentam em direcção à prática de maneira directa”. Conforme explica Ball,

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto a prática é acção, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/ transformar essas duas modalidades (...), a modalidade da palavra escrita e a da acção, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de actuação, a efectivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim (Ball, *Ibid.*, p. 305).

Referindo-se, criticamente, ao facto de que as políticas educativas são pensadas e, em seguida, escritas com relação “às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais”, Ball (*Ibid.*, p. 305) contrapõe a esta perspectiva uma abordagem da política educacional como um processo social e pessoal e como um processo material:

Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “actuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; então, todo o processo é diferente.

As políticas educativas, enquanto projectos e práticas de realização de opções educacionais, traduzem-se, sempre, em opções no sentido da introdução de alterações mais ou menos significativas do *status quo* e, designadamente, ao nível do perfil de formação do aluno face às exigências da sociedade e do mundo do trabalho, com resultados que podem ou não corresponder às intenções expressas pelos decisores. A tais alterações têm sido atribuídas denominações diversas, como reformas, inovações, mudanças, revisões, melhorias, etc.

Segundo Pacheco (2001, p. 150), “por reforma educativa entende-se uma transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objectivos e prioridades, transformação esta que pode ser traduzida por conceitos como inovação, renovação,

mudança e melhoria que têm como denominador comum a introdução de algo novo”. Esta inovação expressa-se, particularmente, “a nível mais concreto das práticas educativas e dos contextos imediatos da acção dos professores e dos diversos agentes educativos” (Pacheco, 1995, p.1).

Entretanto, alguns autores (Cros, 1996; Finkelsztein & Ducros, 1996), referidos por Pacheco (2001, p. 150), entendem que não se justifica uma caracterização pormenorizada de cada um dos conceitos quando aplicados às questões educativas, tendo em conta a proximidade dos respectivos significados: “*innovare* é renovar, tornar novo, inventar, criar”; “*reformare* é reconstruir, restaurar, corrigir, modificar, melhorar”; “*melhorare* é melhorar, reformar, aperfeiçoar”.

Todavia, este entendimento não colhe consenso. Assim, como remarca Sack (1981), citado por González e Escudero Muñoz (1987, p. 13), a reforma educativa implica “uma estratégia planificada para a modificação de certos aspectos do sistema educativo de um país, de acordo com um conjunto de necessidades, resultados específicos, meios e métodos adequados”; a inovação, segundo González e Escudero Muñoz (1987, p. 16), consiste numa “série de mecanismos e processos mais ou menos deliberados e sistematizados por intermédio dos quais se procura introduzir e proporcionar certas mudanças nas práticas educativas vigentes.

Conforme sustenta Popkewitz (1994), citado por Pacheco (2001, pp. 150-151), encara-se a reforma em sentido normativo, ressaltando, porém, por um lado, a natureza estrutural da mudança que introduz “no quadro normativo-jurídico da política educativa” e, por outro, a possibilidade de a reforma se traduzir numa inovação “quando existe uma mudança ao nível mais concreto da acção dos professores e dos diversos agentes educativos”.

Assim, a reforma educativa implica a prescrição de mudanças que podem ou não desembocar em inovações educacionais. Dito de outro modo, se todas as inovações são mudanças e, enquanto tais, integram-se no conceito de reforma, “nem toda a mudança termina numa inovação” (Pacheco, 2001, p. 151). Na verdade, e segundo Fernandes (2000, p. 48),

O conceito de mudança aparece frequentemente associado ao de evolução gradual, sendo utilizado para referir as alterações provocadas por agentes internos ou externos, concretizadas de forma progressiva, enquanto o de inovação educativa se utiliza para assinalar a ruptura com situações ou

práticas anteriores.

Refira-se, em todo o caso, que o conceito de inovação tem sido objecto de diversas interpretações, consoante os critérios de análise utilizados pelos autores, citados por Pacheco (*Ibid.*, p. 151): (i) em função da perspectiva de abordagem, que pode ser técnica ou tecnológica, cultural ou pragmática, pessoal, política ou empática (González & Escudero Muñoz, 1987; Marcelo, 1992); (ii) consoante o âmbito de aplicação da inovação, que pode ser menor ou radical (Romberg & Price, 1983); de primeira ordem ou de segunda ordem, em que se tem em conta, respectivamente, se as mudanças não afectem a estrutura básica da organização ou se são de natureza profunda (Cuban, 1992); estrutural (holística) ou conjuntural (parcelar, localizada), constituída (se visa alcançar um novo estado de estabilidade do sistema) ou constituinte (se encara o processo inovador como permanente), segundo Patrício (1992); essencial ou superficial, conforme De Landsheere (1992).

Bastas vezes, as mudanças nas políticas educacionais, designadamente as reformas educativas, não logram os resultados esperados, o que, segundo Fulan (1993), ficam a dever-se a duas ordens de razões: a complexidade dos problemas, que demandam soluções enérgicas, difíceis de conceber e levar à prática; a adopção de estratégias não orientadas para o que realmente marca a diferença.

As políticas educativas serão tanto mais inovadoras e adequadas às exigências dos tempos actuais quanto lograrem propiciar a utilização dos logros e potencialidades da sociedade do conhecimento para o desenvolvimento da sociedade do saber, tal como sustenta Mello (2002, p. 20): “as políticas educativas deste milénio serão articuladoras das condições que poderão transformar a factibilidade em feitos, em actos concretos, em programas e acções educativas que ajudem a fazer de cada escola um colectivo inteligente, uma incubadora dos colectivos inteligentes que serão os sujeitos do espaço do saber”.

## **5.2. Políticas curriculares**

Quer encaremos a política educativa como uma questão de governo ou de partido no poder (expressão das competições para o acesso e o exercício do poder), quer as consideremos, como o faz Mello (2002, pp. 21-29), como “espaço de negociação de consensos”, “espaço científico e técnico”, “espaço de acção e “espaço ético”, o currículo

é-lhe inerente, de forma incontornável, pois é através do currículo que se propugna a formação de um tipo de homem, um tipo de sociedade.

Do mesmo modo, no centro de uma política educativa, quer esta revista a natureza de reforma, inovação, revisão ou outra, está, portanto, uma dada política curricular, que deve entender-se na sua dupla expressão: Política, enquanto processo que, sem obedecer, necessariamente, a uma sequenciação temporal, envolve o contexto da influência ou da construção dos discursos, o contexto da produção de textos e o contexto da prática e seus resultados (Ball, 1997); Currículo, enquanto construção política, um modo particular de organizar o poder e as influências nas práticas quotidianas da escola, podendo ainda ser encarado como um texto que interliga os processos de produção e reprodução (Pacheco, 2002).

Assim, as políticas educativas envolvem as políticas curriculares e estas traduzem aquelas, numa relação dinâmica e recíproca, que se evidencia, particularmente quando se produzem mudanças profundas de orientação política ou quando os resultados de determinadas orientações curriculares não produzem os resultados almejados, momentos esses em que tende a haver uma forte correlação entre as opções e medidas de política educativa e as directrizes e orientações para o desenvolvimento curricular.

É, particularmente, nesses contextos que os decisores políticos tendem a aproximar-se do campo académico, ao qual recorrem, segundo Cortesão (2001), para efeitos de construção, em bases técnico-científicas, do projecto político-educativo, isto é, as estratégicas ou políticas concretas destinadas a materializar as opções e finalidades políticas globais.

Segundo Gimeno (1988, p. 129), entende-se por política curricular “toda a decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo desde os contextos de decisão política e administrativa, que estabelece as regras de jogo do sistema curricular”. Tal política “planeia parâmetros de actuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes que moldam o currículo” (*Ibid.*). E, na medida em que a regula o currículo, a política apresenta-se como “o primeiro condicionante directo do currículo e, indirectamente, é através da sua acção que outros agentes são moldados” (*Ibid.*).

A política curricular racionaliza o processo de concepção e realização do currículo, “nomeadamente com a regulação do conhecimento, que é a face visível da realidade



escolar, com o papel desempenhado por cada actor educativo dentro de uma dada estrutura de decisões relativas à construção do projecto formativo” (Pacheco, 2002, p. 14) e, em termos formais, corresponde ao conjunto de leis e regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas (Elmore & Sykes, 1992, citados por Pacheco, 2002, p. 15).

Enquanto acção simbólica, a política curricular representa um referencial ideológico para a organização da autoridade, que abrange tanto as decisões das instâncias da administração central como as decisões dos contextos escolares (Elmore & Sykes, 1992, p. 186), sendo implementada, de acordo com Pacheco (2002, p. 15), por intermédio de três instrumentos: normativos explícitos e objectivos (leis, decretos-leis, portarias, despachos normativos); normativos interpretativos e subjectivos (circulares e ofícios circulares); documentos de orientação e de apoio directo (textos de apoio, documentos internos das escolas).

As políticas curriculares traduzem concepções filosóficas, representações ideológicas e opções políticas e, na sua explicitação e implementação, estão envolvidas tanto as altas instâncias políticas decisoras, como a administração educativa central, como as instituições escolares, cabendo a estas últimas, essencialmente, a responsabilidade de sua materialização nos diversos contextos, no âmbito da qual produzem igualmente discursos e tomam decisões.

A interligação dos diversos níveis ou instâncias intervenientes nos processos de desenvolvimento curricular é referida por Pacheco (2002, p.16), para quem “os textos curriculares, oriundos da administração central (...), simbolizam o discurso oficial do Estado que agrega interesses diversos e compromissos elaborados a diversos níveis de acção”, mas “são textos macropolíticos que se inserem numa linha de racionalidade técnica quando os contextos de microdecisão política são marginalizados”. Assim se explica, segundo o autor (*Ibid.*) que as decisões políticas em matéria curricular sejam “fragmentadas e multicentradas”, tanto mais que “há outros discursos que também legitimam a política curricular e que são produzidos no contexto das diferentes práticas curriculares”, nomeadamente ao nível do quotidiano escolar, em que os actores curriculares produzem discursos e toma decisões que legitimam, dão conteúdo e significado à dinâmica da vida escolar.

Assim, parece óbvio que, mesmo em contextos de forte centralização das decisões de política curricular, o currículo efectivamente implementado acaba por ser largamente

tributário dos discursos e práticas dos actores que se situam ao nível das instituições escolares ou, dito de outro modo, dos “encontros” e “desencontros” entre o que a alta administração educativa prescreve e o que os agentes educativos executam.

Daí que se deva defender uma abordagem participada, descentralizada e flexível do currículo e, em geral, das políticas educativas e curriculares: se à alta instância política decisória cabe a formulação das opções políticas globais, estas não só devem apoiar-se num enfoque científico, com a implicação de instituições académicas e investigadores especializados, como terem em conta, na sua concepção e materialização, o envolvimento e a participação adequados dos diversos níveis de organização do sistema educativo.

Na verdade, é nossa convicção que a escola do futuro se alicerçará, cada vez mais, em princípios e práticas da descentralização, traduzindo uma mudança paradigmática em prol da territorialização das políticas curriculares, entendidas como a atribuição de “poder de decisão aos territórios locais e aos seus agentes”, incentivando “as escolas e os profissionais que nelas trabalham a recontextualizarem o currículo prescrito a nível nacional às realidades locais” (Leite, 2006, pp. 72-73), opção a que não estarão alheios imperativos da eficácia económica e da responsabilização política dos agentes pelos resultados escolares, mas também, e sobretudo, o reconhecimento e a valorização dos modelos curriculares e de aprendizagem que, sem ignorar os contextos mundiais e nacionais, estejam próximos dos contextos locais.

É nessa perspectiva que se enquadra a “passagem a um paradigma de diferenciação curricular”, defendida por Gaspar e Roldão (2007, pp. 102;148-149), que, “no quadro do binómio currículo nacional-projectos curriculares contextualizados, introduz necessariamente uma deslocação dos centros de decisão e novas modalidades de articulação entre diferentes grupos e níveis de decisores”, configurando-se, deste modo, vários “níveis de organização e gestão do currículo”, que se interligam: o nível macro (administração central, sistema educativo no seu todo), o nível meso (instituições escolares, comunidade) e o nível micro (órgão intermédio nas escolas, grupos de professores, docentes a título individual, alunos).

