

U. PORTO

**Faculdade de Psicologia e
de Ciências da Educação**

Relatório da disciplina

CARLINDA Maria Ferreira Alves Faustino LEITE

Apresentado para Provas de Agregação na FPCE - UP

2006

Relatório da disciplina**“Teoria e Fundamentos do Currículo”,**

apresentado nos termos do art. 9º do decreto-lei n.º 301/72 de 14 de Agosto (Estatuto da Carreira Docente Universitária) no âmbito das provas para a obtenção de agregação no 2º grupo (Ciências da Educação) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, requeridas por

Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino Leite.

ÍNDICE

Notas de introdução	4
- Referências bibliográficas	7
PATRIMÓNIO GERAL DA DISCIPLINA “TEORIA E FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO”	8
- Origens do estudo e da teorização do currículo	9
- Estudos, em Portugal, focados no campo curricular	15
- Da história de disciplinas que elegem como objecto de estudo o currículo escolar	21
- Referências bibliográficas	34
ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL DA DISCIPLINA “TEORIA E FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO”	37
- A área disciplinar na FPCE-UP	38
- A licenciatura em Ciências da Educação no percurso anterior ao Processo de Bolonha	43
- O Processo de Bolonha nos seus compromissos e desafios	48
- O lugar da disciplina na licenciatura em Ciências da Educação organizada em função do Processo de Bolonha	55
- Referências bibliográficas	58
O PROJECTO CURRICULAR DA DISCIPLINA “TEORIA E FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO”	59
- Apresentação geral da disciplina	60
* Referentes conceptuais orientadores da disciplina	60
* Competências para que se aponta e objectivos estruturantes da aprendizagem	70
* Características dos estudantes que têm vindo a frequentar a disciplina	76
* Conteúdos focados na disciplina	81
* Estratégias de ensino, organização do estudo e procedimentos de avaliação	84
* Referências bibliográficas	94
- O Programa da disciplina nas suas diversas componentes	98
* Princípios, objectivos e competências	101
* Plano de distribuição dos conteúdos	104
* Organização do trabalho docente e do trabalho dos estudantes	111
* A articulação da avaliação com a formação	117
* Referências bibliográficas	119
- Apresentação das aulas na sua organização	120
UMA REFLEXÃO FINAL	163

Notas de introdução

A apresentação do relatório de uma disciplina é um dos documentos definidos pelas regras de candidatura a provas de agregação, sendo previsto que ele inclua “o programa, os conteúdos e os métodos de ensino teórico e prático das matérias da disciplina”. É no quadro desta exigência e na intenção de que ela viabilize a organização de uma disciplina que se iniciará em função da revisão curricular, ocorrida em 2006 no curso de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP), imposta pela adaptação ao Processo de Bolonha que o faço na disciplina de “Teoria e Fundamentos do Currículo”

Esta disciplina, “Teoria e Fundamentos do Currículo”, sendo semestral e inserindo-se no plano de estudos da formação de 1º ciclo em Ciências da Educação da FPCE-UP, tem na sua origem a disciplina anual “Teoria e Desenvolvimento do Currículo” que, desde a revisão curricular de 1989 da licenciatura em Ciências da Educação desta Faculdade, fazia parte do 2º ano do plano de estudos desta licenciatura. Tendo sido responsável por esta área disciplinar, ao longo dos anos fui sentindo a necessidade de ajustar os seus focos de estudo aos públicos estudantis que foram tendo acesso ao curso, ajuste esse feito numa conciliação entre o conhecimento que se ia produzindo ao nível da educação e do currículo escolar e as políticas por que foi passando o sistema educativo português.

É de referir que já a disciplina “Teoria e Desenvolvimento do Currículo” teve como característica uma deslocação da abordagem técnica dos anos cinquenta (séc. XX) que, de um modo geral, caracterizou a formação de professores em educação e currículo, para uma orientação analítica e reflexiva devidamente sustentada das situações educativas existentes. Esta orientação, situada numa racionalidade sócio-crítica, mostrou-se mais adequada, não só ao desenvolvimento científico desta área do conhecimento - e que se afastou da actividade meramente instrumental da planificação e da avaliação - como também da licenciatura em Ciências da Educação em que se situava. A disciplina a que este Relatório se reporta, “Teoria e Fundamentos do Currículo”, sem corresponder ao que Bourdieu (1980: 115) designa por “estratégias de conservação” ou por “estratégias de subversão”, tem, de facto, um património que não pode ser esquecido, embora tenha constantemente de ser aprofundado e melhorado na adequação aos motivos que a justificam no quadro de uma formação de licenciatura em Ciências da Educação.

A licenciatura em Ciências da Educação foi criada na FPCE-UP em 1987 (através da portaria nº 816/87 de 30 de Setembro)¹ e justificada por se considerar assistir-se a uma fase de “desenvolvimento e consolidação da área das Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, que neste domínio (vinha) realizando uma actividade já significativa”. Correspondendo à primeira formação em Portugal neste campo do saber, o embrião do grupo das Ciências da Educação existia na FPCE-UP desde 1986, constituído por três elementos², e foi alargado em 1987 a mais quatro elementos³ que asseguravam um conjunto de disciplinas das Ciências da Educação nos cursos da Faculdade de Ciências e da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física desta Universidade.

Iniciada a pertença a este grupo da FPCE-UP, fiquei encarregada, na altura, da docência na disciplina “Desenvolvimento Curricular e Aprendizagem”, frequentada por estudantes finalistas dos cursos dos ramos educacionais de Biologia e de Geologia, ou seja, de estudantes que estavam em vésperas de serem professores em escolas secundárias. Este facto determinou, evidentemente, os objectivos que orientaram a disciplina e o modo como funcionou.

Em 1988, quando se iniciou na FPCE-UP a licenciatura em Ciências da Educação, a disciplina que focou questões da educação e do currículo e do sistema educativo português teve a mesma designação que a incluída no cursos dos ramos educacional da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, isto é, “Desenvolvimento Curricular e Aprendizagem”. No entanto, logo na primeira revisão curricular da licenciatura (1989) a disciplina passou a designar-se “Teoria e Desenvolvimento do Currículo”, proposta por mim apresentada ao grupo por considerar que esta designação melhor se ajustava ao campo de estudo por ela contemplado e às intenções que a orientavam no quadro de uma formação de profissionais em Ciências da Educação. Foi com esta designação, embora sofrendo algumas alterações nos conteúdos que aborda e nos procedimentos de trabalho com que se concretiza, que a disciplina se manteve até ao ano 2006. Nesta altura, a organização da formação no quadro dos compromissos decorrentes do processo de Bolonha implicou uma estrutura curricular com disciplinas semestrais, situação até aqui relativamente nova na FPCE-UP, e atribuiu a focagem dos estudos do currículo no sistema educativo às disciplinas “Teoria e Fundamentos do

¹ A licenciatura, embora criada por legislação em 1987, só se iniciou em 1988.

² Esses três elementos eram: Steve Stoer (coordenador do grupo), Helena Araújo e Ilda Póvoas.

³ Esses quatro elementos foram: José Alberto Correia, Agostinho Ribeiro, eu própria (Carlinda Leite) e mais tarde Manuela Malpique.

Currículo”, constante do 2º semestre do 1º ciclo do curso em Ciências da Educação, e “Processos de Desenvolvimento Curricular”, constante do 3º semestre.

Como atrás mencionei, é a disciplina “Teoria e Fundamentos do Currículo” que aqui apresento pensando-a, como é evidente, e como afirmou Steve Stoer⁴, sabendo que a selecção dos conteúdos científicos e a organização de uma disciplina dependem “do tempo e espaço(s) disponíveis ... da relação com os conteúdos das outras disciplinas, da natureza do público para o qual serão direccionados e do perfil do profissional que se pretende formar” (Stoer, 1994: 4). Enquadrada por esta ideia, organizo este Relatório de modo a contextualizar a disciplina aqui tida por referência, quer no quadro de uma formação geral em Ciências da Educação, quer no quadro da licenciatura na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP), explicitando as opções conceptuais e metodológicas que orientam a configuração do programa curricular e os processos do seu desenvolvimento.

A organização deste Relatório numa fase que antecede o desenvolvimento da disciplina em situação real, mas que coincide com a fase da sua planificação, corresponde também a uma oportunidade para reconfigurar o património que lhe esteve na origem, em função da nova estrutura do currículo de formação e dos princípios enunciados para o processo de Bolonha no curso de Ciências da Educação da FPCE-UP. Neste sentido, organizo este relatório em três partes:

- numa primeira parte, e na intenção de caracterizar aspectos que constituem o património da disciplina, refiro as origens dos estudos do currículo, os estudos que têm sido realizados em Portugal e as disciplinas que, no quadro das Ciências da Educação, elegem o currículo escolar como objecto de estudo;
- numa segunda parte, faço o enquadramento institucional da disciplina aqui em foco no contexto da licenciatura em Ciências da Educação e da instituição onde ela se inscreve;
- numa terceira parte, apresento o projecto curricular da disciplina. Para isso, enuncio os referentes conceptuais e os objectivos de aprendizagem que a orientam, as competências para que aponta, os conteúdos sobre que se debruça, as estratégias de ensino a que recorre e a organização do estudo e os procedimentos de avaliação que prevê. Apresento ainda a distribuição desses elementos curriculares pelas 15 semanas de trabalho docente e discente, a bibliografia que apoiará esse ensino e esse estudo na construção da aprendizagem e ainda o plano de cada uma das aulas presenciais.

⁴ Lembro que Steve Stoer esteve envolvido na definição dos planos curriculares da licenciatura em Ciências da Educação da FPCE-UP, desde o seu início, isto é desde 1988 até 2005.

O Relatório encerra com uma reflexão final sobre a organização da disciplina e os processos do seu desenvolvimento face aos desafios que coloca uma organização que privilegia o trabalho autónomo dos estudantes.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre (1980). *Questions de sociologie*, Paris: PUF.
- STOER, Stephen R. (1994). *Relatório, Políticas de educação: uma abordagem sociológica*, Provas de Agregação, Porto: FPCE-UP.

**PATRIMÓNIO DA DISCIPLINA
“TEORIA E FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO”**

José Alberto Correia, na conferência de abertura do 1º Congresso das licenciaturas em Ciências da Educação, realizado em 1996, dizia que “uma das propriedades mais relevantes da reflexão educativa é o facto de ela ter por objecto um objecto que nunca é dado uma vez por todas, mas um objecto que incorpora sempre um projecto de transformação, que incide simultaneamente sobre as práticas e os jogos de intenção que aí se desenvolvem, que nos remetem para ‘discursos’ que procuram qualificar-se pela sua cientificidade e que, simultaneamente, se desqualificam nesta cientificidade” (Correia, 1998a: 23).

Esta ideia, ajustando-se de modo perfeito ao percurso do conhecimento que tem sido construído, desconstruído e reconstruído sobre educação e currículo, funciona como mote da intenção de apresentar neste Relatório algum do património de que dispõe a disciplina que aqui apresento.

Origens do estudo e da teorização do currículo

Tomás Tadeu da Silva, numa publicação dedicada às teorias do currículo (Silva, 2000), começa por questionar “o que é uma teoria do currículo” e o que está subjacente à noção de “teoria”. Também eu aqui, na apresentação de uma disciplina que tem por designação “Teorias e Fundamentos do Currículo”, me proponho começar por clarificar o entendimento que faço de teoria e o que quero significar ao recorrer à expressão teorias do currículo e ao próprio termo “currículo”. É a partir destes conceitos que focarei os estudos que têm ocorrido no quadro das Ciências da Educação, em Portugal, e as disciplinas que os têm elegido como centro de atenção.

Recorrendo ao autor acima citado, e à sua ideia de que “a teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede” (Silva, 2000: 9), o conceito de teoria do currículo pressupõe “que existe, ‘lá fora’, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada ‘currículo’”, isto é, “o currículo seria um objecto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descrevê-lo, explicá-lo” (*ibidem*). Assim entendida, o papel das teorias do currículo seria fornecerem mecanismos de compreensão da realidade curricular existente ou, para usar a linguagem que muitas vezes nos é familiar”, constituírem “grelhas de leitura” dessa realidade.

Se recuarmos ao início dos anos 90 e aos conceitos apresentados nessa altura por Lundgren (1991), uma teoria curricular, por ele designada por científica, “deveria constituir uma explicação racional do porquê se deveria ensinar certo conteúdo e porquê deveria utilizar-se certa metodologia” (*ibidem*: 76). Não se afastando da ideia anteriormente apresentada quanto ao conceito de teoria - entendida como modo de explicar situações reais - e de uma metateoria, corresponde, no entanto, a uma concepção mais restrita de currículo, pois circunscreve-o aos conteúdos a ensinar e aos métodos utilizados para o fazer. Outros autores da época, enfeudados na ideia da não cientificidade do acto educativo, por comparação com o modo como o conhecimento é produzido nas chamadas ciências experimentais, afirmam que o vocábulo teoria “se converte numa palavra vaga e inexacta quando se aplica às ciências da educação” (Fermoso, 1982: 25), uma vez que as teorias não são “apoiadas na observação ou experimentação sobre o desenvolvimento infantil ou sobre os métodos didácticos” (*ibidem*: 26), pelo que não explicam as situações ou como elas sucedem, mas apenas as prescrevem.

A este propósito da cientificidade das Ciências da Educação, vale a pena recorrermos a Correia (1998a) quando, na introdução à reflexão que faz sobre os percursos de concepção de

uma teoria crítica em educação, sustenta que “uma das originalidades mais marcantes das Ciências da Educação reside na impossibilidade de lhes atribuir um estatuto epistemológico estável através da ‘adaptação’ dos sistemas de legitimação que definiram a cientificidade das Ciências da Natureza” (*ibidem*: 19). Oferecendo-nos uma fundamentada contextualização das “conjunturas históricas e epistemológicas” que marcaram o que designa por “regimes de verdade” (*ibidem*: 20) que se foram instituindo nas Ciências da Educação, Correia propõe-nos considerar a cientificidade educativa “tendo, por um lado, em conta a sua pretensão em instituir-se como instância de estruturação das estruturas e das ‘subjectividades’ educativas e, por outro, o efeito modelador destas estruturas e subjectividades na estruturação da própria cientificidade” (*ibidem*).

João Boavida e João Amado, a propósito da cientificidade das Ciências Humanas e Sociais e das possibilidades de fazer ciência do humano, questionam “em que medida é que o Humano é redutível às exigências da objectividade científica” e se, “para se constituírem como ciência, as Ciências Humanas terão de aproximar-se, o mais possível, dos princípios lógicos e das metodologias das ciências exactas” ou se, pelo contrário, “serão as Ciências Humanas um campo de saber distinto e, até mesmo, em oposição àquelas” que “irão necessariamente para além desta perspectiva tradicional de ciência” (Boavida e Amado, 2006: 75). E, na direcção das respostas a estas questões sustentam “que estes domínios não poderão cientificar-se no sentido em que eram pensadas as ciências durante o século XX, ou seja, objectivas, rigorosas, matematizáveis e universais” (*ibidem*).

Como se sabe, o positivismo, apoiando-se na racionalidade científico-técnica que guiou o método científico, “coisificou” as questões humanas e sociais ignorando as suas especificidades e fazendo crer ser possível estudar estes aspectos como realidades observáveis e que ocorrem do mesmo modo, quaisquer que sejam as circunstâncias e os contextos. Esta foi também a orientação dos movimentos que procuraram a cientificidade do acto educativo na racionalidade técnica.