Conforme elucida Leite (2006, pp. 74-75), “a necessidade das escolas e dos profissionais que nela trabalham gozarem de autonomia” curricular, não significa a defesa “de total independência curricular das escolas face a um poder central ou a uma administração regional da educação”, traduzindo, sim, o propósito de as escolas e

os seus agentes serem “reconhecidas/os como parceiras/os dos processos de gestão do currículo”, criando, deste modo, as condições “para que sejam mobilizados nos projectos curriculares processos de reflexão que cada instituição faça sobre si e sobre as práticas que institui”. É no quadro destas ideias que a autora tem desenvolvido o conceito de “escola curricularmente inteligente” (Leite, 2003, p. 125), isto é, uma “instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem”.

Face ao que antecede, conclui-se que, na formulação das políticas curriculares, os contextos mais amplos, em que se formulam as macropolíticas, devem estar interligados com os contextos regionais e locais, que se apresentam como garantes da prossecução daquelas políticas, através de dinâmicas de significação, interpretação e a recriação, que acabam por influenciar a sua implementação ao nível das instâncias escolares, onde o acto educativo é condicionado pelas prescrições advindas dos níveis superiores e, ao mesmo tempo, se apresenta como condicionante da tradução de tais políticas. Assim, a relação entre os contextos macro, meso e micro do processo curricular, sendo inelutável, não é de todo pacífica.

Na verdade, tal como assinala Pacheco (2000, p. 77), “as políticas curriculares são decididas e construídas em espaços e vertentes que envolvem lutas e compromissos”, pelo que, de forma alguma, se restringem a uma perspectiva de linearidade política traduzida no papel da administração na prescrição curricular, quer através de uma estratégia *top-down*, quer de uma estratégia de negociação com vista à recentralização. Dito de outro modo, e segundo o autor (*Ibid.*), a política curricular não se confina à decisão conformadora dos parâmetros e critérios de âmbito nacional e de formas acabadas de regulação da actividade concreta de construção quotidiana do currículo, havendo sempre espaço para que essa política possa ser decidida e aplicada numa perspectiva interpretativa e menos determinista. Em todo o caso, o discurso político que reconhece aos professores protagonismo na configuração das políticas curriculares tende a não ser traduzido na prática, como acontece com a adopção de mecanismos que controlam e limitam a elaboração de projectos curriculares ao nível dos contextos escolares.

## 6. A dinâmica do processo curricular

Ao conceito de desenvolvimento curricular, referido anteriormente, está imanente a noção de um processo, por natureza complexo e dinâmico, com diferentes momentos, que vão desde à concepção do currículo à sua implementação e avaliação, que se relacionam estreitamente com os diversos níveis de deliberação curricular, assim como várias facetas ou perspectivas de realização do currículo.

Em relação estreita com os níveis de organização e gestão curricular, atrás referidos, têm sido encaradas diversas etapas de desenvolvimento curricular, estreitamente ligadas entre si, num *continuum* de decisões curriculares que expressam o projecto socioeducativo de um país e, do mesmo passo, traduzem o projecto curricular e didáctico ao nível de um espaço escolar. Deste modo, na senda de outros autores, Pacheco (2001, pp. 69-70) distingue, nesse processo, cinco fases, a saber:

A primeira fase, que tem sido denominada de currículo prescrito (Gimeno, 1988), currículo oficial (Goodlad, 1979), currículo formal (Perrenoud, 1995), currículo escrito (Goodson, 2001), corresponde, de acordo com Pacheco (2001), ao momento da adopção da proposta formal de currículo, em que este é sancionado pela administração educativa central dos países, razão porque, acrescentamos, toma, frequentemente, a designação de currículo nacional.

A segunda fase corresponde à do currículo apresentado (Gimeno, 1988) às escolas e aos professores através dos mediadores escolares, como os manuais e livros de texto, numa situação em que os docentes não lidam directamente com o currículo oficialmente adoptado.

A terceira fase é a do currículo moldado (Gimeno, 1988) ou percebido (Goodlad, 1979) ao nível das escolas e dos professores. Assim, o currículo é programado em grupo, no âmbito dos instrumentos de planeamento educativo da escola, ou é planificado, individualmente pelos professores na sua acção quotidiana. Goodlad (1979, p. 60) utiliza a expressão de currículo percebido, porque o currículo é, a esse nível, “uma representação mental, o que foi oficialmente aprovado para a instrução e a aprendizagem não é, necessariamente, o que as várias pessoas e grupos interessados tomam mentalmente como sendo o currículo”.

A quarta fase corresponde à do currículo num contexto concreto do ensino e toma,

nomeadamente, as denominações de currículo real (Kelly, 1980; Perrenoud, 1995), currículo em acção (Gimeno, 1988), currículo activo (Goodson, 2001) e currículo operacional (Goodlad, 1979). Segundo este último autor (*Ibid.*, p. 61), o currículo operacional é aquele “que acontece hora a hora, dia após dia, na escola e na sala de aula”, correspondendo também ao currículo percebido, posto que “existe nos olhos de quem o observa”.

Do confronto entre o currículo oficial, ou seja, o que está determinado no papel, nomeadamente nos programas, e o currículo real, que denota o que se faz na prática (Kelly, 1980), resulta o currículo realizado (Gimeno, 1988) ou o currículo experiencial (Goodlad, 1979), que expressa o resultado da interacção que tem lugar no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, traduzindo, por isso o currículo vivenciado tanto pelos alunos como pelos professores.

Na perspectiva de quem o investiga, o currículo vivenciado ou experienciado pelos alunos e professores vem a ser o “currículo observado”, posto que retrata “as opiniões dos seus participantes” (Gimeno, *Ibid.*, p. 70).

Quando o currículo realizado ou implementado não corresponde ao prescrito (currículo oficial), tem-se o currículo oculto (Torres, 1995). Tomando igualmente as denominações de currículo implícito, latente, não intencional, não ensinado e escondido, o currículo oculto expressa, segundo Pacheco (2001, p. 70), “os processos e os efeitos que, não estando previstos nos programas oficiais, fazem parte da experiência escolar”. A existência do currículo oculto tem sido objecto de muitas discussões que, conforme elucida Pacheco (*Ibid.*), vão além da ideia das aprendizagens dos alunos não previstas, evidenciando a possibilidade de ocorrerem diferentes interpretações ou abordagens do texto curricular, incluindo abordagens informais, que acabam por moldar o currículo prescrito, como são os casos de interpretações que autores dos manuais e livros de texto fazem dos programas e de vários fenómenos que têm lugar ao nível do processo de ensino-aprendizagem (v.g., adaptação de conteúdos e contextos de aprendizagem pelos professores; alteração de aspectos do processo pedagógico e didáctico em virtude da interacção dos alunos ou da participação dos pais, etc.).

A quinta (e última) fase corresponde à do currículo avaliado (Gimeno, 1988). Nesta fase, trata-se de submeter à avaliação não apenas os alunos mas também os textos curriculares (planos curriculares, programas, manuais e livros de texto, circulares e orientações), os professores, a escola, a administração educativa, etc.

Em função da repartição de competências decisórias entre os intervenientes nas diversas fases do processo de desenvolvimento curricular, configuram-se diversos modelos de deliberação curricular, de entre os quais destacamos o modelo centralizado e o modelo descentralizado, que se situam em pólos opostos e podem ser caracterizados, grosso modo, em função das perspectivas diferenciadas de “configurar a planificação do currículo”, conforme esclarece Pacheco (2001, p. 70): uma perspectiva “prescritiva” e outra “flexível”, no que tange às orientações adoptadas; uma perspectiva “linear” e outra “interdependente”, em relação às fases desse processo; uma perspectiva “diferenciada” e outra “colaborativa” no que se refere à delimitação das competências segundo os níveis hierárquicos.

Por seu turno, Gaspar e Roldão (2007, pp. 76-99), depois de assinalarem que, independentemente da postura teórica seguida em relação ao currículo – da racionalidade técnica à racionalidade prático-crítica, sendo esta a que os autores adoptam -, a “prática curricular em situação” requer uma “operacionalização necessariamente técnico-didáctica”, que considera os passos clássicos do desenvolvimento curricular, pelo que adoptam o que designam por “dispositivo comum” para referirem e analisarem, detalhadamente, as fases desse processo, que são as seguintes:

A primeira fase, que é a da “concepção do currículo”, parte da “análise da situação” a que o currículo em construção se destina, e inclui “o estabelecimento articulado de objectivos e conteúdos e sua orientação para competências a desenvolver através deles”;

A segunda fase, que corresponde à “implementação” ou “operacionalização” do currículo, consiste na definição das “estratégias de acção docente que correspondem à construção de situações de aprendizagem pensadas em função dos alunos”, e na previsão do “modo de avaliar se os objectivos de aprendizagem foram atingidos”;

A terceira fase, que é a de “avaliação do currículo”, implica, “além da análise dos resultados da avaliação da aprendizagem” alcançados na etapa precedente, todo um “processo de reapreciação/questionamento” do percurso seguido, em termos de “pertinência e correcção do desenvolvimento de cada fase”, de modo a que se possa, por um lado, “identificar e retomar os aspectos” porventura menos bem conseguidos em relação à “aprendizagem pretendida” e, por outro, identificar, através de uma desmontagem crítica, “as situações bem sucedidas”, situando e analisando “os factores de sucesso e adequação, no sentido de os rentabilizar em situações futuras”.

Sem a pretensão de nos determos na análise detalhada de cada uma das fases do desenvolvimento curricular, dissecadas pelos autores acima referidos, passamos, em seguida, a considerar os processos, contextos ou momentos incontornáveis e interligados na dinâmica de desenvolvimento curricular, a saber: a concepção ou deliberação curricular, a realização do currículo (em termos de gestão e de implementação) e a avaliação curricular.

### **6.1. O processo de deliberação curricular**

Entendendo a deliberação curricular como o processo de concepção do currículo ou de tomada de decisões conformadoras do currículo que há-de ser implementado ao nível da escola, na sua abordagem teremos de considerar, necessariamente, os diversos níveis de formulação das decisões curriculares, em função da estruturação dos sistemas educativos, sendo certo que a natureza e o conteúdo de tais decisões não deixam de traduzir determinadas concepções de política educativa e curricular, posto que o currículo, sem ser neutral, é um “acto com um significado marcadamente político” (Pacheco, 2001, p. 76).

Quer se situe a nível macro, meso ou micro do processo de deliberação curricular, as decisões curriculares partem, em geral, de uma análise da situação (Gaspar e Roldão, 2007) ou do contexto pré-existente. Quando se refere ao nível macro das decisões, em que se trata de definir o currículo para todo o país, tais decisões pressupõem a prévia avaliação das necessidades de formação da sociedade que está em causa (Zabalza, 1992), avaliação essa que, entretanto, não é neutra, pois traz subjacente uma intencionalidade política, ainda que esta, por vezes, não pareça evidente em face dos discursos que procuram apresentar a educação separada dos processos políticos e dos debates ideológicos (Apple, 1999a).

Nos níveis meso e micro, a análise da situação incide sobre o levantamento e a interpretação dos dados que permitam o conhecimento prévio da escola, dos professores e dos alunos, bem como do meio familiar, social e cultural destes últimos, propiciando, assim, “a contextualização do trabalho curricular da escola e dos docentes” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 80).

A seguir à análise da situação e com base nela, estes autores (*Ibid.*, pp. 84-87) referem-se à fase de definição dos objectivos/conteúdos de aprendizagem. Elaborados

os objectivos (que enunciam as finalidades de aprendizagem pretendidas), definem-se os conteúdos (que, dando visibilidade ao objectivo, corporizam a substância da aprendizagem, desdobrando-se em conteúdos conceptuais, processuais e atitudinais), sendo ambos passíveis de tradução em níveis mais específicos e orientados no sentido do desenvolvimento de competências, ou seja, da “apropriação e mobilização” do saber produzido e consumido de modo a torná-lo “saber em uso”, habilitando o aluno “com maior *empowerment* (...) na sua capacidade de pensar a acção e na sua competência de agir na vida pessoal e profissional”.

O nível macro da deliberação curricular corresponde, segundo Pacheco (2001, pp. 71-72), à “decisão político-administrativa”, que configura o currículo prescrito, escrito, oficial ou formal. Neste contexto, é definida a “normatividade curricular”, através de normas jurídico-normativas que estabelecem “as opções fundamentais sobre a elaboração e prescrição curricular (planos e programas)”, assim como “orientações programáticas, incluindo normas sobre a elaboração dos materiais curriculares” e “critérios de organização curricular”. A este nível, o autor distingue dois tipos de decisões, a saber: o planeamento curricular e a prescrição curricular.