Pretendendo deixar para ponto posterior as críticas a esta orientação de paradigma⁵ que vê a teoria como meio de prescrever a prática ou esta como uma aplicação directa da teoria, retenho no entanto, por agora, a posição de Kemmis (1988: 23) quando sustenta que foram também “os defensores da nova perspectiva de ‘ciência aplicada’ da teoria da educação que se opuseram a quem propunha versões mais antigas da teoria educativa, essencialmente

⁵ A noção de paradigma é aqui percebida, na linha de Kuhn, como uma orientação científica aceite por parecer explicar e interpretar melhor as situações do que as teorias suas competidoras. Ver KUHN, Thomas (1998). *A estrutura das revoluções científicas*, S. Paulo: Editora Perspectiva.

‘filosóficas’ que viam os problemas educativos como uma espécie de problemas gerais ... que os filósofos haviam tratado durante séculos”. Ou seja, retenho aqui o carácter dinâmico do conhecimento quando se assume uma posição de reflexão crítica sobre o instituído e se procuram novas interpretações para as situações que vão ocorrendo.

No domínio das ciências sociais e humanas, e concretamente no que à educação escolar diz respeito, a característica que lhe advém da sua dimensão social implica uma procura constante de novos caminhos e de novas explicações para os fenómenos com que se vai convivendo. Por isso, as teorias críticas, que se desenvolveram como alternativa às teorias técnicas, têm sido elas próprias alvo de críticas por estarem a exercer “como um tipo de pastoreio das consciências e do ‘bem’ agir que tem efeitos disciplinares sobre a conduta dos sujeitos pedagógicos” (Garcia, 2002: 15) e, por isso, muitas vezes desajustadas das situações reais. Como é sabido, a compreensão do real, pela sua complexidade, exige o recurso a olhares que cruzem perspectivas das várias ciências. No caso concreto do currículo, como afirmam Pinnar e *al.* (1995), o hibridismo que o caracteriza confere à sua teorização aspectos de “um campo complexo de pesquisa académica dentro do campo da educação que busca entender o currículo por meio das disciplinas académicas”, ou seja, a “teoria do currículo tem como objectivo a compreensão global das implicações educacionais do currículo” (Pinnar, 2006: 26). E é esta contínua procura de compreensão do real e das situações, isto é, o acto epistemológico de contínua construção assente na reflexão sobre si própria (Estrela, 2005), que justifica, também a meu ver, a emergência de novas orientações e de novas teorias para os estudos curriculares.

Como tem sido reconhecido, a teorização no campo das Ciências da Educação tem tido, nos últimos anos, em Portugal, um avanço significativo, em grande parte devido quer aos doutoramentos e mestrados que têm ocorrido, quer à existência de uma comunidade científica que se tem alargado. Pacheco (2006: 6) fala de 3 ciclos da investigação educacional em Portugal: o ciclo da universitarização, o ciclo da administração e o ciclo institucional. O primeiro destes ciclos corresponde à fase em que a maior parte dos investigadores se encontra nas universidades e que é proveniente, principalmente, de dissertações de mestrado e teses de doutoramento. O ciclo da administração é o que corresponde à realização de investigações marcadas por agendas das reformas e das medidas emanadas dos órgãos da tutela da educação. O ciclo institucional corresponde à fase do exercício da investigação financiada, nomeadamente através da criação de unidades de Investigação e Desenvolvimento, da atribuição de Bolsas de Formação Avançada e do apoio a projectos. Ao mesmo tempo, o panorama da investigação educacional em Portugal, que se caracterizava, como afirma José

Alberto Correia, por uma “tecnologização dos saberes educativos” que nem mesmo os “militantes pedagógicos” e os “*expert* críticos” tinham conseguido abalar (Correia, 1993: 31), tem vindo, a partir dos anos 90 (séc. XX), a sofrer positivas alterações. E estas alterações são também devidas, na opinião de Correia (*ibidem*), à criação das licenciaturas em Ciências da Educação que, como nos diz, se instituíram como uma “experiência na corrente contra a corrente” existente na formação em Ciências da Educação,

“A criação das Licenciaturas em Ciências da Educação, na segunda metade da década de 80, constitui um importante contributo simbólico para a transformação desta situação e para o desenvolvimento de modalidades de investigação educacional que, por escaparem ao controlo directo do poder político e às exigências de um praticismo que se confunde com um didactismo acrítico, se tenderão a articular com uma acção educativa que não pode abdicar da sua dimensão crítica” (*ibidem*).

No que às questões do currículo diz respeito, secundo Tomaz Tadeu da Silva quando identifica o desenvolvimento das teorias do currículo “com a emergência do campo do currículo como um campo profissional especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo” (Silva, 2000: 10) e onde, em minha opinião, as licenciaturas em Ciências da Educação, corresponderam a uma busca interessante para a identidade de uma disciplina destinada a profissionais que não iriam ser professores mas, sim, assessores de processos educativos em contextos de mediação entre a escola e outras instituições ou grupos da comunidade. Por outro lado, a circunstância de não ter havido em Portugal, até aos anos 80 (séc. XX), experiência de licenciaturas em Ciências da Educação e de ser recente a introdução nos planos de estudo de disciplinas que focam a educação fora de uma lógica prescritiva e didáctica, justifica que, nos primeiros anos em que esta área do saber passou a ter presença nos planos curriculares, nem sempre a delimitação do campo, ou mesmo a designação da disciplina, fosse a mais adequada a cada uma das situações. Por isso, foram usadas muitas vezes designações importadas do sistema anglo-saxónico que apontavam para uma orientação disciplinar centrada nos processos de instrução e de obtenção apenas de uma informação.

Se olhar o que aconteceu em outros países que, como nós, não tinham tradição na investigação educacional, o que ocorreu em Portugal foi próximo do que aconteceu nesses países. Uma análise de António Flávio Moreira e Elisabeth Macedo sobre o que marcou o campo do currículo no Brasil levou-os a afirmar que, até ao início dos anos 80, foi a influência americana, tendo-se procurado, como dizem, dar “cor local ao material transferido, a fim de melhor empregá-lo” ao país (Moreira e Macedo, 2000: 99) e que, num segundo momento, “oscilou-se entre a tentativa de rejeição pura e simples da experiência americana e a adaptação crítica dessa e de outras experiências, na busca de um desenvolvimento mais independente no

campo do currículo” (*ibidem*: 100). Sendo esse o percurso histórico da investigação educacional no Brasil, o que podemos dizer que aconteceu em Portugal?

Quando iniciei funções docentes nesta área disciplinar na FPCE-UP, em 1987, recorro as vezes em que disse aos estudantes, futuros professores e professoras de Ciências Naturais, que se tratava de uma disciplina recente no panorama académico português e, por isso, ainda com uma reduzida (ou inexistente) bibliografia nacional. O primeiro texto português a que tive acesso é datado de 1982, de autoria de Cândido Varela de Freitas, e foi produzido, como me disse o próprio autor, para acompanhar videocassetes de um curso de Desenvolvimento Curricular que tinha realizado quando exercia funções no Ministério da Educação.

Como objectivos gerais da acção em que se situa esta publicação, Varela da Freitas definiu a intenção dos professores serem capazes de “dominar os principais conceitos envolvidos em teoria curricular; equacionar os dados relativos à fundamentação do *currículum*; distinguir claramente as várias fases do processo curricular; situar-se em cada uma das fases do processo curricular, quer ao nível da actual possibilidade de participação, quer ao nível do que considere desejável; resumir os principais tópicos referentes a cada uma das fases do processo curricular; definir esquemas de participação na vida da escola que contribuam para um correcto desenvolvimento curricular, nomeadamente no que se refere à formação contínua dos professores”. Trata-se, pois, de objectivos de uma formação em currículo que se mantêm actuais no quadro das concepções que hoje atribuem aos professores papéis activos na organização e gestão curriculares. De qualquer modo, esta publicação foi de circulação difusa, atingindo portanto talvez poucos professores.

Em 1988, Carlos Januário, assistente no Instituto Superior de Educação Física da Universidade Técnica de Lisboa, publicou as provas de aptidão pedagógica realizadas nessa instituição num livro que teve por título: *O currículo e a reforma do ensino. Um modelo sistémico de elaboração dos programas escolares*.⁶ Neste livro, Carlos Januário apresenta um modelo de construção de um programa escolar que é introduzido por aquilo que designa “conceitos fundamentais na teoria do currículo”. Estes conceitos são por ele categorizados em quatro sentidos: tradicional; formal ou administrativo; experiencial; e behaviorista. Ou seja, são referenciadas linhas teóricas, compreensíveis para o conhecimento existente no domínio curricular da época, mas que hoje precisariam de ser ampliadas.

Em 1990 foi também publicado pela Texto Editora uma monografia, da autoria de António Carrilho Ribeiro, com o título *Desenvolvimento Curricular* que focou o currículo como

⁶ Estou a referir-me ao livro: JANUÁRIO, Carlos (1988). *O currículo e a reforma do ensino. Um modelo sistémico de elaboração dos programas escolares*, Lisboa: Livros Horizonte/Biblioteca do Educador.

domínio de estudo, clarificou o conceito de desenvolvimento curricular e desenvolveu um processo de planeamento do currículo enquadrando teoricamente modelos de organização curricular, a determinação de objectivos, a selecção e organização de conteúdos, de estratégias e actividades de ensino-aprendizagem e de avaliação. Tratou-se, pois, de uma obra que se situou numa época em que as questões do campo do currículo eram pensadas apenas no domínio do exercício da docência e na tarefa de cumprimento do que era prescrito e que devia ser fielmente cumprido.

Mais tarde (1991), a obra *Currículo e desenvolvimento curricular. Problemas e perspectivas*, editada pelas Edições ASA e organizada por Fernando Machado e M^a Fernanda Gonçalves, divulgou uma sistematização de textos relativos a diversas correntes e temáticas do campo de currículo de autores que vinham a marcar este campo. Aqui notou-se já uma concepção de currículo mais ampla e uma matriz que não se desejava esgotar na visão tecnicista que atribui aos professores e aos formadores o papel de meros consumidores do que é prescrito de modo universal. Por outro lado, constitui uma oportunidade de acesso a pequenos excertos de textos, traduzidos em português, sobre problemáticas diversas do domínio curricular e em que está também presente, para além dos autores do livro, João Formosinho, quer com o prefácio, quer com um texto que chama a atenção para o problema do currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único, aspecto que tinha constituído objecto de análise por este autor nos processos de debate da reforma curricular do final dos anos 80 (séc. XX).

Registe-se, pois, a juventude desta área em Portugal e a evolução que tem tido, fruto de situações diversas que tentarei enunciar ao longo destes dois primeiros pontos em que contextualizo o projecto curricular da disciplina que aqui apresento. Goodson (1997: 18), a propósito da história social das disciplinas escolares, diz-nos que “uma grande parte dos estudos mais importantes sobre o currículo, sobre o currículo como construção social, teve lugar nos anos sessenta”, período conhecido pelo desejo da institucionalização de mudanças e pelo, como refere o mesmo autor, “desabrochar da investigação curricular numa abordagem crítica” (*ibidem*) que esteve na base da perspectiva “de que a educação devia ser reformada”, de que os “mapas de aprendizagem deviam ser desenhados de novo” e de que se devia “revolucionar os currículos escolares” (*ibidem*).

Ora, como já atrás afirmei, em Portugal, nesses anos 60, a investigação em educação era muito ténue, e ainda mais ténue (para não dizer inexistente) a investigação sobre o currículo, termo até não comum nos discursos então existentes. Por isso, esses conhecimentos influenciaram-nos mais tarde, às vezes em períodos em que nos contextos onde tinham sido produzidos

tinham já sofrido novas evoluções (como, por exemplo, foi o caso da “pedagogia por objectivos”). Diga-se, no entanto, que em termos do vocabulário, e até de conceitos, em Portugal, a terminologia do campo do currículo ganhou expressão com a reforma curricular dos ensinos básico e secundário do final dos anos oitenta. Como afirmo em outro lugar (Leite, 1997: 23 e 2002: 50), a Reforma Curricular dos ensinos básico e secundário⁷ introduziu nos discursos sobre educação o emprego generalizado de termos como *organização curricular*, *currículo*, *teoria do currículo*, *plano curricular* e *desenvolvimento curricular*, o que leva António Nóvoa a afirmar que hoje em dia, sendo este um conceito “muito recente na cultura educacional portuguesa”, “impôs-se no léxico das Ciências da Educação e é difícil escrever sobre questões pedagógicas sem o utilizar por uma ou outra razão” (Nóvoa, 1997: 13 e 14).

Considerando que, apesar desta presença discursiva, existe alguma confusão e imprecisão no seu uso, deixo no entanto para ponto posterior deste relatório a clarificação destes conceitos. Para já, convoco de novo o estudo de Moreira e Macedo (2000: 102), sobre o que se passou no Brasil ao nível da produção de trabalhos no domínio do currículo, e em que estes investigadores nos dizem que essa produção tem sido desenvolvida numa tensão entre obras de “prestígio académico” e de “fins utilitários” o que, segundo eles, parece confirmar “o ponto de vista de Goodson (1995) para quem a trajectória de uma disciplina curricular costuma proceder de objectivos utilitários para a aquisição de um carácter mais académico e abstracto”. Este é também um aspecto que considero ter ocorrido em Portugal, até porque o sinto presente no acompanhamento que tenho feito da evolução dos estudos neste campo do saber e até no modo como, ao longo destes anos, tenho orientado as disciplinas que elegem como objecto de estudo a configuração do currículo e os processos do seu desenvolvimento.

Estudos, em Portugal, focados no campo curricular

No VIII Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação, realizado em Castelo Branco em 2005, numa reflexão sobre o lugar que têm as questões do currículo nas Ciências da Educação, recordei que “os estudos em educação e currículo passaram de uma

⁷ A reforma curricular de que se está a falar tem a sua origem nos princípios definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), foi legislada pelo decreto-lei n.º 288/89 e iniciada em regime experimental em 1990 (nas condições organizativas definidas pela Portaria n.º 782/90). Antes desta fase experimental e da sua generalização em 1991, foram organizadas várias sessões de debate desta problemática a partir das propostas divulgadas pela CRSE (Comissão de Reforma do Sistema Educativo). Ver Formosinho (1988).

⁹ Os Encontros seleccionados para esta análise foram os seguintes: Congressos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Congressos da AFIRSE/AIPELF, Colóquios sobre Questões Curriculares.

situação praticamente inexistente nos anos 80, e de uma área quase desconhecida em Portugal e conseqüentemente com pouca produção bibliográfica, para uma situação de grande visibilidade, tanto ao nível da investigação e da produção de bibliografia, como ao nível da presença da sua terminologia nos discursos dos professores e educadores, dos administradores da educação e até de agentes sociais que vivem a escola mas não a têm como lugar de profissão” (Leite, 2005: 1). Recordei também que foi na década de 80 que, no domínio da educação, em Portugal, surgiram os primeiros mestrados, e que, desses mestrados, o que elegeu as questões de currículo como objecto de estudo foi designado por “Análise e Organização do Ensino” e teve a sua primeira versão na Universidade do Minho, em 1984, numa iniciativa do Ministério da Educação, através de protocolos com Universidades estrangeiras e portuguesas. Como aí disse, foi “predominantemente com o grupo de docentes formados a partir desses mestrados que se iniciou a área disciplinar do currículo nos planos de estudo da formação de professores e de educadores de infância e de licenciados em Ciências da Educação” (*ibidem*: 3). E foi também a partir deles que se constituíram condições para o início de estudos focados no campo curricular.

José Augusto Pacheco, em artigo que faz um levantamento de textos escritos em Portugal de 1990 a 2001, no âmbito dos estudos curriculares, referencia 510 trabalhos (ver Pacheco, 2002) e em artigo que alarga esse período a 2005 identifica 843 trabalhos (ver Pacheco, 2006), correspondendo 302 a comunicações em Encontros Académicos⁹, 232 a dissertações de mestrado e teses de doutoramento, 185 a livros e 124 a artigos¹⁰ (Pacheco, 2006: 14). Nestes estudos, as temáticas focadas foram organizadas em torno de 22 categorias e correspondem, por ordem decrescente do número de trabalhos, a: organização curricular (197 trabalhos); currículo e formação de professores (170 trabalhos); avaliação (100 trabalhos); currículo e autonomia/reforma (82 trabalhos); currículo e ensino básico (46 trabalhos); currículo e multiculturalismo (29 trabalhos); currículo e ensino superior (26 trabalhos); currículo e investigação (23 trabalhos); políticas curriculares (21 trabalhos); fundamentação epistemológica (18 trabalhos); estratégias (16 trabalhos); currículo e educação pré-escolar (16 trabalhos); programas (15 trabalhos); currículo e indisciplina (14 trabalhos); programação/planificação (13 trabalhos); currículo e género (12 trabalhos); teorização curricular (11 trabalhos); currículo e ensino secundário (11 trabalhos); objectivos e

¹⁰ Foram tidos em conta apenas os artigos publicados nas seguintes revistas: Inovação; Revista Portuguesa de Pedagogia; Revista Portuguesa de Educação; Revista de Educação; Colóquio/Educação e Sociedade; Educação. Sociedade & Culturas.

competências (9 trabalhos); pressupostos curriculares (5 trabalhos); conteúdos (5 trabalhos); manuais escolares (4 trabalhos).

Uma análise da distribuição destas temáticas por cada um dos quatro tipos de estudos que foram objecto de atenção de José A. Pacheco revela que, na forma de comunicações em Encontros/Congressos, os temas mais focados foram aspectos relacionados com o currículo e formação de professores (65), a organização curricular (55) e o currículo e autonomia/reforma (38). Nas dissertações e teses, as temáticas mais focadas foram: organização curricular (72), currículo e formação de professores (49) e currículo e o ensino básico (20). Nos livros publicados, os temas com maior expressão foram a organização curricular (48), a avaliação (33), o currículo e a formação de professores (23), o currículo e o ensino básico (17) e o currículo e a autonomia/reforma (15). Em artigo, os temas mais presentes foram o currículo e a formação de professores (33), a organização curricular (22), o currículo e a autonomia/reforma (16) e a avaliação (13).

Uma análise que procure compreender as razões que explicam a maior, ou menor, presença das diversas temáticas, obriga-nos a ter em conta os seguintes elementos:

- muitos dos mestrados e doutoramentos sobre estudos curriculares têm sido frequentados por professores dos ensinos básico e secundário e educadoras de infância, muitos deles envolvidos na formação, que, por isso, elegem como objecto de estudo situações das mudanças curriculares que vivem no exercício profissional e da formação. Por outro lado, o afastamento de estudos que se centrem na micro-política da sala de aula, isto é, que focalizem os exercícios profissionais docentes nas questões relativas a estratégias, programação/planificação e objectivos/competências talvez decorra do facto destes educadores e professores procurarem com a realização de trabalhos académicos investigarem aquilo que lhes é menos familiar. Apesar disso, acredito que as questões mais centradas em processos concretos de ensinar e fazer aprender estejam mais presentes nas pós-graduações realizadas no quadro das didácticas específicas das disciplinas a que estes professores se encontram vinculados;

- o número mais elevado de comunicações, face aos outros meios de divulgação que foram objecto desta análise, pode ser explicado pelo facto de muitos dos mestrados e doutorandos serem estimulados a apresentar as investigações realizadas, ou em curso, não encontrando, no entanto, depois, meios para as publicarem na forma de artigo ou de

livro. De facto, e apesar de se ter assistido, nestas duas últimas décadas, a um avanço enorme no número de publicações sobre o currículo escolar e as mudanças por que vai passando, ainda continua a ser difícil para os jovens investigadores passarem o crivo das editoras e da selecção feita pelas revistas. Por outro lado, há que reconhecer que muitos desses trabalhos de mestrado têm sido feitos mais na intenção de realizar uma prova académica, que fornece um diploma e uma ascensão na carreira, do que no desejo de um envolvimento sistemático na investigação.

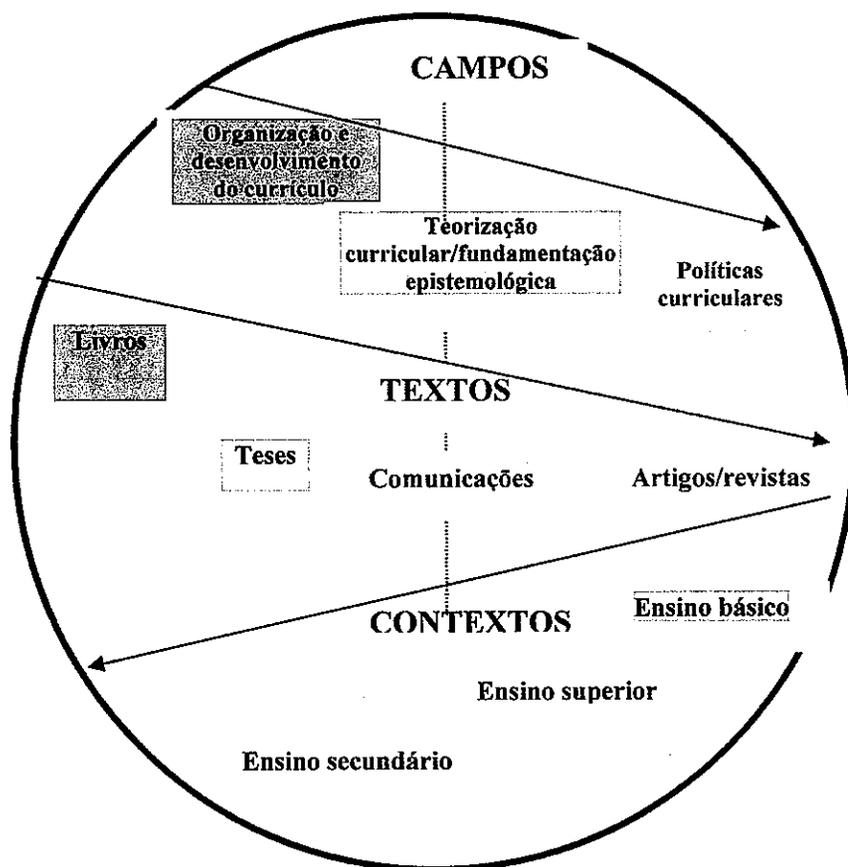
Em síntese, pode-se concluir, tal como o fez o autor do estudo a que me estou a reportar, que “a tendência da investigação e produção bibliográfica no campo curricular acentua ... a perspectiva dos professores e o contexto escolar, dando pouca importância aos aspectos que estruturam a operacionalização do currículo na sala de aula, que é sempre a pedra angular de toda a construção do currículo” (Pacheco, 2006: 16).

Um outro trabalho que Preciosa Fernandes tem em curso no âmbito das provas de doutoramento, e que tem como propósito fazer o mapeamento dos discursos que têm norteado o currículo do ensino básico ao nível das políticas curriculares, de posições de académicos e de posições de professores/gestores locais do currículo, no período de 1997 a 2004, permite também tirar algumas conclusões. Em comunicação apresentada em Fevereiro de 2006 no VII Colóquio sobre Questões Curriculares/III Colóquio Luso-Brasileiro, Preciosa Fernandes, fazendo o mapeamento dos estudos curriculares em torno dos *campos*, dos *textos* e dos *contextos*, conclui que a “organização e desenvolvimento do currículo” é o campo mais estudado, seguindo-se-lhe o da “teorização curricular” e o das “políticas curriculares”. Quanto aos textos em que estes estudos são divulgados, os livros são os mais presentes, seguindo-se as teses, as comunicações e os artigos/revistas, sendo neles focado, principalmente, e por ordem decrescente, o contexto do ensino básico, do ensino superior e do ensino secundário.

A figura 1, retirada do texto da comunicação de Fernandes, P. (2006: 14), traduz esse mapeamento¹¹ dos estudos curriculares realizados em Portugal, entre 1997 e 2004.

¹¹ Na opinião de Paulston (1994), o mapeamento consiste em “ler e agrupar as perspectivas dos textos” (ver Paulston, R., 1994, “Mapeando a educação comparada depois da modernidade”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, pp. 203-239), tendo Preciosa Fernandes, na linha deste autor, seguido o seguinte procedimento: escolha do assunto a mapear; selecção do maior número possível de textos; identificação do leque de posições

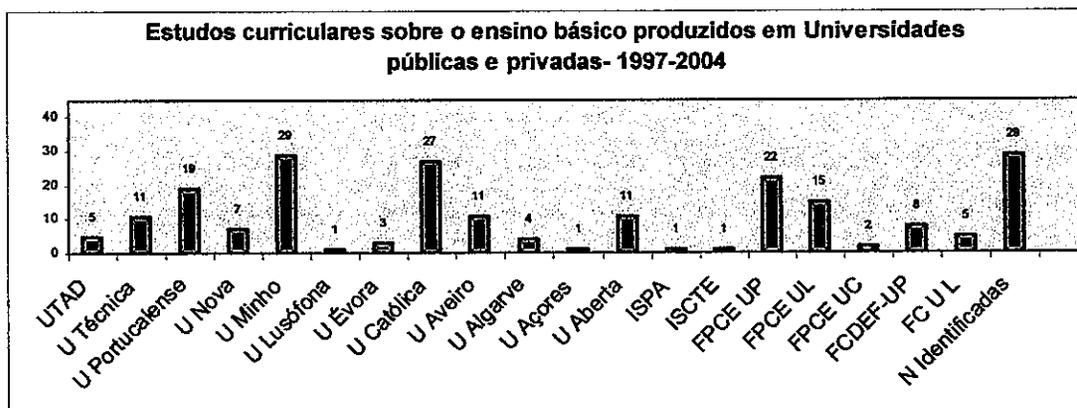
Figura 1 - Mapeamento de Estudos curriculares em Portugal (1997-2004)
- campos, textos e contextos – (in Fernandes, P., 2006: 14)



Interessante é também conhecer a origem dos trabalhos de investigação realizados neste domínio no quadro dos mestrados e doutoramentos. Preciosa Fernandes identificou 212 trabalhos focados no ensino básico que tiveram origem em 19 Universidades, públicas e privadas. O gráfico I dá conta que a Universidade do Minho, a Universidade Católica, a FPCE-UP, a Universidade Portucalense e a FPCE-UL foram as instituições onde se realizaram mais estudos deste tipo.

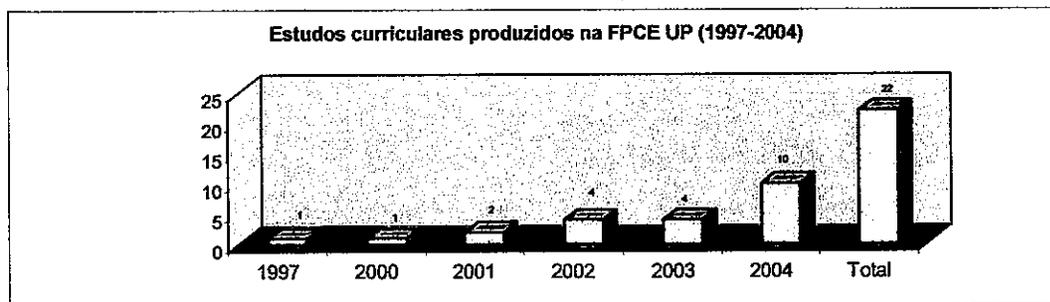
inter-textuais; identificação das comunidades textuais; testagem do mapa com os indivíduos ou comunidades de saber envolvido

Gráfico I - Distribuição dos 210 Estudos Curriculares pelas 19 Universidades/Faculdades identificadas (in Fernandes, P., 2006: 17)



Se tentar compreender a posição ocupada pela FPCE-UP nesta distribuição, posso encontrar dois tipos de razões: a primeira, relacionada com o facto dos mestrados focalizados em “Educação e Currículo” terem sido desenvolvidos nesta Faculdade apenas nos anos de 1998-2000 e 2001-2003, e a segunda decorrente do número *clausus* imposto nesses concursos, e que foi de 10 e 12 mestrados, respectivamente¹². Quanto à distribuição no tempo dos 22 trabalhos de mestrado e doutoramento realizados na FPCE-UP, a investigação de Preciosa Fernandes revela que 2004 foi o ano em que foi finalizado o maior número, tal como é evidenciado no gráfico II.

Gráfico II - Estudos de Currículo, na forma de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento, produzidos na FPCE-UP de 1997 a 2004 (in Fernandes, P., 2006: 19)



Como é evidente, para além das razões que avancei para se compreender a existência destes estudos curriculares, outros motivos existiram. Desses, é de realçar o impacto que as questões do currículo têm no domínio da educação escolar, nomeadamente ao nível dos aspectos que fazem da escola o lugar de decisão curricular e dos professores e educadores seus configuradores. Na verdade, não é por acaso que os académicos da área da educação e currículo, na transição de século, quando Paulo Abrantes e Domingos Fernandes lideraram as

¹² Este número *clausus* foi ampliado por ter ocorrido um empate na classificação dos últimos candidatos aceites a mestrado.

Direcções Gerais dos Ensinos Básico e Secundário, respectivamente, foram tão solicitados para consultadoria, produção de textos de apoio e realização de formação contínua de professores e educadores, na intenção de se ampliar o conceito de currículo e produzir modos inovadores de gestão curricular. Por isso, há que reconhecer que os estudos sobre o currículo também têm sido influenciados pelas políticas curriculares delineadas pelo ministério da tutela da educação, tanto ao nível das temáticas, como da própria procura e produção. Esta foi uma conclusão a que cheguei, juntamente com Preciosa Fernandes, no processo de acompanhamento das dinâmicas que implementaram a reorganização curricular do ensino básico nesta transição de séculos e que nos levaram a questionar as possibilidades dos processos de inovação dependerem apenas de iniciativas locais:

“Não será que o facto de terem, por exemplo, de conceber projectos curriculares que adequem o currículo nacional aos contextos locais pesa, com enorme força, no que os professores consideram uma formação pertinente?”

Não será que o facto de ser afirmado no novo despacho que regula a avaliação dos alunos (despacho n.º 30/2001) a necessidade de dar a conhecer às famílias os critérios de avaliação gera movimentos de contração nos modos de os conceber?

E se assim é, que espaço fica às escolas e aos professores para não se focalizarem só no que lhes é pedido e prescrito? Que disponibilidade existe para que as escolas e os professores não andem apenas a reboque do que determina a administração educativa (independentemente de, neste caso, se poder estar de acordo com os princípios em que assentam estas novas concepções)?” (Leite e Fernandes, 2003: 61).

Da história de disciplinas que elegem como objecto de estudo o currículo escolar

Na nota de apresentação a um livro de Goodson (1997), sobre a construção social do currículo, António Nóvoa recorre às palavras escritas por Tomaz Tadeu da Silva na apresentação da edição brasileira, quando afirma que “uma história do currículo tem que ser uma história *social* do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacional organizado”¹³. Como é evidente, o que neste ponto do Relatório vou querer fazer não é uma história do currículo, mas tão só evidenciar alguns pontos do percurso das disciplinas que

¹³ in SILVA, T. T. (1996). *Identidades terminais – As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*, Petrópolis: Vozes, pp. 77-82.

elegem como objecto de estudo o currículo escolar, tendo no entanto para isso em conta os contextos em que ocorreram.

Há que recordar que o campo do currículo teve a sua origem nos Estados Unidos, no princípio do séc. XX¹⁴, na sequência, como afirma Moreira (2003: 17), “de necessidades de ordem administrativa, que incluíram a organização e o controle das escolas e dos sistemas administrativos”. E que, “ao emergir, procurou apoio nos princípios da administração científica, ao mesmo tempo que tomou de empréstimo da sociologia e da psicologia comportamental os seus pressupostos básicos e a sua metodologia” (*ibidem*).