O planeamento curricular consiste “na elaboração dos currículos para os diferentes níveis de ensino”, uma tarefa que, pela sua natureza é confiada a especialistas, e pode obedecer a diversos modelos, de entre os quais Pacheco (2001, pp. 71-72) destaca os modelos de Tyler, Taba, Wheeler e Lawton, sendo os dois primeiros enquadrados na abordagem curricular técnica, que propugna aplicar à escola as técnicas *tayloristas* de racionalização do trabalho de uma empresa. Assim:

a) O modelo de Tyler (1949) compreende quatro fases, que se sucedem do seguinte modo: (i) a formulação de objectivos (fins que a escola deve alcançar) tendo como fontes o sujeito (aluno), a sociedade e a cultura); (ii) a selecção de experiências educativas que permitem a interacção entre o aluno e as condições externas; (iii) a organização das experiências de aprendizagem, ou seja “a selecção das actividades, organizadas em unidades, cursos e programas” e perspectivadas de forma vertical (segundo critérios de continuidade e sequenciação) e horizontal (segundo o critério da integração); (iv) a avaliação da eficácia das actividades de aprendizagem, mediante o confronto dos resultados com os objectivos pré-definidos;

b) O modelo de Taba (1983) compre as seguintes etapas sequenciais: o diagnóstico das necessidades educacionais; a definição dos objectivos; a escolha dos conteúdos;



a preparação dos conteúdos; a selecção das experiências de aprendizagem; a determinação dos métodos de avaliação;

c) O modelo cíclico de Wheeler (1967, p. 311), similar aos anteriores, compreende seis passos sequenciais na planificação do currículo: “1) análise preliminar da situação; 2) especificação dos objectivos; 3) selecção do conteúdo educativo; 4) organização do conteúdo educativo; 5) elaboração da unidade; 6) avaliação”;

d) O modelo de Lawton (1986) preconiza a organização do currículo em sequências e estádios, mediante uma selecção cultural que tenha em conta critérios filosóficos (objectivos, validade e estrutura do conhecimento), considerações sociológicas (mudança social, tecnológica e ideológica) e teorias psicológicas (desenvolvimento, aprendizagem, instrução e motivação).

Ainda ao nível macro, e uma vez estabelecido o currículo no plano da intencionalidade, a segunda decisão político-administrativo corresponde, de acordo com Pacheco (2001, p. 74) à “prescrição curricular, ou seja, à apresentação de um currículo oficial que pode ser um *core curriculum* (mínimo e comum) com uma função normativa porque especifica as experiências educativas destinadas a todos os alunos de um dado nível de escolaridade”. Assim, como esclarece o autor (*Ibid.*), neste tipo de decisão, estabelecem-se os princípios fundamentais por que deverá orientar-se a acção educativa, salvaguardam-se as particularidades próprias locais e definem-se as opções gerais no sentido de assegurar a coerência e a credibilidade de um dado projecto educacional. Nestas condições, a prescrição curricular pode servir de suporte à efectivação da igualdade de “direito de acesso à educação por parte de todos os alunos”, caso em que o currículo prescrito adquire um “rostro mais social e comunitário com a oferta das mesmas oportunidades de formação” (*Ibid.*, p. 76).

Estando a prescrição curricular associada a um duplo controlo – controlo “sobre as decisões curriculares, incluindo a prática do ensino e todo o conhecimento que a fundamenta” e controlo “sobre a qualidade curricular, abarcando tanto o processo e o produto como os materiais curriculares” (*Ibid.* p. 26) -, a legitimidade de tal prescrição por parte da administração central do sistema educativo pode ser questionada em função da perspectiva do desenvolvimento curricular que se tem em vista e, por conseguinte, da natureza da política curricular que lhe serve de sustentação.

Assim, sendo admissível uma decisão macrocurricular que, sem se revestir de um determinismo totalitário, tenha um sentido de orientação e estimulação dos agentes

envolvidos na sua realização, tanto mais que existe, ao nível do poder central, a responsabilidade de ordenação de uma cultura escolar, de que o currículo é o seu principal instrumento, a prescrição curricular, como adverte Pacheco (2001, p.75) coloca questões que se prendem com “a definição de uma cultura comum e básica, a oferta de possibilidades de formação e o controlo curricular”, mormente quando propende para a “homogeneização ou uniformização” ao nível dos conteúdos e das actividades, sem respeitar a “diversidade cultural”, as “opções regionais e locais” e a “pluralidade de situações de formação”.

Nessa perspectiva, perfilhamos o ponto de vista de Kirk (1986, p. 82), para quem um currículo nacional deve ser decidido “através de um processo democrático” e ainda traduzir, pelo menos, os seguintes critérios:

- adoptar a forma de uma informação sobre a estrutura geral e não uma especificação detalhada dos conteúdos do programa;
- relacionar um grupo de objectivos gerais de educação que incluem as habilidades, os conhecimentos, as disposições e os valores que se exigem para se viver numa sociedade democrática;
- reflectir uma justificável organização dos conhecimentos e das disciplinas;
- incluir a escolha do aluno e a maximização das oportunidades para a auto-aprendizagem; considerar as variações de ritmo de aprendizagem dos alunos;
- implicar um sistema nacional de valoração e titulação;
- adoptar procedimentos apropriados a nível nacional e a nível local nos distintos graus de ensino.

Além dos aspectos globais referidos, a prescrição curricular compreende, segundo Pacheco (*Ibid.*, pp. 76-79), cinco níveis de concretização:

1) A “elaboração dos planos curriculares, também considerados planos de estudo”, em que se procede à organização das disciplinas e ou áreas curriculares e para um dado nível de ensino, determinando-se os objectivos, os tempos lectivos, graus ou níveis de ensino, regime de docência, de progressão e avaliação e indicação da bibliografia (manuais) e outros materiais curriculares;

2) “A elaboração dos programas”, que, enquanto documentos de orientação das actividades pedagógicas, consistem numa selecção criteriosas de conteúdos, tendo em conta, designadamente, os objectivos gerais e específicos previamente definidos, o universo cultural, a maturidade, as necessidades e motivações dos alunos, a articulação vertical (ou sequência diacrónica), a relevância, a exequibilidade (inerente aos contextos e

às condições de ensino-aprendizagem), a integração disciplinar (articulação horizontal), a coerência interna (não contradição entre os seus elementos nucleares), o grau de explicitação das instruções, a organização sistemática dos conteúdos ou das matérias;

3) A “proposta de orientações programáticas”, ou seja, de orientações metodológicas que podem ou não ser inseridas nos programas, contendo indicações sobre princípios, sugestões de actividades, métodos ou formas de promover a aprendizagem de determinadas matérias;

4) A “produção e selecção de materiais curriculares”, essencialmente através dos manuais escolares, que são uma forma de interpretação pelos autores (editoras) dos programas oficiais, podendo incluir o “manual-base do aluno” e o “livro auxiliar” do docente ou do aluno;

5) A “definição de normativos, modalidades e processos de avaliação dos alunos”, que constituem um elemento incontornável da prescrição curricular, posto que importa estabelecer em que medida os objectivos e os resultados prescritos são alcançados.

As concepções e práticas que têm caracterizado os processos de deliberação curricular ao longo dos tempos evidenciam duas tendências que se expressam no “binómio currículo nacional/diferenciação curricular”, a que se refere Roldão (2005, p. 15) nestes termos:

A adopção da complementaridade entre um currículo nuclear, em torno das aprendizagens essenciais e a diferenciação das propostas curriculares, de acordo com os contextos e com as opções estratégicas adoptadas e geridas pelas escolas, é um processo que atravessa a problemática do currículo em todos os sistemas da União Europeia a partir da segunda metade da década de 90 do século XX.

Estando esgotadas as expectativas das grandes reformas curriculares concebidas de modo uniforme para todo o sistema educativo (Roldão, *Ibid.*), engendrando o currículo uniforme, de pronto-a-vestir e tamanho único, a que se refere Formosinho (1987), a tendência actual é a de se apostar em “modos de gestão e decisão curricular mais centrados nas escolas, enquadrados por currículos nacionais definidores das grandes linhas e áreas da aprendizagem curricular” (*Ibid.*, p. 16).

Outrossim, e sem se pôr em causa a abordagem disciplinar nos processos de concepção e realização do currículo escolar, tem-se enfatizado a necessidade de dar sentido às aprendizagens mediante uma abordagem integrada do currículo ou da modelação de

um “currículo integrador” que, de acordo com Roegiers (*Ibid.*, p.117), é “um currículo guiado pela preocupação da integração das aprendizagens”, de lhes conferir sentido, precisando, nomeadamente, “os tipos de situações nas quais o educando deve mobilizar os conhecimentos adquiridos”. Ao enfatizar as diversas dimensões em que “o educando pode ter uma diversidade de laços com os conhecimentos”, o currículo integrador traduz, em especial, as preocupações com a interdisciplinaridade, ao propor “situações que só podem ser abordadas validamente através do esclarecimento de várias disciplinas” e com a transdisciplinaridade, ao colocar “acções que o educando pode mobilizar em várias disciplinas” (*Ibid.*, 119).

## **6.2. O processo de realização do currículo**

No processo de realização ou, como prefere Tadeu Silva (2000), de operacionalização do currículo, consideramos dois níveis ou contextos sumamente relevantes, que são a gestão do currículo e a implementação ou execução do currículo prescrito.

Importa esclarecer que, no processo de realização do currículo, quer na perspectiva de gestão, quer na de implementação, também têm lugar actividades de deliberação curricular, mas estas não só efectivam a níveis diferentes (o da escola e da sala de aula) como têm natureza diferente, posto que se orientam no sentido da planificação, organização, gestão e avaliação do processo de implementação ou execução do currículo prescrito, ou dito de outro modo, do processo de ensino-aprendizagem. Nesse processo estão interligadas as dimensões de gestão e de implementação prática do currículo e em todas elas são tomadas decisões curriculares.

No processo de operacionalização do currículo, que envolve, como vimos, decisões nos contextos da gestão e da implementação do currículo, situamo-nos a dois níveis, tal como referem Gaspar e Roldão (2007, p. 87): o nível *meso*, em que já não se trata de enunciar ou prescrever o currículo para todo o sistema educativo, mas sim de contextualizar o currículo a nível da escola, ou seja, de re-enunciar e reconceptualizar o currículo prescrito através do respectivo projecto curricular; o nível *micro*, em que se dá a “operacionalização da aprendizagem” no contexto da sala de aula e das situações de aprendizagem, mediante as interacções que têm lugar entre os professores e os alunos.

Os contextos de gestão e de implementação do currículo são longamente abordados por Pacheco (2001, pp. 89-127), que os situam, respectivamente, a nível da região e da

escola (mesoestrutura curricular) e a nível da actividade dos professores, individualmente ou em grupo (microestrutura curricular), no seguimento da deliberação e prescrição do currículo pela administração central (ao nível da macroestrutura curricular). Assim, no seguimento da sua prescrição a nível da administração central, o currículo é decidido, com maior ou menor margem de autonomia, no contexto da gestão que tem lugar a nível de uma região/localidade ou escola, ou seja, ao nível da mesoestrutura curricular.

No contexto de uma gestão democrática e descentralizada do currículo, dá-se maior tradução ao entendimento do currículo como “uma prática e uma construção” colectivas, pois que todos os que nele intervêm e participam são considerados “sujeitos” e não meros “objectos”, razão por que têm um “papel activo e interdependente” a desempenhar (Pacheco, 2001, p.89).

No entanto, em geral, o *design* curricular a esse nível não tem uma grande tradição, pois tende a ser forte a centralização no contexto político-administrativo, razão porque o desenvolvimento curricular a nível das escolas não constitui mais do que uma “adaptação das prescrições e a interpretação das orientações já existentes” (*Ibid.*, p. 89). Porém, em contextos de maior descentralização administrativa e de promoção da autonomia da escola, incluindo a autonomia curricular, favorece-se a participação activa da instituição educativa na construção do currículo (indo além da mera implementação do que é já prescrito ao nível da macroestrutura curricular) e, então, o desenvolvimento curricular traduz-se numa prática de grande alcance “em que a escola se torna na unidade estratégica de qualquer reforma do sistema educativo” (*Ibid.*, p. 89).