Em Portugal, se analisarmos os planos de estudo para a formação de professores e outros profissionais da educação, anteriores à década de 80, não encontramos qualquer disciplina com referência directa ao currículo, e encontramos, sim, a Pedagogia, a Didáctica, a Psicopedagogia e as Metodologias, entre outras, como aproximação ao *que fazer* na aula e *como o fazer*, ou seja, como meio de formação para a estruturação dos processos de ensino e de aprendizagem e da relação pedagógico-didáctica com os alunos. Por outro lado, para compreendermos esta evolução disciplinar, temos também de pensar na evolução por que tem passado a forma de conceber a educação e os papéis atribuídos à escola e aos seus profissionais.

Já no final dos anos 70, Mialaret (1976) dizia que a história da educação escolar se tinha resumido à dialéctica entre duas posições distintas mas que têm ambas a mesma origem etimológica, “educar”. De facto, educar significa, simultaneamente, alimentar, encher e amamentar, proveniente de *educare*, e extrair de dentro, fazer agir e dar à luz proveniente de *educere*. Como tem sido enunciado por vários autores, estas duas significações pressupõem concepções e práticas distintas: no primeiro caso, uma ênfase no produto e na instrução e, no segundo caso, pressupõe uma ênfase no processo e no envolvimento do próprio sujeito na construção do seu saber e nos processos de uma auto-formação.

Associadas a estas duas concepções de educação escolar, existem, também, duas ideias distintas de escola. Uma que tem por única missão ensinar, na lógica do uniformismo e de uma racionalidade tradicional académica, e outra que estabelece como meta a educação e que, por isso, se organiza no sentido de criar condições para a construção, por parte de cada um dos formandos, do seu próprio conhecimento, num processo de reestruturação e recontextualização do saber existente e do saber do quotidiano que permitam uma modificação constante do “ser” e do “tornar-se”, individual mas também colectivo e social.

¹⁴ Ver, a propósito, o que em outros momentos referi: Leite, C. (1997 e 2002).

É no quadro da primeira concepção, e num contexto histórico que privilegia em termos de educação o produto, que surgem, nos planos de formação de professores, áreas disciplinares orientadas privilegiadamente para o ensino e a instrução, numa orientação prescritiva, como a *Didáctica Geral* - entendida como um conjunto de técnicas para dirigir e orientar eficazmente os modos de ensinar -, e mesmo a *Pedagogia* que, como em outro lugar afirmei (Leite e Silva, 1989: 327), embora “possuidora de um discurso potencialmente gerador de reflexão sobre a acção educativa na perspectiva do processo, teve um campo conceptual limitado ao sujeito que aprende, sem a preocupação de estabelecer a relação entre a educação e o contexto sócio-cultural em que decorre”.

A *Didáctica Geral* e a *Pedagogia*¹⁵ foram, de facto, numa fase inicial, as disciplinas de fundamentação da acção educativa e foram perspectivadas numa visão diacrónica, linear e estática dos conhecimentos que eram quase sempre apresentados sem um enquadramento das realidades concretas onde ocorrem essas acções de educação. Devo dizer que foi deste tipo o conhecimento que obtive através destas disciplinas quando, no princípio dos anos setenta, as frequentei no Curso de “Ciências Pedagógicas” para vir a ser professora do ensino não superior.

Por outro lado, aceitando que a *Pedagogia* foi concebida como “a ciência e a arte da educação” (Planchard, 1973), de um modo geral, o recurso a esta disciplina, na formação de professores/educadores, dificilmente ultrapassou, na prática, a intenção de se constituir um meio que fosse para além de um exercício docente realizado a partir de programas determinados por instâncias externas, e portanto alheias aos contextos situacionais e sociais em que decorre a educação.

Visto o exercício docente como uma arte - a arte pedagógica -, a *Pedagogia* foi entendida como o meio para fornecer os conhecimentos necessários à selecção das técnicas de expressão para realizar essa arte de ensinar. E esta concepção, de algum modo, associa-se também a um entendimento da *Pedagogia* enquanto técnica, isto é, de um conhecimento que se relaciona com uma actividade pessoal - característica de uma arte -, mas que necessita também de conhecimentos técnicos. Ou seja, a *Pedagogia* construiu-se na base de um conhecimento que alheou o acto educativo do mundo exterior, fechando-o sobre si próprio. A este propósito, vale a pena reter o que diz Albano Estrela:

¹⁵ Gauthier e al. (1998: 133), recorrendo a Margarite Altet (1994), distinguem “pedagogia” de “didáctica” por a primeira estudar o ensino-aprendizagem a partir do ponto de vista do professor e a segunda a partir do ponto de vista do aluno. Nota: a obra de Altet que referenciam é: ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris: PUF.

“Pedagogia construída a partir de uma comunidade de solidões: solidão do professor, enclausurado no seu saber e na sua autoridade de mestre, solidão do aluno, prisioneiro da palavra magistral do seu professor. Pedagogia do ensino de conteúdos e do controlo da sua aquisição por aqueles a quem ensinados eram. Pedagogia redutível ao discurso lógico-didáctico era comprovada pela capacidade reprodutora daquele que o ouve, o lê. Pedagogia da verificação do erro, do desvio à norma instituída pelo sistema, pelo professor. E, por isso, Pedagogia da vigilância do comportamento social e intelectual do aluno” (Estrela, 1999: 4).

Nas palavras de Albano Estrela, e numa posição semelhante à que atrás referenciei de Correia (1993), teve “papel determinante nesta mudança (de concepção) ... a constituição de um conhecimento científico dos fenómenos educativos” (Estrela, 1999: 4), situação para que contribuíram os saberes multidisciplinares que configuram hoje as Ciências da Educação. Na verdade, como com Donzília Ferreira da Silva sustentámos quando quisemos construir a epistemologia da área disciplinar da Teoria e Desenvolvimento do Currículo, a *Pedagogia*, mesmo talvez sem o desejar, e “à força de querer utilizar a temática e a metódica de outras ciências, como afirma Delfim Santos (s. d.), ... tratou o Homem, objecto e sujeito da educação, como fóssil, generalizando a todos os homens (e mulheres), e a diferentes situações temporais, conclusões de trabalhos empíricos parcelares, referidos a contextos diversos dos contextos reais” (Leite e Silva, 1989: 328-329).

Foi esta incapacidade e insuficiência da *Pedagogia* em perspectivizar a educação na sua complexidade que justificou, em parte, a sua substituição pelo paradigma das Ciências da Educação e a ampliação do campo conceptual da *Didáctica Geral* à de disciplinas como a de *Desenvolvimento Curricular, Teoria e Desenvolvimento do Currículo* ou as que em 2006 propus para a reorganização do plano de estudos da licenciatura em Ciências da Educação em função do processo de Bolonha: *Teoria e Fundamentos do Currículo* (a que se reporta este Relatório) e *Processos de Desenvolvimento Curricular*. Como sustentam Boavida e Amado (2006: 367), a educação, sendo algo de tão complexo, exige para a sua compreensão “o contributo de várias perspectivas científicas e a capacidade de as articular e integrar numa ideia funcional”.

A propósito do debate sobre a opção pelas Ciências da Educação ou por uma Ciência da Educação, M^a Teresa Estrela lembra que a pluralidade de ciências que a constituem, “surgindo dentro de um espírito de interdisciplinaridade para o qual a designação (no plural) aponta” (Estrela, 1986: 124), conduziu a situações de ambiguidade que podiam ser evitadas se se restringisse “a conotação e a extensão do conceito de Ciências da Educação” (*ibidem*: 132),

aplicando-o apenas “àquelas ciências que estudam as situações educativas sob determinados aspectos especificamente pedagógicos e educativos ...” (*ibidem*).

Mesmo sem entrar neste debate, é evidente que as disciplinas a que aqui me estou a referir se situam dentro deste campo, possuindo, simultaneamente, a característica de integração que vem sendo reclamada na análise e na configuração do acto educativo. A juventude que caracteriza esta área talvez constitua um factor que oferece possibilidades a orientações que ultrapassem críticas que têm sido feitas a outras disciplinas com uma história mais longa. De facto, a focagem nas disciplinas que elegem o currículo como foco de atenção e de análise é muito recente. Recordo, por exemplo, que no mestrado que frequentei entre 1985 e 1988, na Universidade do Minho, na especialidade de “Análise e Organização do Ensino”, a formação em *Desenvolvimento Curricular*, apesar de corresponder ao enfoque principal desse mestrado, no plano de estudos, não representava mais do que uma disciplina. Por outro lado, a designação desta disciplina correspondia, nessa fase, e como também já atrás referi, a algo pouco frequente em Portugal e cujo conceito, importado de planos de estudo de instituições americanas e inglesas, era ainda, entre nós, pouco claro. Apesar disso, esta Universidade foi das primeiras a incorporar nos seus planos de formação disciplinas deste campo do saber.

Em artigo de Pacheco e *al.* (1993) sobre esta área disciplinar na formação de professores, os autores referem que, na Universidade do Minho, nos cursos de Bacharelato, de 1976 a 1980, existia a disciplina de “Teoria Curricular e Docimologia”, e a partir de 1980, por fusão de disciplinas anteriores, “Desenvolvimento Curricular e Modelos de Ensino” (*ibidem*: 611). Para além disso, o Desenvolvimento Curricular, nesta Universidade, é uma especialidade para a obtenção de grau de doutor desde 1985¹⁶, “com as seguintes disciplinas afins: Teoria do desenvolvimento Curricular, Objectivos e Avaliações, Modelos. Métodos e Técnicas de Ensino, Organização do Ensino e Fundamentos do Curriculum” (*ibidem*: 612).

Nesta história do percurso de disciplinas que têm o currículo como objecto de estudo, não podem, pois, ser também desvalorizadas as críticas à teoricidade das Ciências da Educação, por, como sustentou Kemmis (1988), pulverizarem o real¹⁷ e por não fornecerem respostas coerentes e integradoras do fenómeno educativo face à complexidade das situações que a

¹⁶ Cf. Despacho 23/SEES/85 de 16 de Março.

¹⁷ Adalberto Dias de Carvalho, recorrendo a Pierre Gillet, referia-se, em 1989, durante o 1º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, à incapacidade das Ciências da Educação legislarem no terreno da prática e sustentava a importância da Pedagogia enquanto teorização dessa prática e enquanto disciplina com um estatuto de intervenção “mediadora em relação aos dados das Ciências da Educação e através do exercício da capacidade decisória por parte de um sujeito autónomo e actuante, no concreto das situações educativas”. Ver: Carvalho, A. D. de (1991: 23).

“escola de massas” suscitou. Estas críticas estiveram na base da inclusão de disciplinas que se debruçam sobre o sistema educativo e sobre o currículo na formação de profissionais de educação e tiveram também na sua origem o reconhecimento da necessidade de se alargar o campo do conhecimento a outras disciplinas para se compreender e explicar a complexidade da acção educativa. Ana Benavente, partindo da ideia de Stengers (1987: 65)¹⁸, afirma que as ciências sociais e humanas, “reconhecendo que nenhuma disciplina é capaz, por si só, de elucidar um real complexo em tempo de desordem e de movimento, ... vivem uma fase de abertura de fronteiras que delimitam os tradicionais territórios de especialização” (Benavente, 1992: 23).

Talvez tenha sido, de facto, esta abertura de fronteiras que esteve também na origem das disciplinas que estudam o currículo enquanto processo de organização do conhecimento escolar e dos modos de o desenvolver orientada por uma perspectiva que não se identifique com uma pedagogia consumista (Giroux, 1994) e que articule a teorização curricular com as teorias sociais (Carr e Kemmis, 1988). Essas disciplinas, que se afirmaram em contextos de influência anglo-saxónica e nos nossos vizinhos espanhóis, começaram a surgir entre nós com a designação de “Desenvolvimento Curricular”, designação esta que, embora possa dever-se a uma tradução directa da expressão anglo-saxónica, se deve também ao facto de se lhe atribuir como campo de intervenção a análise das práticas e dos processos de ensino-aprendizagem e, portanto, de um enfoque nos elementos que permitem desenvolver com maior segurança o currículo prescrito. Ou seja, esta designação pressupõe, e como já atrás afirmei, uma formação directamente orientada para o exercício da docência no quadro do desenvolvimento de um currículo prescrito e não para a capacitação para nele exercerem o papel de decisores e configuradores. A este propósito, M^a Fernanda Gonçalves¹⁹ afirma:

“Há quem distinga a Teoria de Desenvolvimento curricular, reservando a primeira para as explicações sobre os fundamentos teóricos do currículo (questão vasta e de interesses múltiplos) e a segunda para o trabalho de construção/planeamento dos currículos e programas incluindo, ou não, segundo a posição assumida, as questões relativas às decisões e actuações tomadas na prática lectiva e educacional. Aceito a distinção, mas não a acho especialmente vantajosa. Por opção pessoal, envolvo no Desenvolvimento Curricular os problemas da sua fundamentação, mas preferia que a disciplina com que trabalho fosse chamada de teoria e Desenvolvimento Curricular”

¹⁸ Stengers, J. in Reeves, H. e al. (1987). *Abordagens do real*, Lisboa: Dom Quixote, obra e autora citadas por Benavente (1992).

¹⁹ Texto retirado da Internet: Gonçalves, M^a Fernanda (2006: 4).

A designação *Teoria e Desenvolvimento do Currículo*, como atrás referi, surgiu entre nós nos finais dos anos oitenta, princípios dos anos noventa, e tem-se constituído num paradigma que pretende ultrapassar quer essa visão que atribui aos docentes o papel de meros consumidores de um currículo concebido numa sede exterior às escolas, quer as análises fragmentadas da acção educativa que isolam: os conteúdos dos processos de organização e selecção do conhecimento, dos métodos de ensino e das questões da avaliação; as decisões pedagógico-didácticas das decisões políticas; os fenómenos de formação e de ensino-aprendizagem dos contextos onde ocorrem.

Foi no quadro desta concepção que no 1º Congresso da SPCE, realizado em 1989, juntamente com Donzília Ferreira da Silva apresentei uma comunicação (Leite e Silva, 1990) que procurou sistematizar as origens do que na altura se designava predominantemente por “Desenvolvimento Curricular”. Nessa comunicação, justificámos esta nova disciplina no campo conceptual da “Didáctica Geral” e sustentámos que se distinguia dela por se estruturar numa íntima relação teoria-prática e por estimular análises do acto educativo no contexto da complexidade que o caracteriza e das relações existentes entre a escola e a sociedade. E, no sentido de melhor definir esse novo paradigma, avançámos com a proposta da designação de “Teoria e Desenvolvimento do Currículo” para o que começava a ser delineado como um novo enfoque.

Ao tentarmos justificar a “Teoria e Desenvolvimento do Currículo” como um paradigma substituto da pedagogia tradicional, e que ultrapassa as visões parcelares, recorremos (Leite, C. e Silva, D., 1991: 330) a Kemmis (1988) quando este refere que os avanços ocorridos nas várias disciplinas aplicadas à educação nem sempre propiciaram, correlativamente, progressos na sua compreensão, nem forneceram respostas integradoras do acto educativo. Quisemos, na altura, afirmar que as teorias do currículo, ao configurarem visões globais e integradas das situações concretas, devido à sua característica interdisciplinar decorrente de não estarem dependentes de uma ciência-mãe, podiam constituir um novo modo de interpretar, e até de orientar, processos e percursos de inovação. Esta é também a perspectiva de Gimeno Sacristán (1992: 167) quando sustenta que os estudos curriculares têm uma natureza prática que surgiu pela necessidade de intervenções reais, o que “não é o caso das chamadas ciências especializadas, auxiliares ou fundamentais da educação”.

Também em minha opinião, de uma maneira geral, partindo da multireferencialidade dos processos de formação, esta área disciplinar tem-se esforçado por articular o saber produzido sobre educação com as competências exigidas pela prática pedagógica e com a necessidade de

as situar nos contextos em que decorrem as acções educativas, nelas englobando as dimensões humana, social e política da educação. Ou seja, esta área disciplinar, que elege o currículo escolar como objecto de estudo, e que pressupõe a complementaridade entre a teoria e a acção, num entendimento de uma ciência comprometida “enquanto prática social de conhecimento” (Santos, 1989: 11), valoriza na formação de profissionais da educação, não apenas o ensino e a aprendizagem de teorias, na intenção de que elas constituam grelhas enquadradoras da análise de situações reais e meios orientadores da reflexão no momento das decisões, mas também a aprendizagem do agir e de um olhar das práticas que, numa postura investigativa, articule as situações reais às questões políticas, sociais e históricos que com elas convivem. Por isso, nela são importantes conhecimentos construídos no domínio de outras áreas das Ciências da Educação, nomeadamente os que no campo da Sociologia da Educação têm analisado a problemática da incomunicabilidade entre os saberes escolares e os que estão do lado de fora da escola, de que são exemplo os estudos de Stoer e Araújo (1992) e de Benavente (1991 e 1994).

Incorporando estas influências, as características desta área disciplinar focada na educação e no currículo talvez justifiquem a atenção que lhe foi dada no modelo de formação de professores designado por “formação em serviço” – que decorreu entre 1985 e 1989 -, continuado pelo da “profissionalização em serviço” – que passou a existir a partir de 1989 -, quando introduziu como componente da formação a disciplina “Teoria Curricular”²⁰. E é também o reconhecimento da importância deste saber para o exercício profissional docente que justifica que o INAFOP (Instituto Nacional de Formação de Professores) tenha enunciado que, na formação inicial de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, estes futuros profissionais desenvolvam competências no campo curricular²¹ e que a legislação defina como uma área de formação especializada a “Organização e Desenvolvimento Curricular”²².

Devo dizer que, enquanto elemento do Conselho Consultivo da Formação Contínua de Professores, participei nos trabalhos de análise da proposta dos perfis da formação especializada elaborada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CPPFC),

²⁰ No modelo de formação de professores designado por “profissionalização em exercício” – existente entre 1979 e 1985 – é referida a existência de uma formação em Ciências da Educação mas não a designação de disciplinas.

²¹ Ver Deliberação nº 2/CG – INAFOP, 2001.

²² Ver Dec.-Lei nº 95/97, de 23 de Abril.

e de que resultou um perfil do especialista em Organização e Desenvolvimento Curricular organizado em torno das seguintes competências²³:

a) *Competências de análise crítica:*

- interpretar a escola e a organização escolar à luz dos contributos teóricos das Ciências da Educação, designadamente a teoria curricular, a didáctica geral e os fundamentos pedagógicos, psicológicos e sociológicos da acção educativa;
- fundamentar o processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional.

b) *Competências de intervenção:*

- promover a contextualização da organização curricular na organização pedagógica e no processo educativo da escola;
- elaborar/dinamizar a elaboração de projectos de flexibilização da gestão do currículo;
- elaborar/dinamizar a elaboração de projectos curriculares, quer a nível do território educativo e da escola, quer a nível da área curricular específica;
- elaborar/dinamizar a elaboração de projectos de inovação educacional de incidência particular;
- coordenar/dinamizar a produção de materiais curriculares de apoio ao desenvolvimento de projectos;
- programar/coordenar o ensino numa área curricular específica;
- organizar programas de apoio educativo e de diferenciação pedagógica dentro de uma área curricular específica ou de nível de ensino;
- formular/dinamizar actividades educativas de enriquecimento curricular;
- avaliar projectos e processos de aprendizagem a nível de áreas curriculares e utilizar os dados obtidos para a melhoria da intervenção educativa.

c) *Competências de formação, supervisão e avaliação*

- dinamizar práticas reflexivas no desenvolvimento do currículo;
- apoiar a formação contínua de professores numa área curricular específica;
- apoiar os professores na concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos e programas curriculares;
- supervisionar a execução de programas de apoio educativo;
- avaliar programas de formação contínua;
- colaborar no processo de avaliação do desempenho profissional dos docentes.

d) *Competências de consultadoria*

- assessorar os órgãos de direcção executiva e de coordenação pedagógica das escolas no planeamento e organização de projectos curriculares e na formulação dos seus projectos educativos;

²³ Conforme despacho conjunto nº 198/99, de 3 de Março.

- assessorar os centros de formação das associações de escolas no planeamento e organização de projectos e acções de formação contínua no domínio do desenvolvimento curricular.

Como de depreende, atribui-se aos agentes educativos detentores de conhecimentos desta área curricular funções de análise e de investigação e, ao mesmo tempo, de intervenção na tomada de decisões decorrentes desses procedimentos. Esta é também, de certo modo, a argumentação de Margarida Fernandes (1996) quando, a propósito da disciplina de “Teoria e Desenvolvimento Curricular” nos cursos de formação de professores, refere que ela desempenha fundamentalmente duas funções: a “função *problematizadora* relativamente ao perfil do aluno a formar, aos valores, finalidades e objectivos a atingir, à selecção das áreas e das disciplinas, à articulação entre elas, às cargas horárias, aos conteúdos programáticos, às estratégias, aos resultados esperados e aos procedimentos de avaliação; e a função *integradora* pelos quadros teóricos de referência que proporciona e que dão coerência interna e sentido ao conjunto das aprendizagens efectuadas e à permanente necessidade da sua adaptação a uma sociedade que muda constantemente” (Fernandes, M., 1996: 19).

Pensando esta área disciplinar na formação de profissionais da educação, e não apenas de professores, considero que o seu interesse se justifica pelas possibilidades que pode oferecer de conhecimento e de análise do sistema educativo e da organização do currículo e dos processos do seu desenvolvimento, tanto nas suas dimensões macro, como nas meso e micro (Ball, 1989). É evidente que estas possibilidades decorrem do facto de se conceber o acto educativo como um acto social, em que intervêm agentes educativos diversos e que exige visões globais e integradas, em vez de visões parcelares e monodisciplinares. E decorre, também, de se associar o currículo à ideia de um projecto que tem de ser perspectivado numa rede de parcerias inter-institucionais.

Na verdade, o conceito de currículo, enquanto projecto (Zabalza, 1987), encerra uma visão dinâmica do acto educativo que se ajusta a uma escola que constrói as suas intervenções numa relação com os contextos reais apoiada em assessorias de mediação sócio-educativa, e que não se refugiam, portanto, nas normas e programas prescritos a nível nacional para desenvolver um ensino apenas dirigido ao conceito abstracto de aluno padrão. E é esta ideia que se ajusta aos desafios que actualmente se colocam à escola, quando se pensa a população que nela está presente ou a quem ela se destina, e quando se opta pelo paradigma de uma “escola com todos e para todos”.

Se aceitarmos que a educação escolar não se pode contentar em transmitir uma herança cultural, temos também de aceitar que o currículo tem de se ampliar a dimensões da formação que transcendem o domínio das áreas do conhecimento das disciplinas escolares clássicas e de envolver, directa ou indirectamente, outros profissionais para além dos professores. É no quadro desta tese que se justifica também o campo das disciplinas do currículo num curso de formação em Ciências da Educação. O reconhecimento da inadequação de um currículo prescrito para todo o território nacional e que pouca margem de autonomia deixa às escolas, aos professores e às comunidades educativas para o configurarem de acordo com as realidades em que ele é vivido²⁴, tem vindo a afirmar a importância da existência de parcerias e de assessorias que, funcionando na lógica de “promotores de desenvolvimento” (Bolívar, 2000) ou da figura de “amigos críticos” (Leite, 2002 e 2003), desempenhem o papel de facilitadores de inovações, de manutenção dessas inovações e de apoio à tomada de decisões. Trata-se, pois, de figuras que não funcionam como “juizes conselheiros” (Santos Guerra, 2000) dos educadores mas, sim, como elementos que “ajudam” a escola e os seus agentes a reflectirem as situações para que tomem as suas próprias decisões (Del Carmen, L., 1990: 120).

Foi no quadro destas ideias que organizámos a partir de 2004/05 a área “comunidade educativa e mediação sócio-pedagógica” na licenciatura em Ciências da Educação da FPCE-UP e que a orientámos no sentido de que os estudantes, futuros/as licenciados/as, fossem capazes de:

- assessorar os docentes, desde a fase da construção dos PCT até à tentativa de reajustar as práticas educativas, trazendo para esse trabalho o ponto de vista dos alunos, de forma a construir-se uma boa relação pedagógica dentro das escolas e uma maior adesão por parte dos alunos a algumas disciplinas e matérias;
- servir como mediadores entre a escola, e outras instituições e actores relacionados directa ou indirectamente com o processo educativo;
- mediar os interesses dos variados níveis de ensino presentes nos agrupamentos de escolas de forma a tornar mais fácil a comunicação entre eles com vista ao “sequencialismo progressivo”, em vez de um “sequencialismo regressivo”;
- gerir conflitos entre os diversos actores do processo educativo (docentes, alunos, órgãos de gestão, funcionários);
- promover o desenvolvimento de projectos que proporcionem, a alunos e docentes, actividades de enriquecimento curricular e que contribuam para a formação cívica e social de cada um, como por exemplo grupos musicais, teatro, voluntariado, participação em lares de idosos;

²⁴ Este reconhecimento é também evidente na designação da Direcção Geral “Desenvolvimento Curricular e Inovação” que substituiu, a partir de 2002, e de acordo com a Lei orgânica do Ministério da Educação, as ex-Direcções Gerais dos Ensinos Básico e Secundário e integrou alguns serviços e Institutos que tinham como foco de acção estes sectores do sistema educativo português. Ver Dec. Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro.

- assessorar os órgãos de gestão em todas as decisões que envolvam a estrutura orgânica da escola e do agrupamento²⁵.

E é talvez no quadro de funções semelhantes às que enunciámos para esta área de formação, que disciplinas do domínio do currículo escolar têm estado presentes nos cursos das licenciaturas em Ciências da Educação/Educação. Uma análise por mim feita, em 2005, aos planos de estudo das licenciaturas em Ciências da Educação/Educação existentes nas Universidades públicas portuguesas revelou que a presença de disciplinas que elegem o currículo como foco de atenção existem em todos os planos de estudo, assumindo designações muito próximas. No Porto, “Teoria e Desenvolvimento do Currículo”, em Lisboa e no Minho “Teoria e Desenvolvimento Curricular”, na Madeira a disciplina, distribuída por dois semestres, tem a designação, no 1º semestre, de “Teoria do Currículo” e, no 2º semestre, de “Desenvolvimento Curricular”. É de referir ainda que os domínios do campo curricular são, em algumas destas licenciaturas, ampliados através de disciplinas como:

- “Organização do Sistema Educacional”, “Métodos e Técnicas da Educação”, “Avaliação Pedagógica”, no caso da Universidade de Coimbra;
- “Organização Educativa e Administração Educacional”, “Metodologias da Educação e do Ensino”, “Concepção, Gestão e Avaliação de Projectos Educativos”, no caso da Universidade do Minho;
- “Sistema Escolar e Políticas Educativas”, “Modelos de Organização Curricular”, “Administração Local da Educação”, “Análise das Situações Educativas”, “Análise das Instituições Educativas”, “Avaliação Educacional”, para além do “Seminário I e II de Desenvolvimento Curricular” na Área D (Desenvolvimento Curricular) e das disciplinas de opção “Avaliação e Aprendizagem”, “Currículo e Criatividade”, “Currículo e Cidadania” e “Projectos Curriculares”, no caso da Universidade de Lisboa;
- “Organização do Sistema Educativo”, no caso da Universidade da Madeira;
- As disciplinas de opção “Avaliação, Projectos e Currículo” e “Análise Social das Políticas Educativas” e a disciplina “Escola e Construção do Saber” para os estudantes da Área 4 (Comunidade Educativa e Mediação Sócio-Pedagógica), no caso da Universidade do Porto²⁶.

É em função desta situação que tenho afirmado que os licenciados e licenciadas em Ciências da Educação têm formação para se posicionarem face ao currículo escolar prescrito e para, numa linha de mediação sócio-pedagógica, assessorarem processos educativos que adequem a sua organização às realidades locais. Como afirmava já Correia na abertura do 1º congresso das licenciaturas em Ciências da Educação realizado em 1996, “submetida a um conjunto de

²⁵ A partir dos objectivos enunciados no documento organizador do trabalho de estágio de estudantes da Área “Comunidade Educativa e Mediação Sócio-Pedagógica”.

²⁶ Ver Leite (2005).

tendências contraditórias, a Escola Pública, se se quiser atenta às circunstâncias locais e transnacionais sem abandonar o princípio da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, tem de se recriar apoiando-se em saberes e figuras pedagógicas inéditas e dotadas de uma nova expertise. Uma expertise que seja capaz de promover uma acção local que se pense globalmente e que seja capaz de promover a justiça e a igualdade, privilegiando aqueles que estão privados do privilégio ..." (Correia, 1998a: 24). E é no propósito de continuar a contribuir para a formação dessas figuras pedagógicas dotadas dessa expertise que, na reorganização curricular de 2006 decorrente do processo de Bolonha, propus a disciplina que aqui apresento, "Teoria e Fundamentos do Currículo", sabendo que ela será complementada por uma outra igualmente focada no currículo, e que é designada, neste novo plano de estudos, por "Processos de Desenvolvimento Curricular".

Referências bibliográficas

- BALL, Stephen, J. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*, Madrid: Ed. Morata.
- BENAVENTE, Ana e *al.* (1991). *Do outro lado da escola*, Lisboa: Teorema.
- BENAVENTE, Ana e *al.* (1991). *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*, Lisboa: Fim de Século.
- BOAVIDA, João e AMADO, João (2006). *Ciências da Educação. Epistemologia, identidade e perspectivas*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- BOLÍVAR, A. (2000). "O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização". in Sarmiento, M. J. *Autonomia da Escola*. Porto: Edições ASA, pp. 157-190.
- BOLÍVAR, António (2006). "Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria?", in LEITE, Carlinda e LOPES, Amélia, *Educação, currículo e formação de identidades*, Porto: Edições ASA.
- CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephen (1998). *Teoria crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Ed. Marinez Roca S.A.
- CARVALHO, Adalberto D. de (1991). "Ciências da Educação: um novo olhar epistemológico", SPCE, Actas do 1º Congresso, *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*, pp.23-30
- CORREIA, José Alberto (1993). "A licenciatura em Ciências da Educação: uma experiência na corrente contra a corrente", *Boletim da Universidade do Porto*, Ano III, Nº 18, Porto: Universidade do Porto
- CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação*, Porto: Porto Editora.
- CORREIA, José Alberto (1998a). "Conferência de abertura do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação", in *Actas do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação. Ciências da Educação: profissões e espaços sociais*, pp. 15-28.
- DEL CARMEM, Luis (1990). "El proyecto curricular de centro", in Mauri, T.-coord.- *El curriculum en el centro educativo*, Barcelona: ICE-HORSORI.
- ESTRELA, Albano (1999). *O tempo e o lugar das Ciências da Educação*, Porto: SPCE/Porto Editora.
- ESTRELA, Mª Teresa (2005). "A investigação educacional à luz da revista da SPCE, «Investigar em Educação»", Comunicação ao VIII Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação, Castelo Branco: IPCB.
- FERMOSO, Paciano (1982). *Teoria de la educacion*, Barcelona: Ed. CEAC.
- FERNANDES, Margarida (1996). "Teoria e Desenvolvimento Curricular. Relatório para provas de agregação", Universidade do Algarve, doc. policopiado.
- FERNANDES, Preciosa (2005). "Estudos curriculares sobre o ensino básico: a importância e o exercício de um trabalho de mapeamento", Braga, VII Colóquio sobre Questões Curriculares/III Colóquio Luso Brasileiro, doc. policopiado para publicação nas Actas (no prelo).