Enquanto expressão do aprofundamento democrático do sistema educativo e do processo de desenvolvimento curricular, a autonomia curricular da escola significa, na perspectiva de Gimeno (1992, p. 280), a assunção do poder de “elaboração de um projecto educativo, atender às necessidades de uma comunidade, decidir sobre disciplinas e módulos de opção, realizar actividades culturais adequadas ao contexto de cada escola, organizar de modo mais eficiente os recursos, aglutinar pais, alunos e professores num estilo compartilhado de educação”.

Para Pacheco (*Ibid.*, p. 90), a autonomia curricular implica o equilíbrio de competências e responsabilidades que são definidas nos diferentes níveis (nacional, regional e local) e passa

pela elaboração de um projecto educativo de escola que existe, por um lado, enquanto sentido abstracto ou ideia global de uma autonomia possível, dentro de um quadro organizacional e, por outro, como síntese e corporização dos projectos a que correspondem actividades de natureza formativa, instrutiva e administrativa (projectos organizativo, educativo, curricular e didáctico).

Os projectos de escola, designadamente os projectos educativos, os projectos curriculares e os projectos didácticos (ou projectos curriculares de turma), enquanto instrumentos de gestão curricular, situam-se nos contextos de deliberação curricular que têm lugar nos níveis meso (escola, território educativo) e micro (aula, professores/alunos), “situam-se no prolongamento das decisões curriculares tomadas no contexto político-administrativo”, havendo entre todos eles uma relação constante, posto que constituem partes constituintes da estruturação curricular a nível geral, posto que o conceito de currículo encerra três ideias chaves: “um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades”; “um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e actividades”; “um contexto específico” de realização, que é o da escola ou instituição educativa (*Ibid.* p. 90).

Dada a sua importância no processo de desenvolvimento curricular, importa clarificar os conceitos de projecto educativo e de projecto curricular, enquanto instrumentos que se situam no contexto de gestão do currículo (nível meso), bem com os de projecto didáctico e planificação didáctica, que se relevam, essencialmente, do contexto de implementação do currículo prescrito, a nível micro.

### **6.2.1. O projecto educativo**

Alguns autores empregam a expressão Projecto Político-Pedagógico com significado idêntico ao de Projecto Educativo de Escola (ou Plano de Desenvolvimento da Escola, na terminologia brasileira), entendendo-o como uma maneira de a escola se situar num horizonte de possibilidades, a partir de respostas a questões acerca de que educação se quer, que tipo de cidadão se deseja e para que projecto de sociedade, posto que é difícil dissociar a tarefa pedagógica do aspecto político, uma vez que o “educador é político enquanto educador, e o político é educador pelo próprio facto de ser político” (Gadotti & outros, 2000, pp. 25-26).

Enquanto instrumento de descentralização da política educativa e de construção da autonomia curricular a nível da escola, o projecto educativo é, segundo Costa (1991,p.10),

um documento pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria da escola através da adequação do quadro legal em vigor à situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa.

Tal projecto não é somente uma carta de intenções, nem apenas uma exigência de ordem administrativa, pois deve “expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola”, no sentido de atender tanto às “directrizes do sistema nacional de educação” como às “necessidades locais e específicas da clientela da escola”; ele é “a concretização da identidade da escola e da oferta de garantias para um ensino de qualidade” (André, 2001, p. 188).

Trata-se, segundo Veiga (1998), de um instrumento que permite clarificar a acção educativa da instituição educacional em sua totalidade, em função da missão que deve exercer na sociedade, tendo como propósito a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos objectivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional.

O Projecto Educativo tem duas dimensões, tal como explicam André (2001) e Veiga (1998): a política e a pedagógica: é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade; é pedagógico, posto que possibilita a efectivação da intencionalidade da escola, que é a formação de um cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo

O Projecto Educativo pode ser concebido numa perspectiva regional ou local, traduzindo a preocupação de corporizar uma agenda política local, no âmbito das opções e medidas de política curricular que apontam para uma territorialização da educação e, que por isso, têm subjacentes as intenções que vão no sentido de conferir poder de decisão curricular aos territórios locais e aos seus agentes (Leite, 2006).

### **6.2.2. O projecto curricular**

Ao nível da mesoestrutura curricular, a segunda decisão de grande relevância diz respeito à elaboração de políticas curriculares, ou seja, “à modelação dos conteúdos pelos professores, atendendo à particularidade da escola, dos alunos e da comunidade

dos professores” (Pacheco, 2001, p. 91).

Neste nível intermédio de deliberação curricular, as decisões conformadoras dos projectos curriculares têm origem, segundo Pacheco (2001, p. 91): (i) na “ideia de unidade didáctica como centro de interesse, a partir dos ideais de escola progressista norte-americana, inspirada por Dewey”; (ii) na “ampla autonomia curricular atribuída aos professores” no sistema anglo-saxónico; (iii) na “ideia de concretização do currículo na escola como forma de organização curricular em relação às actividades dos alunos, dos professores e das escolas como unidades de organização”, defendida, entre outros, por Gimeno (1988), Roldão (1999) e Pacheco (1998).

Não correspondendo, ainda, no caso português, à elaboração de um plano de acção “com objectivos, conteúdos, actividades, recursos e avaliação, em função de um programa mínimo comum, mas sim à programação” (Pacheco, 2001, p. 91), a ideia de projecto curricular coloca-se, deste modo, em termos de adaptação do currículo pelos professores, tomando por referências a prescrição feita no nível macro e o contexto escolar em que o currículo se desenvolve, funcionando, assim, a nível intermédio, como elo de ligação, por um lado, entre o currículo base e o projecto educativo da escola e, por outro lado, entre esse currículo base e a planificação das actividades de ensino-aprendizagem que cada docente prepara (*Ibid.*).

Na sua acepção própria, o projecto curricular só estará, verdadeiramente, ao alcance dos professores se a estrutura curricular for concebida, ao nível macro, em termos de definição de um programa (ou currículo) mínimo, ou seja, de uma proposta curricular aberta e necessariamente flexível, em que a intencionalidade do projecto de formação consistiria na elaboração de sugestões e orientações, que os docentes teriam uma ampla margem de autonomia para adaptar ao respectivo contexto de actuação (*Ibid.*, p. 92).

Para que o projecto curricular tenha a centralidade necessária nas instituições educativas, o currículo deve ser perspectivado, segundo Pacheco e Morgado (2002, p. 15) “como um *projecto-de-construção-em-acção*”, que implica a consideração dos seguintes aspectos essenciais: (i) “a decisão curricular jamais está terminada”; (ii) a decisão curricular não é linear”; (iii) “é fundamental conciliar as decisões” tomadas pelos diversos intervenientes no processo curricular; (iv) “a decisão curricular é algo dinâmico que está em permanente movimento”.



Com base nos referenciais de política curricular e/ou no currículo nacional, que estabelecem, a nível macro, as competências essenciais a desenvolver pela escola, os professores, enquanto gestores e decisores do currículo e não meros executantes deste, têm, assim, através do projecto curricular, a oportunidade de definir, de forma reflexiva e inovadora, o conjunto de acções a desenvolver nas suas escolas, traduzindo a realidade, a diversidade de interesses e as expectativas locais.

Nessa perspectiva, Pacheco (2001) admite que se possa falar do projecto curricular como sinónimo de programação, que expressa a ligação entre as dimensões teoria versus prática, currículo prescrito versus currículo apresentado e contexto real da escola versus contexto dos alunos, envolvendo, outrossim, as operações básicas de explicitação e fundamentação do que se vai realizar, dos elementos que intervêm no programa e das decisões que são adoptadas.

Ora, ao propiciar a contextualização do currículo, o projecto curricular viabiliza a gestão flexível do currículo, que potencia a inovação adequada à diferenciação curricular (Vieira, 2005), em função das realidades socioeducativas, acolhendo, do mesmo passo, os princípios da inclusão e do multiculturalismo, entre outros.

Tal como Pacheco, Gandin (2001, p. 92) reconhece a importância da programação, no âmbito do planeamento participativo, salientado a sua dupla dimensão, ao preconizar “mudanças no *fazer* e mudanças no *ser*”, pois que “é *fazendo* novas coisas e *sendo* diferente que se transforma a realidade existente”.

Esta intervenção curricular do docente pode fazer-se, segundo Pacheco (2001, pp. 92-93), em termos de uma programação ou planificação de longo prazo (ano lectivo), mediante um trabalho de equipa que, subordinando-se ao programa preestabelecido, estabeleça, de modo fundamentado: (i) as decisões relativas aos conteúdos a serem ministrados, aos métodos de actuação, aos recursos a serem utilizados e às prioridades; (ii) o compromisso colectivo dos intervenientes (docentes, alunos e elementos da comunidade); (iii) a adequação do projecto a uma situação concreta, o que implica a realização prévia de um diagnóstico; (iv) a abertura ao território em que se actua, correlacionando as exigências nacionais com os interesses e as especificidades locais.

### **6.2.3. O projecto didáctico**

A nível do microsistema curricular, e tendo por contexto a sala de aula, pode conceber-se e realizar-se o projecto didáctico que corresponde, segundo Pacheco (2001), ao projecto curricular de turma, o qual se baseia nos princípios curriculares de diferenciação da aprendizagem e de adaptação curricular, que são relevantes e incontornáveis, devido à margem de manobra que o docente possui na implementação do currículo. O projecto didáctico, ou o projecto curricular de turma, envolve a assunção de um conjunto de competências que são desenvolvidas sequencialmente no processo educativo, desde a “operacionalização dos objectivos de aprendizagem, tendo em conta os objectivos curriculares”, à “implementação de procedimentos de avaliação”, passando por uma série de operações, como a gestão sequencializada e integrada dos conteúdos, a organização das situações de aprendizagem, mediante a escolha de métodos, técnicas e actividades adequados à consecução das metas de aprendizagem pretendidas, etc. (*Ibid.*, pp. 103-104).

### **6.2.4. A planificação didáctica**

O projecto curricular de turma, que pode ser de duração variável e implicar um ou vários professores, em função do regime de leccionação vigente na turma e das possibilidades institucionais e informações de interacção entre os docentes, é implementado, a nível micro, através de uma planificação didáctica que incumbe a todo o professor e pode ter, igualmente, diferente horizonte temporal e, inclusive, ser diária (Pacheco, 2001), configurando o correntemente denominado plano de aula. Quanto menor é a abrangência temporal, maior é o grau de especificação das actividades e dos recursos pedagógicos, sendo a planificação diária, através de planos de aula, aquela que exige o aprimoramento da estratégia de ensino, a partir do “conhecimento concreto dos alunos e do seu empenhamento” (*Ibid.*, p. 109).

Esta planificação deve ter em consideração as etapas do projecto didáctico, atrás referido, e envolve a tomada de uma série de decisões, que podem ser classificadas, segundo Jhonson (1967), em decisões pré-activas, que são as que o docente toma na ausência dos alunos, em particular, na preparação das aulas, e se caracterizam por uma maior racionalidade na sua formulação, e as decisões interactivas, que são tomadas no contexto de realização do currículo, ou seja, no âmbito do processo dinâmico e interactivo de ensino-aprendizagem, por isso influenciadas fortemente pelo

comportamento e a participação dos alunos.

O conceito de projecto didáctico é similar ao de “estratégia de ensino” (Gaspar & Roldão 2007, p. 89), que se caracteriza pelo carácter intensivo da operacionalização do currículo, a nível micro, envolvendo um conjunto de operações que o professor realiza para que os alunos alcancem o objectivo/conteúdo de aprendizagem preconizado.

Do ponto de vista da sua abrangência temporal, e dependendo das realidades em que actua o professor, a planificação didáctica pode ser anual, semestral, trimestral, mensal ou diária, consistindo, grosso modo, na gestão das unidades didácticas em que um programa se divide, tendo em conta o tempo curricular sugerido e sua adequação ao contexto da escola e à situação e aos ritmos de aprendizagem dos alunos. Quanto menor é a abrangência temporal maior é o grau de especificação das actividades e dos recursos pedagógicos, sendo a planificação diária, através de planos de aula, aquela que exige o aprimoramento da estratégia de ensino de modo a traduzir o “conhecimento concreto dos alunos e do seu empenhamento” (Pacheco, 2001, p. 109).

Com efeito, independentemente da maior ou menor centralização das políticas educativas e curriculares, existe um consenso alargado quanto ao “lugar central que o docente ocupa no processo de desenvolvimento curricular” e de mudança educacional (Morgado, 2005, p. 25), sendo expressão deste entendimento o discurso dominante de “hiper-responsabilização dos professores em relação á prática pedagógica e à qualidade do ensino” o que reflecte a realidade de um sistema escolar centrado na figura do docente “como condutor visível dos processos institucionalizados de educação” (Gimeno, 1999, p. 64).