- FERNANDES, Preciosa (2006). “Estudos curriculares sobre o ensino básico: a importância e o exercício de um mapeamento”, comunicação apresentada no VII Colóquio sobre Questões Curriculares/III Colóquio Luso-Brasileiro, Fevereiro, 2006, Braga: Universidade do Minho, doc. policopiado para publicação nas Actas.
- FREITAS, Cândido Varela de (1982). “Desenvolvimento curricular”, Ministério da Educação, Instituto de Tecnologia Educativa, doc. policopiado.
- FREITAS, Cândido Varela de (1982). “Desenvolvimento curricular”, Lisboa: Ministério da educação/Instituto de Tecnologia Educativa, doc. policopiado, 51 páginas.
- GARCIA, M^a Manuela A. (2002). *Pedagogias críticas e subjectivação. Uma perspectiva foucaultiana*, Petrópolis: Editora Vozes.
- GAUTHIER, Clermont e al (1998). *Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora UNIJUÍ.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1992). “El curriculum: los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?”, in GIMENO SACRISTÁN, José e PÉREZ GÓMEZ, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata, pp. 137-170.
- GIROUX, Henry (1994). “Jóvenes, diferencia y educación postmoderna”, in CASTELLS, Manuel e al., *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona: Ed. Paidós, pp. 97-128.
- GONÇALVES, M^a Fernanda (2006). “Ciências da Educação – sob o signo do puzzle”, http://www.ipv.pt/millennium/pce6_mfg.htm
- GOODSON, Ivor, E. (1995). *Currículo: teoria e prática*, Petrópolis: Editora Vozes.
- GOODSON, Ivor, E. (1997). *A construção social do currículo*, Lisboa: Educa.
- JANUÁRIO, Carlos (1988). *O currículo e a reforma do ensino. Um modelo sistémico de elaboração dos programas escolares*, Lisboa: Livros Horizonte/Biblioteca do Educador.
- KEMMIS, Stephen (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid: Ediciones Morata.
- LEITE, C. e FERNANDES, P. (2003). “Da organização às práticas de formação contínua de professores. Compromissos entre o instituído pelas actuais políticas curriculares e o instituinte local”, *Elo*, Número especial – Formação de Professores, Guimarães CFAE, pp. 55-66.
- LEITE, Carlinda (2000). “A figura do ‘amigo crítico’ no assessoramento /desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes”, *Actas do 5º Congresso da SPCE (2002) O particular e o global no virar do milénio*, pp. 95-100.
- LEITE, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*, Porto: Edições ASA.
- LEITE, Carlinda (2005). “O lugar das questões sobre o currículo nas Ciências da Educação”, Castelo Branco, VIII Congresso da SPCE, doc. policopiado da comunicação presente no painel n.º 3, para publicar nas Actas (no prelo).
- LEITE, Carlinda e SILVA, Donzília F. da (1991/89). “O desenvolvimento curricular no quadro das Ciências da Educação - génese e estatuto”, in SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, (1990). *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* (Actas), pp. 326-335.
- LUNDGREN, Ulf, P (1991). *Between education and schooling: outlines of a diachronic curriculum theory*, Victoria, Australia: Deakin University.
- MACHADO, Fernando e GONÇALVES, M^a Fernanda (1991). *Currículo e desenvolvimento curricular. Problemas e perspectivas*, Porto: Edições ASA.
- MIALARET, Gaston (1976). *Les sciences de l'éducation*, Paris: PUF.

- MOREIRA, António Flávio (2003). “O campo do currículo no Brasil: os embates e os desafios em sua construção no espaço-tempo da ANPED”, *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (1), pp. 1-25.
- MOREIRA, António Flávio e MACEDO, Elisabeth (2000). “Currículo, políticas educacionais e globalização”, PACHECO, José Augusto (org.). *Políticas de integração curricular*, Porto: Porto Editora, pp. 99-126.
- NÓVOA, António (1997). “Nota de apresentação” ao livro GOODSON, Ivor, E. (1997). *A construção social do currículo*, Lisboa: Educa, pp. 9-16.
- PACHECO, José A. (2002). “Notas para uma síntese de uma década de consolidação dos estudos curriculares”, *Investigar em Educação*, vol.1, nº 1, pp. 227-273.
- PACHECO, José A. (2006). “Uma perspectiva actual sobre a investigação em Estudos Curriculares”, *Colóquio AIPELF/AFIRSE*, 17 de Fevereiro, doc. policopiado para publicação nas Actas.
- PACHECO, José A. e al. (1993). “A Teoria e Desenvolvimento Curricular como disciplina e a sua proposta de formação de professores”, *IVe Colloque National de l’AIPELF/AFIRSE*, Actas, Lisboa: FPCE, pp. 611-627.
- PINNAR, William e al. (1995). *Understanding curriculum research*, New York: Peter Lang.
- PINNAR, William e al. (2006). “Pensamento e política curricular: entrevista a William Pinar”, in LOPES, Alice C. e MACEDO, Elisabeth (orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*, S. Paulo: Cortez Editora, pp. 7-37.
- PLANCHARD, Emile (1973). *Introdução à pedagogia*, Coimbra: Coimbra Editora.
- RIBEIRO, António Carrilho (1990). *Desenvolvimento curricular*, Lisboa: Texto Editora.
- SANTOS GUERRA, Miguel (2000). *A escola que aprende*, Porto: edições ASA, Criap.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*, Porto: Ed. Afrontamento.
- SANTOS, Delfim (s/d). *Fundamentação existencial de pedagogia*, Lisboa: Livros horizonte, col. BEP:
- SILVA, Tomás Tadeu da (2000). *Teorias de currículo. Uma introdução crítica*, Porto: Porto Editora.
- STOER, Stephen e ARAÚJO, Helena Costa (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*, Lisboa: Escher.
- STOER, Stephen R. (1994). *Relatório, Políticas de educação: uma abordagem sociológica*, Provas de Agregação, Porto: FPCE-UP.
- STOER, Stephen R. (1998). “Reflexões críticas sobre a licenciatura em Ciências da Educação da FPCE/UP”, *Actas do 1º Congresso das licenciaturas em Ciências da Educação. Ciências da Educação: profissões e espaços sociais*, pp. 281-292.
- ZABALZA, Miguel A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid: Nancea, S.A. Ediciones.

ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL DA DISCIPLINA “TEORIA E FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO”

António Flávio Moreira e Tomás Tadeu da Silva, quando defendem que a construção de “ordens curriculares alternativas” passa por fazer uma história do currículo, afirmam que “desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objectivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente” (Moreira e Silva, 1995: 31). Não sendo minha intenção estabelecer um programa para a disciplina de “Teoria e Fundamentos do Currículo” que transgrida as opções feitas nas disciplinas que a têm antecedido, neste ponto do Relatório tenho apenas como propósito historiar a área disciplinar de educação e currículo na FPCE-UP por forma a, desse capital acumulado, retirar as devidas ilações para a reorganização necessária em função do ajuste aos compromissos decorrentes do processo de Bolonha.

A área disciplinar na FPCE-UP

Como já referi na introdução a este Relatório, a docência do grupo de Ciências da Educação da FPCE-UP, numa primeira fase, foi assegurada nos cursos dos ramos educacionais das Faculdades de Ciências e do Desporto da Universidade do Porto. No que diz respeito aos domínios de educação e currículo, ela concretizou-se na disciplina “Desenvolvimento Curricular e Aprendizagem”, que assegurei a partir de 1986 aos cursos de Biologia e de Geologia. Situando-se num curso de formação de professores, os objectivos que orientaram essa disciplina foram: “clarificar a prática da concepção, elaboração e realização de programas de ensino, analisando a teoria que a fundamenta”; “descrever o processo de desenvolvimento curricular, identificando e caracterizando fases da sua realização”; “analisar experiências de desenvolvimento curricular reflectindo sobre o seu contexto e justificando objectivos, conteúdos, estratégias/métodos de ensino e formas de avaliação”; “analisar a realidade do Sistema Educativo Português, nos diferentes níveis de ensino, com vista a identificar problemas e discutir propostas de melhoria”; “conceptualizar currículo e analisar as implicações das diferentes concepções na implementação da prática educativa”²⁷.

Quando em 1988 se iniciou a licenciatura em Ciências da Educação, a disciplina que fez parte do 3º ano do plano de estudos, e como também já referi, teve a mesma designação que tinha tido nesses cursos de formação de professores, embora fossem outros os objectivos que a orientaram. Não tendo o curso em Ciências da Educação por finalidade formar professores dos ensinos básico e secundário, mas sim profissionais capazes de intervirem na organização e na gestão do sistema educativo, os conteúdos que a configuraram foram evidentemente diferentes dos que a constituíam nos cursos de Biologia e de Geologia. O perfil do/a licenciado/a, profissional que se pretendia formar no curso em Ciências da Educação, como historiou o nosso saudoso colega Steve Stoer em 1996, no 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação, era determinado pelo propósito de proporcionar a formação de agentes de desenvolvimento humano e comunitário.

“a proposta básica do curso tem sido orientada para a formação de profissionais de desenvolvimento humano e comunitário, com funções de apoio, orientação e coordenação, quer a nível do estado central, regional ou local, quer ao nível de empresas e organismos privados” (Stoer, 1998: 287).

Recorde-se que nos anos iniciais do funcionamento da licenciatura em Ciências da Educação grande parte dos/as estudantes que a procuravam eram portadores/as de uma formação de bacharelato em educação de infância ou professores do 1º ciclo do ensino básico que através

²⁷ In Programa da disciplina “Desenvolvimento Curricular e Aprendizagem”, FPCE-UP, 1986.

deste curso se licenciavam. Recorde-se ainda que muitos destes primeiros estudantes exerciam funções em órgãos do Ministério da Educação ou em instituições de formação transportando para a licenciatura um capital de experiência e um conjunto de saberes que em muito enriqueciam os espaços e os momentos de formação colectiva. Pode dizer-se que em muitas das situações se conseguia uma coincidência perfeita entre a formação e a investigação, ou, melhor dizendo, a formação decorria do exercício da investigação/reflexão sobre as práticas dos elementos do grupo que se constituíam em “investigadores no seu contexto prático”²⁸. Como dizia Correia (1993: 32):

“O trabalho pedagógico que se procura desenvolver com os alunos não visa assim acrescentar um conjunto de saberes ‘científicos’ a saberes profissionais mais ou menos sistematizados, mas antes, tendo em conta estes saberes e experiências profissionais, criar condições que promovam a análise crítica considerada como necessária para a sua integração em quadros de inteligibilidade cuja estruturação não obedece apenas a preocupações de ordem instrumental”.

Ao longo dos anos, esta formação primeira em Ciências da Educação foi encontrando novos sentidos, o que originou mudanças dos planos curriculares. Assim, em 1989²⁹, o plano de estudos da licenciatura sofreu uma alteração que procurou conferir uma maior especificidade ao campo das Ciências da Educação. Como exemplo dessa alteração, as disciplinas de Biologia Humana I e II foram substituídas pela disciplina de Etologia e Biologia da Educação e foram introduzidas as disciplinas de “Introdução às Ciências da Educação” e “História Contemporânea das Ideias em Educação”. No caso da disciplina por mim assegurada, “Desenvolvimento Curricular e Aprendizagem”, e por proposta à Comissão de Grupo, a designação passou a ser “Teoria e Desenvolvimento do Currículo” e foi decidido inseri-la no 2º ano do plano de estudos da licenciatura.

As razões da inserção dessa disciplina no 2º ano do curso, a par da “Sociologia da Educação”, da “Psicologia da Educação” e de “Métodos de Investigação em Educação”, prendeu-se com o desejo de criar condições que viabilizassem uma formação mais interdisciplinar, não pelo facto de eliminar os objectos de estudo de cada uma dessas disciplinas mas, sim, por permitir a criação de espaços de trabalho conjunto no acompanhamento de trabalhos de investigação a desenvolver pelos grupos de estudantes. O entendimento da avaliação na sua componente de formação desafiou muitas vezes o grupo de docentes destas disciplinas a conjuntamente descentrarem-se dos conteúdos isolados que as

²⁸ In Correia (1993: 33), citando Touchon, François V. (1992: 103).

²⁹ Ver Diário da República II Série, nº 201, de 1/9/1989.

configuravam para os recontextualizarem no quadro das problemáticas em que se focavam as investigações dos grupos de trabalho. Diga-se, no entanto, que este desafio nem sempre foi fácil de cumprir, quer por razões de horário de docentes que muitas vezes impediu um trabalho conjunto com os diversos grupos de estudantes, na organização e no acompanhamento das pesquisas, quer por razões dos próprios alunos que, não frequentando no seu conjunto as mesmas disciplinas, criavam alguns problemas na sua concretização.

Quanto à alteração da designação da disciplina, isto é, a substituição de “Desenvolvimento Curricular e Aprendizagem” por “Teoria e Desenvolvimento do Currículo”, ela justifica-se por, no caso da licenciatura em Ciências da Educação, se pretender, como atrás referi, formar profissionais para intervirem na organização e gestão de processos de desenvolvimento humano e comunitário, e não professores que dominassem as técnicas de ensinar e de fazer aprender. Ou seja, por se pretender, como diz Correia (1993: 11), “promover uma oferta antecipada de formação a novas figuras nos sistemas educativos que não pautam a sua intervenção apenas por razões instrumentais ou preocupações didácticas”. Isto é, por se desejar formar profissionais em Ciências da Educação preparados para o exercício, nos diversos espaços sociais de intervenção, de funções educativas mais conscientes e críticas e, portanto, também, para o exercício no sistema educativo de outras funções para além das da docência, e que são fundamentais para a construção da qualidade em educação.

Por outro lado, e como já enunciei no ponto anterior deste Relatório, esta nova designação justificou-se (e justifica-se) por ser mais adequada a uma orientação de formação no quadro das questões curriculares que estabelece uma clara complementaridade entre a teoria e a acção. A designação “Teoria e Desenvolvimento Curricular” traduz, na minha perspectiva, essa dualidade fundamental à compreensão dos princípios em que se fundamentam os processos da educação formal e da educação não formal, bem como os componentes que os operacionalizam. Foi nesta linha que, como já referi em ponto anterior, defendi com Donzília Ferreira da Silva, no 1º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, esta designação enquanto paradigma que melhor correspondia aos conceitos que se começavam a delinear, justificando-a pelo facto da “visão interdisciplinar, essencial à coerência e êxito das ciências da educação, reclamar a elaboração de uma teoria que tenha em conta a complexidade e multireferencialidade do fenómeno educativo” (Leite e Silva, 1989: 334).

Na verdade, as designações “Desenvolvimento Curricular” e “Teoria e Desenvolvimento do Currículo” não são coincidentes. João Formosinho, em introdução a uma das primeiras

colectâneas que sobre esta área disciplinar se publicou em Portugal³⁰, afirmou que “a introdução do Desenvolvimento Curricular na formação de cada professor pressupõe que vale a pena ensiná-lo a analisar o currículo geral da educação escolar e, mais detalhadamente, o nível de ensino em que vai trabalhar e vale a pena levá-lo a pensar e formular objectivos, seleccionar conteúdos e métodos que melhor sirvam a diversidade dos alunos que encontra na escola de massas e nas suas turmas” (Formosinho, 1991: 9). Estes eram, também em minha opinião, os elementos curriculares que de um modo geral constituíam os programas da altura e foram os elementos que, numa primeira fase, integraram o programa da disciplina na licenciatura em Ciências da Educação, influenciada, talvez, pelo facto de grande parte do grupo de estudantes exercer a docência.