É assim que proliferam discursos sobre a assunção da profissionalidade docente, entendida em termos do que caracteriza particularmente a acção docente, ou seja, como “o conjunto de comportamentos, conhecimentos e destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Gimeno, *Ibid.*, p. 65).

Entretanto, como alerta Morgado (2005, p. 29), tais discursos tendem a ser, muitas vezes, falaciosos, posto que, sob a égide da profissionalidade docente e da melhoria das condições de trabalho docente, são concebidas e implementadas determinadas reformas educativas que “apenas pretendem garantir a adesão e a lealdade dos professores”. De resto, apercebe-se facilmente do carácter falacioso de alguns desses discursos se se tiver em conta que, apesar de o professor, enquanto responsável pela

modelação da prática pedagógica, poder “assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adoptar estratégias inteligentes para intervir nos contextos pré-estabelecidos” (Gimeno, 1999, p. 74), existem “múltiplos factores que determinam a realidade contextual” em que ele trabalha, “geradores de tensões que afectam directamente a sua acção no interior da sala de aula” (Morgado, *Ibid.*, p. 31), como os que se prendem com o ambiente político e institucional, a cultura escolar, o quadro regulatório, o modelo de gestão, os contextos e condicionalismos de ordem logística e material e, em especial, o perfil e as características dos alunos.

A este propósito, importa realçar que o lugar central do professor no processo curricular não é impeditivo da afirmação da centralidade do aluno nesse mesmo processo, tendo em conta que é da interacção entre os docentes e os alunos que se configuram comunidades educativas orientadas pelo paradigma da aprendizagem significativa, com o acolhimento dos princípios a que se referem Valadares e Moreira (2009, pp. 29-33), nomeadamente: (i) a ideia de que “aquilo que já se sabe e como se sabe é importante para o que se vai aprender”; (ii) a consideração da aprendizagem como um processo em que os alunos se confrontam com a diversidade de significados científicos e significados vulgares, implicando atenção especial à descodificação de signos e à comunicação de significados; (iii) a relevância da “motivação psicológica” para uma boa aprendizagem; (iv) o entendimento do bom ensino como o que acrescenta valor àquilo que o aluno já sabe, ou seja, “aquele que se adianta um pouco ao desenvolvimento cognitivo actual do aluno”; (v) a ideia de que não existe uma relação de linearidade causal entre ensino e aprendizagem, posto que cada aluno aprende de modo diverso, sendo por isso relevante o “debate de ideias num ambiente construtivista onde todos aprendem com todos”; (vi) a consideração da aprendizagem como um “processo pessoal”, mas profundamente influenciado por “factores sociais”, que não podem ser negligenciados.

### **6.3. A avaliação curricular**

Em toda a avaliação, trata-se de pôr em relação, por um lado, o que é constatado ou apreendido, o real ou existente (numa palavra, o referido) e, por outro lado, o objectivo prosseguido ou o ideal previsto nas normas (o referente), de modo a que se possa atribuir um valor, uma utilidade ou uma significação a esse objecto avaliado, isto é, ao aferido (Rodrigues, 1999).

Encarado o currículo como processo dinâmico, que integra diversos momentos, fases

ou componentes, desde a sua concepção ou planificação até à sua realização, ao nível das práticas educativas (Rodrigues, *Ibid.*), a avaliação curricular não só é parte integrante desse processo como está, igualmente, presente em todos os estádios do seu desenvolvimento e não apenas confinada aos seus resultados finais, se bem que sejam estes os que, geralmente, relevam quando se considera a problemática da avaliação. Com efeito, enquanto fase do desenvolvimento curricular, a avaliação curricular apresenta-se como “o dispositivo central de regulação do trabalho desenvolvido”, envolvendo o processo de realização do currículo e os seus resultados (Gaspar & Roldão, *Ibid.*, p. 92).

A avaliação curricular não é, pois, um momento estanque do processo de realização do currículo ou, especificamente, do processo de ensino-aprendizagem, cujo “carácter sistémico” implica, segundo Perrenoud (1999), trabalhar simultaneamente, em diversos campos, nomeadamente os da avaliação, da didáctica, da relação professor-aluno, do funcionamento do estabelecimento de ensino. Dito de outro modo, uma avaliação curricular só é credível quando se traduz na valoração e consideração de todos os aspectos inerentes ao complexo processo de concepção e realização do currículo.

Além da avaliação da aprendizagem do aluno, na avaliação curricular estão, pois, em causa tanto a avaliação do professor e da escola, enquanto agentes fulcrais no processo de realização do currículo, como a avaliação do currículo implementado em função do prescrito, a nível macro, sem se olvidar a avaliação do próprio sistema de avaliação, no sentido de se aquilatar da adequação das normas, dos instrumentos e práticas conformadores do aparato avaliativo às finalidades educacionais que se têm em vista em qualquer sistema educativo, o qual é, por seu turno, e em última instância, avaliado, na sua performatividade, em função dos inputs resultantes da avaliação do processo curricular, à escala geral.

Numa abordagem sociológica da avaliação educacional, em que se inclui a avaliação curricular, estão, assim, em causa não apenas “as práticas avaliativas formais e informais e suas consequências (educacionais, sociais, éticas e políticas)”, mas também “os modelos de responsabilização que envolvem, ou não, os docentes e outros actores”, incluindo as escolas e outras entidades públicas e privadas, “na prestação de contas sobre os projectos, processos e resultados que prosseguem os sistemas de educação de interesse público” (Afonso, 2010, p. 17).

Não obstante partirmos destas premissas, é incontornável que na avaliação curricular se tenha em conta a centralidade do aluno no processo curricular e, por isso, a avaliação

da sua aprendizagem.

Entendida por Nobre (2009, p. 2) como “um processo sistemático de recolha de informação” que, respeitando determinadas exigências, “envolve a formulação de juízos de valor com base num referencial, de modo a facilitar a tomada de decisões de melhoria do objecto avaliado”, a avaliação, quando referida à aprendizagem dos alunos, apresenta, geralmente, três modalidades (ou funções, na abordagem de Nobre): a diagnóstica, a formativa e a sumativa. Segundo este autor, estas três funções da avaliação podem ser associadas aos principais objectivos da avaliação distinguidos por Hadgi (1994), que são, respectivamente, orientar, certificar e regular.

Assim, “quando o objectivo é orientar, a avaliação assume uma função de diagnóstico” (Nobre, 2009, p. 3). No caso da avaliação das aprendizagens, o diagnóstico incide sobre as aptidões, os interesses, as capacidades e as competências consideradas indispensáveis para as aprendizagens subsequentes do aluno; tratando-se da avaliação de uma situação relacionada com o desenvolvimento de um projecto, a análise incidirá sobre os pontos fortes ou aspectos positivos, ao lado dos pontos fracos, disfunções e insuficiências.

O diagnóstico das performances dos alunos numa perspectiva cognitiva não só permite seleccionar as informações sobre as potencialidades e as insuficiências dos alunos como também orientá-los na base de “estratégias portadoras de ‘esperança’ que serão susceptíveis de desencadear novas adaptações” (Alves, 2004, p. 64), posto que as insuficiências e erros detectados, longe de constituírem fatalidades, devem ser encarados como “inadaptação momentânea face a uma situação nova” (*Ibid.*, p. 65).

Referindo-se à função formativa da avaliação, Nobre (*Ibid.*, p. 3) salienta que, “quando o objectivo é regular, a avaliação assume uma função formativa, procurando servir de guia constante para o processo de aprendizagem, integrando-se no próprio processo de ensino. Num programa ou projecto, a avaliação formativa permite regular o seu processo de desenvolvimento, informando as acções de reajustamento ou de reorientação, com o objectivo de melhorar o programa ou projecto em função da sua própria evolução e das alterações relevantes do seu contexto de acção”.

Na mesma linha de Nobre, Alves (2004, p. 61) assinala a natureza reguladora da avaliação formativa, que tem por objectivos, por um lado, “a adequação do tratamento didáctico à natureza das dificuldades encontradas no momento do diagnóstico” e, por

outro, “a obtenção de uma dupla retroacção”, a saber: “sobre o aluno, para lhe indicar as etapas que ele venceu e as dificuldades que deve superar; sobre o professor, para lhe indicar como é que o seu programa pedagógico se desenvolve e quais os obstáculos que enfrenta”.

No entanto, a autora (*Ibid.*, pp. 68-69) releva a noção de avaliação formadora, não para pôr em causa a avaliação formativa “clássica”, mas para a melhorar, superando as práticas de centralização no professor de toda a condução do processo avaliativo e colocando a ênfase na participação do aluno, o qual deve, juntamente com o professor, participar na regulação das actividades de aprendizagem e na construção dos critérios de avaliação, no quadro global de uma pedagogia diferenciada. A avaliação formadora enfatiza, assim, “o papel da auto-avaliação como vector fundamental das aprendizagens” (*Ibid.*, p. 72).

Por seu turno, Ferraz e outros (1994) referem-se à avaliação formativa como uma modalidade que, embora considere os resultados da aprendizagem, incide preferencialmente sobre os processos desenvolvidos pelos alunos face às tarefas que lhes são propostas no quotidiano, razão por que se trata de assegurar que o processo de ensino-aprendizagem se adequa, de forma sistemática, às características dos alunos e às suas diferenças individuais.

Devendo ter o formando como protagonista da sua aprendizagem, a avaliação formativa só pode lograr a sua finalidade se, por um lado, for compreendida, nas suas diversas dimensões, pelo próprio aluno e, por outro, se permitir a este regular a sua aprendizagem, numa perspectiva de interacção crítica consigo próprio, com os seus pares e com o ambiente socioeducativo em geral, em que se insere, permitindo a cada um construir e reconstruir o seu percurso de aprendizagem. Sendo assim manifesta a sua utilidade para o sucesso educativo, a avaliação formativa fornece ao professor inputs pertinentes para reorientar a actividade pedagógica, tendo sempre presente o papel do aluno na construção da sua própria aprendizagem.

Como vimos, Nobre (2009) relaciona a função sumativa da avaliação com o objectivo de certificar. Apoiando-se em Hadgi (1994), esse autor refere que, em se tratando da avaliação da aprendizagem, faz-se um ponto de situação sobre os conhecimentos adquiridos pelo aluno após um ou mais ciclos de aprendizagem; tratando-se de avaliar um programa ou projecto, a avaliação sumativa servirá para determinar a medida em que foram atingidas as metas previamente definidas.

Ao referir-se, por seu turno, à avaliação sumativa, Ferraz e outros (1994) salientam que a mesma é utilizada sempre que seja necessário fazer-se o balanço das aprendizagens desenvolvidas, o que ocorre em determinados momentos ou períodos do percurso formativo, tendo em conta os objectivos que, uma vez atingidos, permitem a passagem à etapa seguinte e expressando-se, essencialmente, em termos de resultados, através de números de uma escala.

Realizando-se através de testes e outros instrumentos de aferição, a opção por qualquer destes meios de verificação dos resultados da aprendizagem só faz sentido em função do seu alinhamento com o currículo, isto é, com aquilo que se pretende que os alunos aprendam. Os balanços que se vão efectuando, através da avaliação sumativa, ao longo do processo ensino-aprendizagem, não deixam de ter um carácter formativo, ainda que em momentos culminantes de um percurso formativo, sobreleve o carácter sumativo (Ferraz, *Ibid.*).

Na verdade, as diversas funções ou modalidades de avaliação podem integrar-se no conceito de avaliação formadora, a que se refere Alves, tudo dependendo da “ maneira como se utilizam critérios e objectivos para desenvolver um processo de aprendizagem e solicitar aos alunos uma actividade de auto-avaliação performante” (Alves, 2004, p. 71).

No entanto, quando as práticas avaliativas reflectem modos e instrumentos de avaliação uniformes, que incidem, de forma limitada, em algumas dimensões da aprendizagem, especialmente a cognitiva, a avaliação perde, em larga medida, esse carácter formativo, assumindo uma “lógica sumativa” que, muitas vezes, contraria os princípios orientadores constantes dos normativos aplicáveis, como observa Alves (*Ibid.*), referindo-se à realidade portuguesa.

Pronunciando-se na mesma perspectiva, Ferraz e outros (1994) admitem que as diversas modalidades de avaliação podem ser aplicadas com maior ou menor implicação dos alunos e chegar a revestir a forma de auto-avaliação que, no quadro da regulação do processo de ensino-aprendizagem, implica a participação do sujeito aprendente em termos de (i) antecipação das experiências ou operações a serem realizadas para que determinada aprendizagem seja conseguida, (ii) identificação dos pontos fortes e fracos do percurso e (iii) procura de soluções alternativas para potenciar o sucesso. Deste modo, na perspectiva desses autores (*Ibid.*), a auto-avaliação vai além tanto da co-classificação (que, embora se assente na divisão de responsabilidades entre o professor e os alunos na avaliação sumativa, nem sempre é consequência de uma construção



partilhada do próprio processo formativo) como da autocorreção (em que é conferida ao aluno a possibilidade de comparar o resultado obtido com um produto ou resultado tipo, mas que nem sempre tem em conta os processos pelos quais o aluno desenvolveu a sua aprendizagem, além de não traduzir a necessidade de o aluno compreender a lógica do erro ou falha em que eventualmente tiver incorrido).

Se as tendências de uniformização dos currículos, designadamente através das provas sumativas de avaliação externa, quer sob a forma de exames e outras terminologias afins, quer, mesmo, através de provas de aferição, contendem, em princípio, com propósitos de uma avaliação formativa (e formadora), fazendo deslocar, amiúde, o foco no desempenho dos alunos no domínio cognitivo, nem por isso constituem obstáculo à realização de um trabalho orientado para o desenvolvimento das competências, o qual, pelo contrário, se torna indispensável nesse contexto, como sustenta Roldão (2008). Nesse sentido, constitui desafio das instituições educativas

saber organizar-se para ensinar de outro modo, criar estratégias de organização de trabalho que façam cada aluno aprender por si, com materiais adequados e tarefas exigentes, com interacções preparadas e orientadas para o que se pretende, promover trabalho com os pares sobre assuntos em estudo (...), orientar e guiar os percursos de aquisição e consolidação de competências assentes em saberes compreendidos e actantes, entre muitas outras coisas (Roldão, *Ibid.*, p. 49).

Sem que constituam mais dois tipos de avaliação, que se juntam às modalidades atrás assinaladas, fala-se ainda da avaliação normativa e da avaliação criterial que, segundo Afonso (2005, p. 34) são frequentemente referidas como opostas entre si, posto que, “enquanto a avaliação criterial verifica a aprendizagem de cada aluno em relação a objectivos previamente definidos, a avaliação normativa (...) toma como referência, ou compara, as realizações dos sujeitos que pertencem ao mesmo grupo – o que lhe confere uma natureza intrinsecamente selectiva e competitiva”.

Para Ferraz e outros (1994), a avaliação normativa e a avaliação criterial constituem duas formas de interpretar e perspectivar o processo avaliativo, com base em referentes distintos (normas e critérios) e ênfases diferentes no plano das finalidades, mas que nem por isso deixam de se cruzar ou interpenetrar, ou seja, não são mutuamente exclusivas, mas, ao contrário, abordagens alternativas que podem complementar-se. Assim, e resumindo a abordagem feita pelos referidos autores (*Ibid.*, 1994):

a) Na avaliação normativa parte-se do princípio que os resultados do desempenho

dos alunos se distribuem simetricamente em relação a um ponto central, pelo que se considera normal que uma parte dos alunos se situe claramente acima ou abaixo da média do grupo. Assim, o desempenho de cada aluno é comparado por com o desempenho médio do grupo de que faz parte e, nesta base, é feita uma classificação ordenada por níveis, tendo em vista a selecção dos alunos em função da sua posição hierárquica na escala de valores. Com os resultados assim obtidos, identifica-se quem necessita de medidas de apoio para atingir o sucesso e promove-se a competição entre os alunos.

b) Na avaliação criterial, o desempenho do aluno é analisado por referência a objectivos de aprendizagem, em relação aos quais ele toma consciência, ficando ciente do que se lhe pede. Propugna-se reorganizar o ensino e a aprendizagem num processo interactivo, que permita atribuir a cada aluno níveis de desempenho que traduzam o domínio dos objectivos, identifiquem pontos fortes e fracos, potencializando-os na concepção das medidas de apoio. O propósito é a progressão possível de todos os alunos, numa lógica de competição do aluno consigo próprio.

A avaliação normativa está ligada ao paradigma de avaliação tradicional, fortemente apoiada nos testes, cujas limitações foram evidenciadas por vários investigadores, como Broadfoot (1994), Quellmalz (1985), entre outros, que criticaram a ênfase colocada excessivamente na avaliação de aspectos mais facilmente mensuráveis (conhecimento e compreensão), em detrimento do desenvolvimento de processos complexos de pensamento, exigidos pelas sociedades actuais, como são os processos cognitivos de análise, comparação, inferência e avaliação, relacionados com a resolução de problemas e o desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico (Quellmalz, 1985; Resnick, 1989).

A constatação de que a avaliação tradicional, ao promover um ensino fortemente descontextualizado, baseado na memorização e na reprodução do saber teórico, não corresponde às exigências das sociedades complexas, contribuiu para o reconhecimento da necessidade de uma avaliação contextualizada, autêntica ou de desempenho (Gardner, 1992; Murphy, 1995), que valoriza as estratégias de aquisição e aplicação de conhecimentos, capacidades, hábitos de trabalho e competências.

Não sendo o caso para se excluírem os testes, defende-se que estes assumem, nesta abordagem, um novo papel: em vez de os resultados dos testes constituírem dados inquestionáveis e preponderantes, passam a fornecer inputs para melhorar a aprendizagem, não só através da orientação do professor mas também da própria auto-

avaliação e auto-instrução dos alunos (Glaser, 1990). Trata-se, assim, de explorar as potencialidades formativas da classificação, enquanto expressão simbólica do resultado da avaliação, que deve ir além da finalidade certificativa para se traduzir no fornecimento de feedback ao aluno em termos de indicadores da confiança nas suas capacidades académicas e pessoais de realização e sucesso.

Entretanto, as pressões sobre as instituições educativas, oriundas do mercado e traduzidas em políticas de organizações internacionais, bem como de um número crescente dos Estados, no sentido da eficácia e da excelência das aprendizagens, da abordagem por competências associadas aos perfis necessários para a inserção competitiva no mundo do trabalho e da prestação de contas, têm vindo a evidenciar-se em “políticas de *accountability* em educação”, ainda que marcadas por “oscilações mais ou menos acentuadas, a que não são indiferentes os regimes políticos, a natureza dos governos e os dinamismos emergentes das sociedades civis e transnacionais (Afonso, 2010, p.147).

Um pilar incontornável das políticas de *accountability* em educação é, obviamente, a avaliação que, enquanto “processo de recolha, tratamento e análise de informações, teórica e metodologicamente orientado e fundamentado no sentido de produzir juízos de valor (...), tanto pode anteceder a prestação de contas (avaliação *ex-ante*)” como “ocorrer entre a fase de prestação de contas e a da responsabilização (avaliação *ex-post*)”, como assinala Afonso (2010, pp. 152, 153).

Na verdade, ao impregnar-se da lógica da *accountability*, a avaliação está, claramente, ao serviço da prestação de contas, entendida como “obrigação ou dever de dar respostas” e “acto de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porque é feito” (Afonso, *Ibid.*, p. 153), podendo, mesmo, na nossa perspectiva, identificar-se com o próprio acto de prestação de contas. Por outro lado, a avaliação serve de fundamento à responsabilização, através de diversas formas, como “a imposição de sanções negativas (...) a assunção autónoma de responsabilidades pelos actos praticados, a persuasão (...), o reconhecimento informal do mérito (...), a atribuição de prémios ou recompensas materiais e simbólicas”, entre outras (Afonso, 2010, p. 151).

## **7. Tendências no processo de internacionalização da educação e do currículo**

Se, na segunda metade do século XX, assistia-se já a “uma certa conformidade estrutural” e ao “isomorfismo organizacional dos sistemas de educação escolar no mundo”, pela acção prolongada de organizações internacionais, como a UNESCO, o Banco Mundial, a OCDE, o Conselho Europeu, bem como de fundações filantrópicas e redes de assistência técnica internacional (Azevedo, 2007, p. 73), na actualidade, essa realidade é particularmente observável, sendo a OCDE, através das actividades sistemáticas “de recolha, tratamento e divulgação de indicadores sobre a educação”, a instituição internacional que “mais marca a agenda internacional e nacional na educação e mais influencia as próprias políticas nacionais e locais” (Azevedo, *Ibid.*, p. 76).

Nesse contexto, as políticas curriculares não podiam ficar incólumes às pressões no sentido da uniformização da educação à escala global. Efectivamente, ao analisar-se as tendências curriculares no plano internacional, não escapa ao observador atento a forma como o currículo tende a ser influenciado pelos discursos e políticas que colocam a ênfase na excelência ou melhoria dos padrões de eficácia educacional, bem como nos indicadores e standards de prestação de contas ao nível das instituições educativas dos diversos níveis. Em virtude dos efeitos da globalização nas políticas educacionais, as mudanças ao nível das escolas são muito diversas, como refere Spring (2008), pp. 331-332: “a linguagem da globalização rapidamente entrou nos discursos acerca da escolaridade; os discursos educacionais referem-se ao capital humano, à aprendizagem ao longo da vida, para a melhoria das competências de empregabilidade, e ao desenvolvimento económico”.

Como remarca ainda Spring (*Ibid.*), o papel dos discursos educacionais globais na criação de políticas e práticas comuns é particularmente incisivo na ênfase colocada na economia do conhecimento e no papel chave das tecnologias de informação e comunicação. Constituindo estas últimas uma oportunidade indesmentível para a inovação dos processos e práticas educacionais, a nosso ver, a questão essencial que se coloca, na actualidade, não é, pois, a relevância dessas tecnologias, mas o uso que delas se faz, nomeadamente para, através das agendas educacionais globais, se lograr a instrumentalização das instituições educativas, mediante a imposição de conteúdos, de sentidos e de standards de actuação no interesse dos mercados e de grupos económicos.

Por seu turno, Pacheco (2007, p. 376) assinala que o processo de globalização ou

de mundialização expressa-se, por um lado, através da implementação de políticas educativas em que a qualidade da educação é encarada na perspectiva da “formação de uma mão-de-obra qualificada, susceptível de dar os trunfos numa concorrência internacional” e, por outro, na ênfase colocada à criação de espaços regionais (União Europeia, Mercosul, etc.) de promoção da “melhoria da quantidade subscrita na proposição de standards e de normas, os mais elevados possíveis para uma dada região”, como acontece, v.g. na região geográfica da União Europeia, em que “a globalização educacional traduz-se em registos de formação centrados na aquisição de competências, ligadas às Ciências, à Matemática, ao Inglês e às Tecnologias de Informação e Comunicação, com vista à edificação da Europa do conhecimento”.

Nesse processo, é evidente a tendência para a uniformização das práticas curriculares, na lógica de valorização do pensamento *tyleriano* (Pinar, 2006; Pacheco, 2010), a que está inerente o modelo de gestão efficientista do currículo, a partir de quatro eixos princípios: objectivos, conteúdos, actividade e avaliação.

Subordinando-se a escola à lógica do mercado, de acordo com Pacheco (2010), torna-se evidente a secundarização do currículo como campo intelectual de descodificação de discursos e análise crítica das práticas, com a concomitante valorização de movimentos orientados por uma mentalidade empresarial. Deste modo, segundo o autor, a empresa torna-se não só o modelo das reformas educativas como se institui como símbolo de eficiência dos custos-benefícios que a escola deve adoptar no seu interior.

Instalando-se a noção de competência e, designadamente, a competência operacional, no centro das reformas curriculares (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008), promove-se, segundo Pacheco (*Ibid.*), uma política centrada nos resultados, em que o eixo paradigmático da mudança deixa de estar no processo de compreensão, tal como William Pinar propôs, através do movimento da reconceptualização, para se centrar na eficiência e qualidade produtiva dos resultados.

Em outro local\*, desenvolvemos uma abordagem sobre a natureza do conhecimento no contexto da globalização neoliberal ou hegemónica, em que se propugna, a nível do ensino superior, o desenvolvimento de um conhecimento contextualizado e enquanto utilidade de curto prazo, voltado para as necessidades do mercado (Santos, 1994 e 2008).