A mudança do paradigma *didáctico* para o de *desenvolvimento curricular* tinha correspondido, como já sustentei, a uma evolução qualitativa na forma de conceber o acto educativo e a distribuição do conhecimento e correspondeu a uma nova concepção no tipo de responsabilidade atribuída aos diversos protagonistas. No entanto, nessa mudança, ficou ainda fora do campo desta disciplina a compreensão dos processos que permitem intervir de forma consciente ao nível da selecção do conhecimento socialmente válido e que explicam a sua não neutralidade. É o alargamento deste campo a esta outra dimensão que justifica a mudança da designação da disciplina para “Teoria e Desenvolvimento do Currículo”.

A “Teoria e Desenvolvimento do Currículo”, face às disciplinas que estiveram na sua origem, pretende incorporar, quer uma teorização e uma análise do discurso pedagógico escolar e das suas práticas regulativas do poder, quer, como já aqui tenho afirmado, uma postura dialéctica entre a teoria e a prática, numa intenção próxima da que Bernstein (1993) e Kemmis (1988) propõem para ultrapassar as teorias de reprodução. Em síntese, esta nova disciplina pretende orientar-se no sentido do predomínio de uma “prática pedagógica local”, face ao de uma “prática pedagógica oficial” e, portanto, pretende contribuir para o desenvolvimento potencial de sujeitos pedagógicos “resistentes”, em vez de sujeitos pedagógicos “reprodutores” (Bernstein, 1993: 176-182), condições essenciais para se fazer a ruptura com o “currículo uniforme, pronto-a-vestir e de tamanho único” (Formosinho, 1991).

Em síntese, ao longo dos anos, as disciplinas que na FPCE-UP foram assegurando focagens na educação e no currículo, e que constituem o património da “Teoria e Fundamentos do Currículo”, foram sofrendo alterações, decorrentes das reorganizações dos planos de estudo,

³⁰ Trata-se da obra de Machado, F. e Gonçalves, M^a. F. (1991). *Currículo e desenvolvimento curricular. Problemas e perspectivas*. Porto: Edições ASA.

justificadas quer pelas alterações dos públicos que frequentavam a licenciatura, quer dos objectivos que se lhe foram atribuindo. Ao mesmo tempo, foram sendo propostas e asseguradas disciplinas de opção e módulos de formação que pretenderam ampliar os saberes proporcionados pela “Teoria e Desenvolvimento do Currículo”. São disso exemplo a disciplina “Avaliação, Projectos e Currículo”, de que também fui responsável, e os módulos inseridos na formação realizada no âmbito da Área 4 “Comunidade Educativa e Mediação Sócio-Pedagógica”: “Mediação Sócio-Pedagógica e Territorialização Educacional”; “Administração Educativa, Autonomia e Redes Sociais na Escola”; “Diferenciação e Avaliação Pedagógica”; “Relações escolares e Construção de Identidades”.

Os estágios constantes dos planos de estudo da licenciatura em Ciências da Educação na FPCE-UP, nos 3º e 4º anos³¹, têm também constituído excelentes oportunidades para ampliar os focos de atenção, de estudo e de intervenção neste campo do conhecimento, ao mesmo tempo que configuram novas socializações com situações de educação e de formação e proporcionam a construção de novos saberes.

Os mestrados em “educação e currículo”, organizados na FPCE-UP em 1999-2001 e em 2001-2003, foram uma outra excelente oportunidade de aprofundar o conhecimento existente nesta área disciplinar. O facto de se tratar de grupos com larga experiência profissional e de terem sido realizadas investigações sobre questões pertinentes para o conhecimento do sistema educativo e da educação e currículo em Portugal, criou condições para enriquecer o património do saber existente e ampliar a novos domínios as questões curriculares. São algumas dessas mestradas e doutorandas que hoje nos acompanham nas investigações que desenvolvemos no Núcleo do CIE, “Escola, Currículo e Formação de Identidades”, que coordeno com Amélia Lopes. Por outro lado, a participação de professores de outras Universidades que conosco colaboraram, e que transportaram consigo os quadros teóricos em que se apoiam, as investigações em que estão envolvidos e os enfoques que privilegiam constitui também um benefício para a cultura curricular da FPCE-UP. Temáticas ligadas à Inovação e à Reforma, à Organização e Gestão Curricular, às Políticas Educativas e Curriculares, à Formação e à Avaliação, à Análise Crítica das Teorias em Educação, à Identidade Profissional e aos Métodos de Investigação, foram desenvolvidas nesses mestrados proporcionando condições de análise de medidas e de situações educativas mais conscientes e fundamentadas.

³¹ Com a reformulação curricular realizada na FPCE-UP em 2003, a licenciatura em Ciências da Educação passou a ter no 3º ano, não um estágio, mas, sim, um contacto com situações profissionais, passando o estágio do 4º ano a ter uma duração temporal maior, que em 2005/06 correspondeu à permanência de 30 horas por semana nas instituições, durante 6 meses.

Por isso, e apesar dos mestrados decorrerem num contexto distinto do da licenciatura em Ciências da Educação, esta também tem usufruído dessa formação e investigação. Na verdade, o *ethos* da FPCE-UP e do próprio grupo tem permitido, como dizia o nosso primeiro coordenador, criar “um ambiente que torna possível uma reflexão, uma análise crítica dos saberes transmitidos e produzidos”, e onde, “para além de se poder introduzir outros saberes normalmente de natureza mais experiencial, também se (podem) criar condições necessárias para o cruzamento dos variados saberes e confrontação permanente de ideias” (Stoer, 1998: 289).

É com este passado disciplinar que, chegados ao ano 2006, a organização da formação no quadro dos compromissos decorrentes do processo de Bolonha levou a uma estrutura curricular de disciplinas semestrais - situação que é relativamente nova na FPCE-UP - e à atribuição da focagem dos estudos sobre o currículo na disciplina “Teoria e Fundamentos do Currículo”, constante do 2º semestre do 1º ciclo do curso em Ciências da Educação (e a que se refere este Relatório), e na disciplina “Processos de Desenvolvimento Curricular”, inserida no 3º semestre.

A licenciatura no percurso anterior ao Processo de Bolonha

Na opinião de José Alberto Correia, a criação das licenciaturas em Ciências da Educação, “embora não visasse a criação de uma alternativa ... (à) instrumentalidade, constitui uma importante referência simbólica potencialmente crítica do instrumentalismo reinante” (Correia, 1998a: 21). Também o folheto de apresentação da licenciatura na Universidade do Porto justifica a sua emergência nos desafios criados pela Lei de Bases do Sistema Educativo que “fez sentir no país a importância do alargamento do nível geral de educação da sua população, objectivo que necessitava de se concretizar através de uma maior qualidade de investimento na Educação e na Formação, em geral”. De facto, as características desta licenciatura têm-lhe conferido uma especificidade que resulta, entre outros, dos seguintes aspectos:

- . não se trata de uma licenciatura em ensino;
- . tem sido frequentada por um público diverso e onde interagem interesses muito distintos;

- . possui um plano de estudos que tem por referência a educação formal mas também a educação não formal;
- . é atravessada pelo desejo de criar condições para o desenvolvimento de uma consciência crítica onde cada estudante desenvolva competências do “saber”, do “ser” e do “agir” no exercício da cidadania.

Para justificar estas quatro características que atribuo à licenciatura em Ciências da Educação que tem sido desenvolvida na FPCE-UP, explico um pouco mais cada uma delas:

* A licenciatura em Ciências da Educação distingue-se das licenciaturas em ensino, pois estas, pelas exigências didáticas que se impõem aos estudantes no seu futuro profissional, e pela tradição que concebia os professores como meros distribuidores de saber, são indutoras de uma organização mais técnica do que de uma investigação educativa que propicie uma compreensão das situações reais e a configuração de novos caminhos.

* A população discente que frequentou a licenciatura em Ciências da Educação até 2002, data em que por definição ministerial foram configuradas novas condições de acesso e nova distribuição dos *numeros clausus*, foi composta, essencialmente, por professores dos ensinos básico e secundário, educadores de infância, profissionais do serviço social ou da saúde, que conviviam com um número mais reduzido de estudantes provenientes do designado “contingente do 12º ano”. Esta situação permitiu que a formação decorresse num contexto de experiências e de interesses bastante distintos e numa diversidade de pontos de partida e de experiências que trouxeram à formação o enriquecimento proveniente desses múltiplos olhares e favoreceu o desenvolvimento de “uma nova expertise” (Correia, 1998: 24) enriquecedora da análise contextualizada das situações reais e, por isso, mais preparada para as intervenções educacionais.

Por isso, as repercussões ao nível do reconhecimento da formação conferida pelo curso são também distintas para os diferentes alunos que a têm frequentado. Para alguns, ela é uma formação inicial, para outros ela tem sido uma formação complementar e, para alguns destes também uma formação especializada. Na verdade, enquanto para os estudantes que provêm do contingente do 12º ano ou do acesso pelo *ad hoc* esta formação corresponde a um primeiro contacto com o

ensino superior, para outros ela funciona simultaneamente como uma formação complementar à que obtiveram anteriormente e, em certas condições³², até corresponde à oportunidade de obterem uma formação especializada reconhecida para o exercício de outras funções no sistema, para além da docência.

* Não podendo, nem querendo, deixar de reconhecer os saberes experienciais dos alunos, a formação na licenciatura tem-se organizado de forma a “favorecer a análise crítica desses saberes integrando-os em quadros de inteligibilidade que são simultaneamente mais complexos e menos instrumentalizados” (Correia, 1998: 25). Portanto, “mais do que promover uma pedagogia da acumulação, a preocupação central é a de desenvolver uma pedagogia da recomposição” como afirmou Correia (*ibidem*) no 1º Congresso das licenciaturas em Ciências da Educação. Trata-se de uma licenciatura em que a educação é, evidentemente, o seu objecto de estudo, embora não se confine à formação escolar e se alargue a outras dimensões do âmbito da educação não formal. Por outro lado, apesar da criação do curso ser justificada na portaria que o desencadeou (portaria n.º 816/87, de 30 de Set.) pelo objectivo de proporcionar o acesso a uma licenciatura em Ciências da Educação aos profissionais que trabalham no campo do ensino e da educação, ela é cada vez mais frequentada por estudantes fora desse exercício profissional e que procuram uma formação que lhes permita aceder a intervenções em diversos campos educativos. Como dizia Justino de Magalhães (1998: 361), “a criação das licenciaturas em Ciências da Educação, mais do que dar consistência e praticidade aos saberes produzidos no âmbito da área do conhecimento da educação, tem procurado dar resposta através da formação de recursos pessoais especializados a necessidades e lacunas, no interior e fora do sistema educativo formal”.

* É no quadro destas características, que têm por referência a complexidade das situações educativas, que a licenciatura em Ciências da Educação se apresenta publicamente e aos potenciais candidatos como “uma formação multicultural que, estruturada no âmbito de uma perspectiva crítica, suscita a potenciação de atitudes

32 Aos educadores de infância e professores que à data da entrada na licenciatura tenham pelo menos 5 anos de serviço, a obtenção do diploma confere-lhes, simultaneamente, o reconhecimento de formação especializada numa área relacionada com o desenvolvimento do projecto de estágio realizado no 4º ano.

reflexivas e procura encontrar propostas originais para enfrentar os problemas no terreno”³³.

E é enquadrada por esta filosofia de formação, pelos propósitos que orientam esta licenciatura e das características dos estudantes nela presentes que foi evoluindo a atenção dada aos estudos sobre o currículo na FPCE-UP. Nestes estudos, embora se abordem aspectos de interesse geral para qualquer actor educativo, é focada, essencialmente, a análise do currículo no sistema educativo português e as orientações e processos de configuração da prática escolar, enquanto experiência de um projecto educativo e curricular. E, para um balanço do que tem sido a formação em educação e currículo no contexto desta licenciatura, recorro ao que foi dito em 1996/97 no Relatório de Auto-Avaliação e à avaliação que dela foi feita pelos estudantes na Auto-Avaliação de 2003/04.

Em 1996/97, e tendo por referência as características de muitos dos estudantes da altura, que exerciam, como atrás referi, uma actividade profissional em sectores diversos, penso que a disciplina se enquadrou no conjunto da formação proporcionada pelo plano de estudos e contribuí positivamente para que esses estudantes tivessem “uma maior reflexividade na sua capacidade de intervenção nas áreas da educação, segurança social, saúde e justiça, em que já se encontram (encontravam) inseridos”³⁴. Para os que tinham como experiência da educação formal apenas a situação de estudantes, penso que ela também contribuiu para o desenvolvimento de competências que permitam, de modo sustentado, analisar contextos e projectos sócio-educativos de educação, formal e não formal, e implementarem ou assessorarem projectos e programas de intervenção sócio-educativa e de investigação. Este balanço positivo que faço da disciplina que antecedeu a que neste Relatório apresento foi também confirmado pelos estudantes quando, no processo de avaliação das licenciaturas em Ciências da Educação em 2003/04 e 2004/05, foram convidados a avaliarem o curso, as disciplinas e a docência. Os gráficos III e IV dão conta dessa avaliação, respectivamente para os anos 2002/03 e 2003/04.

³³ *in* brochura de apresentação da licenciatura em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da U.P., na explicitação do seu enquadramento científico.

³⁴ *in* “Relatório de auto-avaliação. Ano 1996/97. Licenciatura: Ciências da Educação”, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Gráfico III – Satisfação com o curso nos aspectos avaliadas dos factores académicos (2002/03)

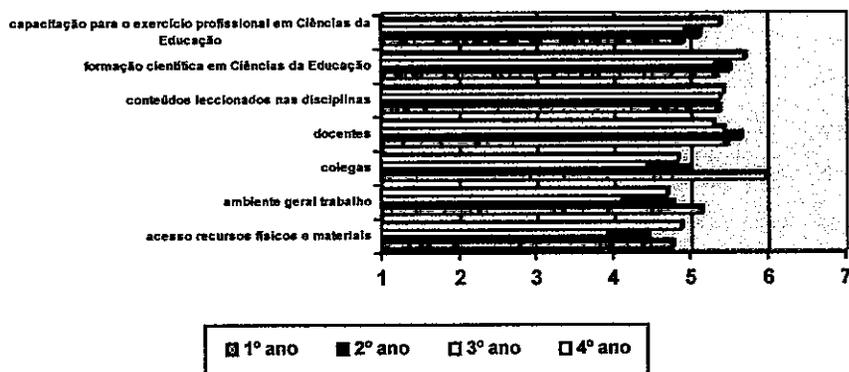
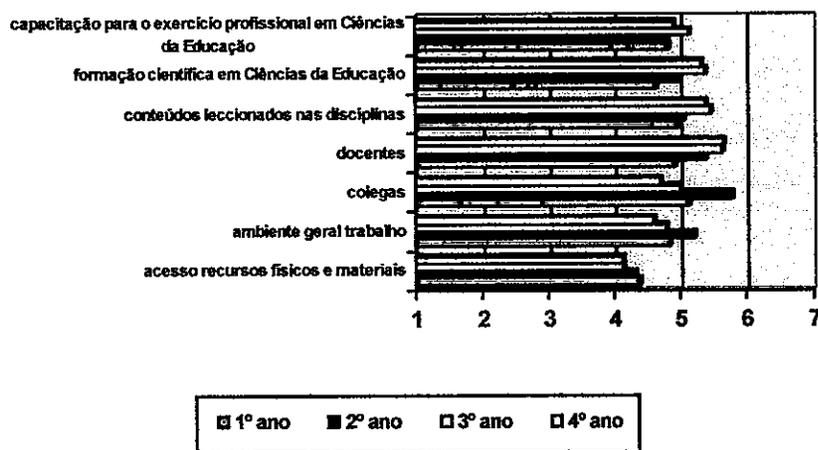


Gráfico IV – Satisfação com o curso nos aspectos avaliadas dos factores académicos (2003/04)



A avaliação da disciplina “Teoria e Desenvolvimento do Currículo”, existente nessas datas (2002/03 e 2003/04), foi também avaliada muito positivamente. Numa escala de 1 a 7, obteve uma qualificação predominantemente elevada (média total 5,82, em 2002/03 e 5,49 em 2003/04). Estes valores médios corresponderam, em ambos os anos, à média de uma apreciação global da disciplina superior a 6 valores, uma vez que apenas atribuíram valores inferiores a 6 ao grau de dificuldade com que a percebiam (5 valores em 2002/03 e 4,8 em 2003/04). Devo dizer que estes valores, atribuídos pelos estudantes no “inquérito de

avaliação” aplicado pela FPCE-UP a toda a população discente, não ficam longe da própria percepção que fui construindo pelo modo como os estudantes se envolveram na disciplina, nos trabalhos que lhes foram propostos, na participação nas aulas e nos debates e reflexões que organizei. Devo confessar que esta atitude dos estudantes tem sido, também para mim, uma fonte de estímulo. Por isso, considero justo o modo como fui avaliada pelos estudantes nas dimensões: “relação”, “disponibilidade”, “competência” e “autonomia”. Essa avaliação teve como média os seguintes valores: 6,29 em 2002/03 e 6,25 em 2003/04 na “competência”; 6,28 em 2002/03 e 6,39 em 2003/04 na “autonomia”; 6,38 em 2002/03 e 6,42 em 2003/04 na “disponibilidade”; 6,38 em 2002/03 e 6,42 em 2003/04 “no relacionamento com os alunos”.