---

\*Cf. Capítulo II da nossa Tese de Doutoramento, referenciada em nota anterior.

Insurgindo-se contra a fatalidade do hegemonismo curricular que tende a ser imposto à escala global, Pinar (2006, p. 5) defende que, em termos conceptuais e no âmbito da pós-reconceptualização, o regresso ao desenvolvimento curricular não pode significar a valorização do instrumentalismo *tyleriano*, mas tão-só a recuperação da noção de conhecimento como espaço aberto de problematização. Neste caso, sustenta o autor (*Ibid.*), importa resgatar “o conteúdo intelectual do conteúdo escolar”, relevando o seu significado social e subjectivo”.

Por seu turno, Moreira (2009) analisa as tendências do movimento de internacionalização do currículo, que se desenvolve na primeira década do século XXI, sucedendo ao de reconceptualização, proposto por Pinar, e a que nos referimos atrás.

Nesse processo de internacionalização, a par do papel crescente das instâncias supranacionais na tentativa de imposição de parâmetros curriculares uniformes à escala mundial, através de normas e critérios de excelência e performatividade que, seguindo a lógica do mercado, se traduzem igualmente em formas padronizadas de avaliação de desempenho, assentes em critérios de eficácia e competitividade, são notáveis, segundo Moreira (*Ibid.*), os esforços no sentido da criação de “espaços” além-fronteiras nacionais, em que vários estudiosos intercambiam as suas produções individuais e participam no desenvolvimento dos estudos curriculares, num esforço que visa encontrar, a despeito das divergências e dos paradoxos que persistem, contribuições para o trabalho colectivo que vem a ser, ao cabo e ao resto, a obra educativa em que estão empenhados.

Na análise desse fenómeno, Moreira (*Ibid.*) assinala as diversas tendências, posicionando-se a favor das categorias de hibridização e cosmopolitismo no processo de internacionalização do currículo, segundo determinados pressupostos.

Assim, o autor defende a viabilidade de um processo de hibridização cultural, em que elementos de distintas origens e posições hierárquicas se desterritorializem e se reterritorializem, articulando-se os modelos externos com as perspectivas de valorização e preservação de histórias e idiosincrasias locais. Deste modo, propicia-se o que pode ser chamado de diglossia cultural e curricular, permitindo que se possa transitar entre distintas realidades culturais, escolhendo-se a opção que, mediante uma avaliação, se revelar mais apropriado a cada situação. Desta forma, o processo não se limitará à apropriação de opções e reformas curriculares estrangeiras, expressando-se, antes, em termos de empréstimo ou de trocas, podendo resultar do confronto e ou de convivência das tendências de homogeneização e de particularização.

Por outro lado, o autor considera a viabilidade de um cosmopolitismo que, favorecendo a pluralidade de culturas, corresponda a uma posição intelectual de abertura para experiências culturais divergentes, o que equivale a dizer que se pode lutar contra a uniformidade e a hegemonia (como seria a pretensão implícita no conceito de cidadão do universo), deixando em aberto quer as possibilidades de utilização da mobilidade para se incorporar, crítica e selectivamente, experiências e significados apreendidos em inúmeros territórios culturais, quer as novas oportunidades para o exercício da solidariedade nos planos internacional e regional e local. Nesta perspectiva, há lugar para um discurso e uma prática contra-hegemónicos, engendrados a partir de coligações progressistas no campo do currículo.

Em suma, Moreira propugna que, no processo de internacionalização do campo do currículo, a hibridização e o cosmopolitismo, enquanto categorias inerentes a esse processo, favoreçam a criação de um clima democrático no qual possam ocorrer desafiantes conversas e profícuos embates entre as diferentes tradições e perspectivas.

## Concluindo

Ao longo dos anos e em todas as latitudes, a questão central de que se têm ocupado os pensadores do currículo é a do conhecimento. Com efeito, tanto na teorização tradicional como nas abordagens críticas, com as suas diversas matizes e tendências, pode falar-se de um denominador comum na conceptualização do currículo: a relação entre o currículo com o conhecimento. O que, desde sempre, tem divergido os teóricos do currículo prende-se com as respostas diferenciadas e, por vezes, antagónicas, que são dadas às questões que emergem da centralidade do currículo na educação e formação: que conhecimento, por ser mais valioso, deve ser ensinado; quem decide o conhecimento a ser ensinado; com que motivações ou interesses se fazem tais escolhas; para que serve o conhecimento escolar (ou seja, em que os alunos se devem tornar), etc.

Se, devido à inadequação e aos anacronismos das abordagens tradicionais, tecnicistas e falsamente neutras do currículo, as mesmas não colhem, praticamente, defensores no campo da teorização curricular, a teoria curricular crítica apresenta-se, no plano teórico, com um enorme potencial de alternativa, apontando, ainda que através de vozes nem sempre concordantes, vias para a construção do currículo do futuro.

É certo que as controvérsias existentes, as teorizações abstractas, bem como certos discursos de pendor excessivamente político e ideológico tendem a agitar o campo curricular em que se situam os teorizadores críticos, em dois sentidos contrários, a saber: (i) em sentido positivo, porque, como lembra Moreira (2001), a História das Ciências, de modo particular, revela que os períodos de crise são férteis por abrirem novas possibilidades ao pensamento, permitindo o surgimento de alternativas teóricas e de novas práticas; (ii) em sentido negativo, porque tais discursos tendem a confundir os professores e outros que, no quotidiano, lidam com o currículo, além de fornecem argumentos e margens de actuação às altas instâncias decisoras para a manutenção do *status quo*, caracterizado pela prevalência das práticas quotidianas *tylerianas*.

Reconhecendo o valor da pluralidade de vozes na teorização curricular, entendemos que é possível evitar-se o extremar de posições dicotómicas, que priorizam um ou outro “lado” mediante um esforço de ligação entre a teoria e a prática, ou seja, de busca de uma convergência *praxiológica*, que propicie a adopção de soluções efectivas para os problemas com que se defrontam as escolas no quotidiano.



Aliás, Goodson (1995b) chama a atenção para a necessidade de se situar historicamente os problemas da educação e que somente dessa forma é possível entendê-los e controlá-los.

Convergem no mesmo sentido outros autores, nomeadamente Pacheco (2001), que na senda de Moreira (1998), considera que, mais crucial que os contributos teóricos, é admitir que o conflito existente na produção dos discursos curriculares só pode ser ultrapassado pelos professores e alunos se defendermos a centralidade da prática. Deste modo, a teoria curricular crítica tornar-se-á numa ferramenta conceptual se ajudar professores e alunos a entender que o currículo é uma construção que também lhes pertence.

Ousamos acrescentar, para concluir, que, da leitura da multifacetada produção teórica crítica e pós-crítica, é possível procurar, construir ou reconstruir, em bases consensuais, um conjunto de referências conceptuais, epistemológicas e metodológicas que possibilitem novos rumos nas políticas e praxis curriculares, invertendo a tendência actual de predomínio das racionalidades técnicas no quotidiano das escolas, sob o influxo permanente das “reformas” e “inovações” que emergem das agendas educativas internacionais e nacionais de pendor economicista e mercadológico.

## Referências Bibliográficas

- AFONSO, A.J. (2010). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In AFONSO, A.J. e ESTEBAN, M.T. (orgs). *Olhares e Interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação* ( pp. 147-179). São Paulo: Cortez Editora.
- AFONSO, A.J. (2005). *Avaliação Educacional: regulação e emancipação. Para uma sociologia das políticas contemporâneas* (3ª ed.). Brasil: Cortez Editora.
- ALVES, M.P. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integradora*. Porto: Porto Editora.
- ALTHUSSER, L. (1985). *Aparelhos ideológicos de Estado* (2ª. ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- ANDRÉ, M. E. D.(2001). O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In A. D. Castro e Carvalho, A.P. (Org.), *Ensinar a Ensinar*. São Paulo.
- APPLE, M. (2001). *Educação e Poder*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, M. (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, M. (2000a). Entrevista com Michael Apple. In C. A. Torres e outros (Org.), *Educação, Poder e Biografia Pessoal. Diálogos com Educadores Críticos* (pp. 35-51). Porto Alegre: Artes Médicas.
- APPLE, M. (1999a). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, M. (1999b). *Poder, significado e identidade. Ensaio de estudos educacionais e críticos*. Porto: Porto Editora.
- AUDIGIER, F. et TUTIAUX-GUILLON, N. (2008). *Compétences et contenus. Les Curriculums en Questions*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- AZEVEDO, J. (2007). *Sistema Educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- BALL, S.J. (2009). Um diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. In *Educação & Sociedade*, 30 (106), 303-318 -. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso a 19 de Setembro de 2011.
- BALL, S. (1997). *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.
- BELL, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.
- BERMAN, M. (1982). *All That Is Solid Melts into Air: The Experience of Modernity*. New York: Simon and Schuster.
- BERNESTEIN, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In M. F.Young. (Ed.) *Knowledge an Control. New Directions for the Sociology of Education*.London (pp 47-69).London: Open University Set Book.
- BOBBITT, J.F. (1918). *The Curriculum* (Tradução portuguesa e introdução de João

- Menelau Paraskeva). Lisboa: Didáctica Editora, 2004.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C.(1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éd. de Minuit. (Trad. Portuguesa: A Reprodução. Vega,1983).
- BOWLES, S. and GINTIS, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New: York: Basic Books, Inc., Publishers.
- BROADFOOT, P. (1994). Les résultats de l'enseignement. In OCDE (Ed.), *Évaluer l'enseignement: De l'utilité des indicateurs internationaux* (pp. 260-286). Paris: OCDE.
- CABRERA, T.S.C. (2004). El curriculum. Su conceptualización. In *Revista Pedagogía Universitaria*, Vol. 9, No. 2 2004. La Habana: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de la Habana, pp.3-18.
- COSTA, J. A (1991), *Gestão Escolar - Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*, Lisboa: Texto Editora.
- DALE, R. (1986). Perspectives on Policy-Making. In: E 333 Policy-Making in Education, Milton Keynes: The Open University, pp. 43-103.
- DE ANDRADE, C. J. (1998). A contribuição de Habermas para a Hermenêutica Jurídica. In *Revista de Estudos Jurídicos da UNESP*. Franca: ano 3, nº 6, pp. 109-124. jul-dez.1998.
- 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. Famalicão: De Facto.
- DE KETELE, J. M; ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DERRIDA, J. (2003). *A Universidade sem Condição*. Coimbra, Angelus Novus, 2003.
- DERRIDA, J. (1979). *Escritura e a diferença*, São Paulo : Perspectiva.
- DEWEY, J. (1902) *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água.Trad. de "The School and Society" (1899) e "The Child and the Curriculum"(1902).
- D'HAINAUT, L. (1980). *Educação: dos fins aos objetivos*. Coimbra: Almedina. Pp
- DOLL, R.C. (1992). *Curriculum Improvement – decision making and process*. Boston: Allyn and Bacon.
- ELMORE, R. e SYKES, G. (1992). Curriculum Policy. In JACSON, P. *Conceptions of curriculum and curriculum specialists*. New York: Holt, Reinhard e Winston.
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative Research on Teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching (3rd.ed.)*. New York: Macmillan.

- FERNANDES, M.R, (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- FERRAZ, M.J. e outros (1994). Avaliação criterial/Avaliação normativa”. In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*/II.E, Lisboa: II.E, 1994.
- FORMOSINHO, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único, in VÁRIOS, *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.
- FULAN, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- GAGNE, R. M. (1982). Learning from the top down and the bottom up. In *Florida Journal of Educational Research*, 24, 1-10.
- GANDIN, D. (2001). A Posição do Planeamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. In *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/ Jun 2001.
- GANDIN, L. A. et al. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. In *Currículo sem fronteiras*, v. 2, n. 1, pp. 5-14, Jan/Jun 2002. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>.
- GARDNER, H. (1992). Assessment in context: The alternative to standardized testing. In GIFFORD, B. and O'CONNOR, M. C. (Eds.), *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement, and instruction*. (pp. 77-120). Boston: Kluwer.
- GASPAR, M.I. e ROLDÃO, M.C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- GENTLE, P. e BENCINI, R (2000). Construindo competências - Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. In *Nova Escola* (Brasil), Setembro de 2000, pp. 19-31. Version française.
- GIMENO, J. S. (1999). Consciência da acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 63-92.
- GIMENO, J. S. (1992). Diseño dei Curriculum, diseño de la enseñanza, el papel de los profesores. In GIMENO, J.S. & PÉREZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 224-264.
- GIMENO, J. S. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la practica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. S. y GÓMEZ, A.P. (1985). *La enseñanza; su teoria y su práctica*. Madrid: Akal editor, 1985, 3ª edición, pags.190-196.
- GIROUX, H. (2000). Entrevista com Henry Giroux. In TORRES, C. A. et al., *Educação*,

*Poder e Biografia Pessoal. Diálogos com Educadores Críticos.* Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 115-135.

- GIROUX, H. A. (1997) *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas.
- GIROUX, H. A. (1995) Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In SILVA, T.T (org), *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação.* Rio de Janeiro: Vozes, pp. 85-103.
- GLASER, R. (1990). Toward new models for assessment. In *International Journal of Educational Research*, 14, 5, 475-483.
- GOODLAD, J. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice.* New York: McGraw-Hill.
- GOODSON, I. F. (2001). *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo.* Porto: Porto Editora.
- GOODSON, I. F. (1995a). Da história das disciplinas ao mundo do ensino – Entrevista. In *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45. pp. 121-126. Junho 2007.
- GOODSON, I. F. (1995b). *Currículo: teoria e história.* 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- GONZÁLEZ, M. y ESCUDERO MUÑOZ, J. (1987). *Inovación educativa teorías y proceso de desarrollo.* Barcelona: Humanitas.
- JHONSON, M. J. (1967). Definitions and Models in Curriculum Theory. In *Educational Theory*, 17 (2), 127-140.
- KELLY, A. (1980). *O currículo: teoria e prática.* São Paulo: Ed. Harper e Row do Brasil.
- KEMMIS, S. (1988). *El curriculum: mas allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Morata.
- KIRK, G. (1986). *The core curriculum.* London: Hodder and Stoughton.
- KLIEBARD, H. (1977). Curriculum theory: give me a “for instance”. In *Curriculum Inquiry*, 6 (4), 257-269.
- LANKSHEER, C. & KNOBEL, M. (2008). *Pesquisa Pedagógica. Do Projecto à Implementação*. Porto Alegre: Artmed.
- LAWTON, D. (1996). *Beyond the National Curriculum.* London: Hoorder and Stoughton
- LAWTON, D. (1986). Cultural analysis and curriculum planning. In LAWTON, D. (ed), *School curriculum planning.* London: Hodder and Stoughton, 1986.
- LEGENDRE, M. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur. In AUDIGIER, F. & TUTIAUX-GUILLON, F. (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (pp. 27-50). Bruxelles: De Boeck.
- LEITE, C. (2006). Políticas de Currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. In *Curriculo sem*

*Fronteiras*, v.6, n.2, pp.67-81, Jul/Dez 2006.

- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- LINS, D. (2005) Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. In *Educação e Sociedade*. v.26, n.93, Set./Dez. 2005, pp.1229-1256.
- LYOTARD, J.F. 2002. *A Condição Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- MELLO, G.N (2002). *Políticas educativas como espaço de negociação de consensos, espaço científico e técnico, espaço de acção, espaço ético* – Disponível em <http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/outros/gulbenkianfinal.pdf>.
- MOREIRA, A.F.B. (2009). Estudos do Currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. In *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n° 137, pp. 367-381, Maio/Agosto/2009.
- MOREIRA, A. F. B (2001). O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 1, pp.35-49, Jan/Jun 2001 (<http://www.curriculosemfronteiras.org>).
- MOREIRA, A. F. B (1998). A crise da teoria crítica curricular. In COSTA, M. (org.), *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. São Paulo: DP & A Editora, pp.11-36.
- MOREIRA, A. F. B. e CUNHA, R.C.O. (2006). Identidade: uma presença na formação docente? In *Revista de Estudos Curriculares*, Ano 4, Número 1, 2006. Edição da Associação Portuguesa de Estudos Curriculares, pp. 5-20. Braga: Livraria Minho.
- MOREIRA, A.F.B e SILVA, T. T. (1995). *Territórios Contestados - O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais*. Editora Vozes, Brasil
- MORGADO, J.C. (2007). Globalização, Ensino Superior e Currículo. In PACHECO, J.A., MORGADO, J.C, & MOREIRA, A. F (Org.), *Globalização e (de)igualdades: desafios contemporâneos* (pp.61-72): Porto. Porto Editora.
- MORGADO, J.C (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- MORIN, E. (2002). *Educação e Complexidade: Os setes saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.
- MURPHY, P. (1995). Sources of inequity: understanding students' responses to assessment. In *Education: principles, policy & practice*, 2, 3, 249-270.
- NOBRE, P.(2009). Contributos para uma avaliação curricular da Escola: A avaliação do PCE. In *Investigar, Avaliar, Descentralizar* – Actas do X Congresso da SPCE. Bragança: SPCE e ESE/IPB
- NOGUEIRA, N.R. (2001). *Pedagogia dos projetos: uma jornada Interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. São Paulo: Érica
- NORRIS, C. *What's Wrong with Postmodernism: Critical Theory and the Ends of*

- Philosophy*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1990
- PACHECO, J.A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A (2009). *Hhole, bright, deep with understanding. Life story and politics of curriculum studies. In-between William Pinar and Ivor Goodson*. Rotterdam/ Boton//Taipei: Sense Publishers
- PACHECO, J.A. (2007) Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. In *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007, pp. 271-398.
- PACHECO, J.A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora
- PACHECO, J.A. (2001). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora
- PACHECO, J.A. (2000). A flexibilização das políticas curriculares. In *Actas do Seminário O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 71-78.
- PACHECO, J.A. (1998). *Projecto curricular integrado*. Lisboa: Ministério da Educação (Cadernos PEPT 2000, nº 18).
- PACHECO, J.A (1995). Análise curricular da avaliação. In PACHECO, J.A. & ZABALZA, M. (orgs.). A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário. *Actas do I Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 39-49.
- PACHECO, J.A. & MORGADO, J.C. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto. Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (2007). Preface. In AUDIGIER, F & TUTIAUX-GUILLON, F. (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (pp. 7-14). Bruxelles: De Boeck.
- PERRENOUD, P. (1999). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In ESTRELA, A. e NÓVOA, A. (Orgs). *Avaliações em educação: Perspectivas*. Porto: Porto Editora
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora
- PINAR, W. (2009). Multiculturalismo malicioso. In *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.149-168, Jul/Dez 2009.
- PINAR, W. (2007). *O que é a teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora
- PINAR, W. (2006). *The Synoptic Text Today and Other Essays. Curriculum Development after Reconceptualization*. Switzerland: Peter Lang - International Academic

## Publishers

- PINAR, W. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang
- QUELLMALZ, E. (1985). Needed: Better methods for testing higher order thinking skills. In *Educational Leadership*, 43, 2, 29-35.
- RESNICK, L. B. (1989) Assessing the Thinking Curriculum: New Tools for Educational Reform. In GIFFORD, B.R. & O'CONNOR, M. C. (Eds.) *Future Assessments: Changing views of aptitude, achievement, and instruction*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- RIBEIRO, A.C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- RODRIGUES, P. (1999). Avaliação curricular. In Estrela, A. E Nóvoa, A. (Orgs). *Avaliações em educação: Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- ROGIERS, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Versión original en francés: Editorial de Boeck.
- ROLDÃO, M.C. (2008). *Gestão curricular e avaliação de competências* (5ª edição). Lisboa: Editorial Presença.
- ROLDÃO, M.C. (2006). Gerir o currículo é preciso – A questão da qualidade. In *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que aprendizagem de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 11-22.
- ROLDÃO, M.C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. In *Nuances: Estudos sobre Educação*, 13, 108-126
- RORTY, R. (1982). *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis: University of Minneapolis.
- SANTOS, B. (2008). A Universidade no século XXI: Para uma universidade democrática e emancipadora. In Almeida, N. e Santos, B. (2008). *A Universidade no século XXI, Para uma Universidade Nova*, pp. 15-78. Coimbra: Almedina.
- SANTOS, B.S. (2002). O disparate informal. In *Diário de Notícias* de 2 de Abril de 2002. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/opiniao/bss/046.php>.
- SANTOS, B. (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, pp. 197-215.
- SANTOS, B. (1994). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 8ª edição, 2002.
- SCHWAB, J. (1969). The practical: a language for curriculum. In *School Review*, 78, pp.1-23. Trad. Espan: SCHWAB, J. (1985). Un enfoque practico como language para el curriiculum. In GIMENO, J. y GOMEZ, A.P., *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 265-333.
- SILVA, T.T (2002). *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*.



Belo Horizonte: Autêntica.

- SILVA, T.T (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução*. Porto: Porto Editora, 2000.
- SILVA, T.T & KOHAN, W (2005). Apresentação. In *Educação e Sociedade*. Set./Dez. 2005, vol.26, no.93, p.1171-1182.
- SIMÃO, J. V., SANTOS, S.M, & COSTA, A. A. (2002). *Ensino Superior: Uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda
- SOKAL, A. & BRICMONT, J. (1998). *Fashionable Nonsense: Postmodern Philosophers' Abuse of Science*. New York: St. Martin's Press, 1998.
- SPRING, J. (2008). Research on Globalization and Education. In *Review of Educational Research*, 78(2), 330-363.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TABA, H. (1983). *Elaboración del currículum* (5ª edición). Buenos Aires: Troquel.
- TABA, H. (1962). *Curriculum Development – theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- TANNER, D. and TANNER, L. (1987). *Supervision in education*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- TANNER, D. and TANNER, L. (1980). *Curriculum Development theory into practice*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- TEODORO, A. (2003). Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação. Porto: Edições Afrontamento.
- TORRES, J. (1995). *O currículum oculto*. Porto: Porto Editora.
- TYLER, R.W. (1949). *Basic Pinciples of the Curriculum and Instruction*. Universith of Chicago, Illinois, USA (Trad. port. de L. Vallandro, 3ª ed. Editora Globo, Portalegre, 1975).
- VALADARES, J.A. & MOREIRA, M.A. (2009). *A Teoria da aprendizagem significativa. Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina.
- VEIGA, I.P. (1998). *Escola: espaço do projecto político-pedagógico*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1998.
- VIEIRA, M. (2005). A Gestão Flexível do Currículo e a Inovação. In LEITE, C. (org). *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Lisboa: Porto Editora, 2005.
- YOUNG, M.F.D (2010). *Currículo e o conhecimento. Do socio-constructivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- YOUNG, M.F.D (2007). Para que servem as escolas? In *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.
- YOUNG, M.F.D. (1971) *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan.

- WALBERG, H.J. (2010). *Escolha da Escola. Descobertas e Conclusões* (Tradução Nuno Lobo). Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- WELLER, D. & WHITTY, G. (1977). *Society, State and Schooling*. Lewes, England: Falmer Press.
- WHITE, S.K. (1988). *The Recent Work of Jürgen Habermas: Reason, Justice and Modernity*. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 1988.
- WILES, J. & BONDI, J. (1998). *Curriculum Development – a guide to practice*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- ZABALZA, M (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Morata.
- ZOTTI, S. A. (2004). *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, SP: Autores Associados.

## **Nota sobre o autor**

Bartolomeu Lopes Varela é Professor Auxiliar e Pró-Reitor para a Graduação, Desenvolvimento Curricular e Qualidade Académica da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV). É Doutor em Ciências da Educação - Especialidade de Desenvolvimento Curricular, pela Universidade do Minho. Foi professor nos diversos níveis do ensino, tendo exercido a docência no ensino superior desde 1998. Desempenhou, entre outros, os cargos de Inspector-Geral e Secretário-Geral do Ministério da Educação e Administrador-Geral da Uni-CV. É investigador em políticas educativas e curriculares, membro do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, membro e representante em Cabo Verde da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e membro fundador da Cátedra Amílcar Cabral. É autor de dezenas de trabalhos académicos e de artigos publicados em revistas e repositórios científicos, bem como nas suas páginas pessoais da Internet, <http://bartvarela.wordpress.com> <http://unicv.academia.edu/BartolomeuVarela>, especialmente nas áreas das Ciências da Educação, do Direito e da Administração Educativa. Jurista especializado em Direito Educacional, é autor de diversos trabalhos académicos e de numerosos projectos de diplomas legais e regulamentares com incidência nos sectores da educação, formação profissional e ensino superior.