O Processo de Bolonha nos seus compromissos e desafios

O chamado “processo de Bolonha” teve a sua origem na assinatura, em 1988, por 80 Reitores de Universidades Europeias, da Magna Carta que enunciou como missão da Universidade “prosseguir no caminho do conhecimento universal, transcendendo fronteiras políticas e geográficas” e afirmou “a necessidade imperiosa das diferentes culturas se conhecerem e influenciarem mutuamente”³⁵. Estes mandatos atribuídos às instituições universitárias ganharam maior expressão quando, em Junho de 1999, foi adoptada a Declaração de Bolonha que estabeleceu uma matriz para as reformas do ensino superior, justificando-a na intenção de “dar coerência ao Ensino Superior no Espaço Europeu, tornando-o mais competitivo e mais atractivo”³⁶. Sendo apresentado na intenção de construir um Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) que favoreça a mobilidade de discentes e de docentes e a empregabilidade de diplomados dentro deste espaço europeu, foi também atribuído ao processo o desejo de permitir que os graus conferidos pelas Universidades europeias sejam “facilmente legíveis e comparáveis”³⁷.

É evidente que nos motivos que estão na origem da construção deste grande espaço de formação, não podem ser ignoradas razões de mercado decorrentes da crença de que a

³⁵ *in* Documento do CRUP (2003: 4).

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ Lembre-se que a Declaração de Bolonha propõe a importância do que designa “Suplemento de Diploma para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade interna do sistema de ensino superior europeu”

construção, até 2010, de um espaço europeu de formação, competitivo no mercado global, pode ter como consequência atrair estudantes provenientes de países que se têm até agora deslocado para os Estados Unidos da América ou mesmo para o Japão. Mas centrando-me apenas no que à organização dos cursos de ensino superior diz respeito, retenho o compromisso assumido a nível europeu para que estes cursos se estruturam em dois ciclos organizados no “sistema europeu de transferência de créditos” (ECTS), entendidos como “unidade de medida do trabalho do estudante e que, por isso, incluem as horas de contacto com os seus professores mas também as horas de estudo, de realização de trabalhos e de avaliação”³⁸.

Foi esta organização dos planos curriculares relativos aos diferentes cursos e ciclos de formação que gerou, a partir de 2003/04, algum movimento e debate entre instituições, principalmente a partir do momento em que o Ministério da Ciência e do Ensino Superior nomeou para cada uma das grandes áreas da formação coordenadores nacionais da organização do processo de Bolonha e em que esses coordenadores desencadearam reuniões com representantes das instituições de formação.

No que às Ciências da Educação (CE) diz respeito, representei nessa equipa, juntamente com António Magalhães, o grupo da FPCE-UP nos trabalhos realizados em 2003/04³⁹. Nesses trabalhos, as quatro universidades que conferiam, à data, cursos em Ciências da Educação/Educação (Porto, Lisboa, Coimbra e Minho) elaboraram uma proposta que propunha que a formação dos diplomados em CE se organizasse em torno da estrutura que o esquema 1 representa e que formaria “Técnicos Superiores de Educação e Formação”, num complemento do 1º ciclo (de 3 anos) com um quarto ano de curso complementar, a que se podia seguir um 2º ciclo nas opções 3+2 ou 3+1+1.

³⁸ *in* Documento do CRUP (2003: 5).

³⁹ O grupo foi constituído por: Licínio Lima (Minho); João Boavida e António Gomes Ferreira (Coimbra); João amado e Manuela Esteves (Lisboa).

Esquema 1 - *Core curriculum* / Currículo nuclear (correspondente a 50% do total de ECTS) dos cursos Ciências da Educação/Educação proposto em 2003/04 pelas Universidades de Coimbra, Lisboa, Minho e Porto

1º Ciclo		2º Ciclo	
<i>Curso complementar</i>			
3 Anos 30+30+30=90 ECTS	1 Ano 30 ECTS	+	1 Ano 30 ECTS
70% Ciências Básicas da Educação (63 ECTS) 30 % Metodologias, Métodos e Técnicas de Investigação/Intervenção em Educação (27 ECTS)	60% Formações específicas/aplicadas (18 ECTS) 10% Métodos de Investigação/Intervenção (3 ECTS) 30% Introdução à Prática Profissional/Estágio(9ECTS)		Trabalho de investigação Seminário de acompanhamento/supervisão Seminário de formação avançada Monografia/Tese
<i>Formação de Técnico Superior de Educação</i>			<i>Mestrado</i>

O perfil do/a diplomado/a decorrente desta formação foi igualmente definido e aprovado pela equipa de trabalho, e apontou para a existência de técnicos superiores de educação e de formação que, no final do 4º ano (Curso de Formação Complementar), tivessem um conjunto de competências articuladas sobre as seguintes dimensões:

- “de análise e diagnóstico de todas as situações sociais, económicas e culturais em que sejam relevantes as componentes educativa e formativa;
- pessoais, nomeadamente criatividade, adaptação, autonomia, reflexividade;
- de intervenção, na base do domínio de métodos, técnicas e recursos adequados às situações e aos problemas;
- de planificação, execução e operacionalização de projectos e acções educativas e formativas;
- de avaliação e de acompanhamento de projectos e acções que possibilitem, sempre que necessário, a proposta de alternativas adequadas”⁴⁰.

Esta proposta foi apresentada em Novembro de 2004 à Coordenadora Nacional do Processo de Bolonha para a Área das Ciências da Educação e, através dela enviada ao Ministério responsável pelo Ensino Superior em Portugal⁴¹. Com a mudança governamental⁴², decorrente do processo eleitoral de 2005, a nova equipa iniciou outros procedimentos que colocaram durante o ano de 2005/06 as Universidades num clima de grande incerteza, de

⁴⁰ *in* documento apresentado, em Novembro de 2004, à Coordenadora Nacional do Processo de Bolonha para a Área das Ciências da Educação.

⁴¹ Governo liderado pelo PSD.

⁴² Governo PS.

algum desconforto e em que, talvez subjugadas pelo receio de serem ultrapassadas pela rapidez das outras instituições de formação, organizaram as suas propostas. Lembremo-nos que foi divulgado pelo MCTES (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior) que todas as instituições que organizassem os seus processos, na lógica de Bolonha, até Março de 2006, poderiam submetê-los a candidatura para iniciarem o 1º ciclo de formação em 2006/07.

A duração destes ciclos de formação, segundo a alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo Português feita em 2006, pode variar, no caso do 1º ciclo (licenciatura), entre 6 e 8 semestres e no 2º ciclo (mestrado) entre 3 a 4 semestres. No caso das Ciências da Educação, a opção na FPCE-UP foi de 6 semestres para o 1º ciclo, correspondente a 180 ECTS. É no quadro desta organização que se situa a disciplina que apresento neste Relatório e que se inscreve no 2º semestre do 1º ciclo. Por outro lado, a proposta que tinha sido apresentada em Novembro 2004 pelo conjunto das quatro universidades públicas com formação em Ciências da Educação/Educação foi também objecto de alteração tendo sido definido como objectivo geral da formação do 1º ciclo “capacitar futuros/as licenciados/as para serem mediadores/as sócio-educativos/as e da formação”⁴³, possuidores de uma formação inicial que habilita para:

“a) observação e análise de contextos e de projectos sócio-educativos de dispositivos de educação formal e de educação não formal e de actividades de natureza cultural, social e económica onde as dimensões educativa e formativa são determinantes;

b) desempenho de funções de apoio na organização, gestão e avaliação de:

- . projectos curriculares, sócio-educativos, e/ou comunitários;
- . programas educativos de orientação psicopedagógica e sócio-pedagógica a nível familiar e individual;
- . processos de intervenção educativa e formativa em contextos de institucionalização;
- . processos de formação de professores, de outros agentes educativos e de educação de adultos;

c) acompanhamento, implementação e execução de projectos e programas de intervenção, formação e investigação sócio-educativos, sob supervisão adequada, supondo trabalho em equipa e em rede, entre os quais se incluem: instituições da administração central, regional e local; estabelecimentos de educação e ensino; serviços de saúde; instituições de reinserção social e instituições particulares de solidariedade social; empresas; centros de reconhecimento e validação de competências e centros de formação; serviços educativos em espaços culturais e patrimoniais; formação de professores e de outros agentes educativos, formação profissional e educação de adultos”⁴⁴.

⁴³ in “Processo de Pedido de Registo de Adequação Curso de Licenciatura em Ciências da Educação” (de acordo com decreto-lei 74/2006 sobre graus académicos e diplomas de ensino superior), Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Março, 2006, p. 8.

⁴⁴ *ibidem*, p. 10.

Quando se fala do Processo de Bolonha, um outro aspecto que não pode ser ignorado é o que decorre do paradigma da formação. Os discursos veiculados têm apontado e sustentado que ela se estruture na lógica da formação-acção, em vez da formação-transmissão e da mera obtenção de conhecimentos para aplicar na prática. Nessa lógica, todos os documentos emanados deste Processo de Bolonha apontam para que os cursos se organizem em torno de competências, por mim entendidas, na linha de Jobert (2003: 222), como algo que é específico ao próprio indivíduo, aos seus “saberes tácitos”, à sua capacidade para desenvolver a inteligência no agir em situações que jamais são iguais e estáveis.

Por outras palavras, trata-se de um conceito de formação que não despreza os conhecimentos mas que não termina na sua aquisição, pois tem como mira desenvolver as competências imprescindíveis à intervenção. Parece-me, no entanto, pertinente também referir que não associo este conceito ao de “desempenho”, conceito que acompanhou as teorias curriculares e de educação dos paradigmas tecnicistas (como é explicitado na secção seguinte deste Relatório). Ou, dito de outro modo, não o limito ao conceito de “performance” criticado por Magalhães e Stoer (2002) quando alertam para o “risco ao futuro e ao estilo da classe média” (*ibidem*: 48) quando a ênfase dos mandatos políticos e pedagógicos se desloca no sentido das “pedagogias visíveis”, implicando “o abandono da pedagogia enquanto processo (com as suas características ‘invisíveis’)” (*ibidem*: 50).

Ao contrário, o conceito que tenho subjacente à posição que aqui estou a tomar decorre de considerar que a organização do currículo e os processos do seu desenvolvimento em função de competências têm como intenção dar sentido social ao que se selecciona para ser ensinado e ao que se aprende e, por isso, estabelecer uma forte relação do saber escolar formal com as questões sociais. Secundo, no entanto, Richard Wittorski quando, a propósito da noção de competência, afirma que “não existe, na realidade, discurso teórico estabilizado que permita definir de forma precisa seus atributos” (Wittorski, 2004: 77), referindo, no entanto, que, do seu ponto de vista, “a competência é mais um processo que um estado” (*ibidem*), ou seja, “a competência é o processo que gera o produto acabado, que é a *performance*” (*ibidem*), situação que, como é evidente, transporta algumas dificuldades quando se pensa na avaliação. Por isso, quando se trata de avaliar, na minha perspectiva, o juízo que se formula não é sobre a competência, mas sim sobre os indicadores que nos revelam modos como essa competência está a ser desenvolvida.

Para a clarificação do conceito de competência, faz também sentido ter em conta as teorias de acção (Argyris e *al.*, 1985) quando nos ensinaram que o desenvolvimento das competências

está relacionado com a representação que o/a autor/a faz e constrói de si, e não apenas dependente das características da situação. Em síntese, no conceito que me orienta, secundo Lessard (2006: 233-234) quando afirma que “desenvolver competências não é tanto aprender comportamentos precisos e específicos – por assim dizer, extirpados tanto da experiência e da trajectória do sujeito como da situação e, assim objectivados e essencializados - ... mas antes mobilizar e combinar um conjunto de recursos cognitivos e não-cognitivos para levar em conta a complexidade da situação educativa e nela agir de modo finalizado, adaptado e ‘eficaz’”. Neste sentido, a competência não é sinónimo de desempenho e o seu desenvolvimento está, tal como Wittorski (2004: 88) afirma, associado “às noções da organização formadora que qualifica e ensina”.

Constituindo um velho desafio fazer com que a formação mantenha maior relação com as situações que fazem parte da vida e das sociedades, em termos do discurso, o debate em torno dos compromissos de Bolonha tem gerado algum enfoque na necessidade de se repensar as competências desejadas no final dessa formação e de, em torno delas, delinear os planos curriculares e os programas das disciplinas que os configuram. É talvez por isso que num *workshop*⁴⁵ organizado no âmbito do grupo GIIPUP⁴⁶ – grupo que foi constituído na Universidade do Porto em Junho de 2005, e que tenho coordenado -, os 30 professores nele presentes, à pergunta “que metodologias estariam mais de acordo com as ideias de Bolonha e em que medida estão presentes na Universidade do Porto”, tenham respondido:

- trabalho de pequenos grupos e metodologias participativas ...	9;
- metodologias tutoriais ...	6;
- auto-aprendizagem ...	5;
- redistribuição da carga horária ...	4;
- problema-based learning e e-learning ...	3;
- outras competências mais técnicas e línguas	2;
- estimular <i>lifelong learning</i> , aproximação professor-aluno, motivação dos alunos, formação ética ...	1

O debate suscitado realçou que as “ideias de Bolonha” apontam para uma metodologia possibilitadora de um ensino-aprendizagem cooperativo e para o desenvolvimento de competências interpessoais, no contexto de uma maior transparência dos conteúdos e no

⁴⁵ Este *workshop* teve como formador/animador Miguel Zabalza, professor da Universidade de Santiago de Compostela, que tem várias obras sobre a docência no ensino superior, e realizou-se a 18 de Novembro de 2005.

⁴⁶ O GIIPUP (Grupo de Investigação e Intervenção Pedagógica na Universidade do Porto) foi constituído na sequência de uma Acção Piloto de Formação Pedagógica-Didáctica que realizei em 2004/05, a convite da Reitoria, e que envolveu professores de 11 das 14 Faculdades existentes na UP.

recurso a processos de tutoria e de envolvimento efectivo dos actores nesse processo de ensinar e de aprender. Foi considerado que, no presente, se está ainda longe deste estado de coisas mas que há uma aproximação progressiva (onde o *e-learning*, no sistema *blended-learning*, como aposta recente, poderá constituir um bom contributo).

É no quadro desta ênfase numa concepção de formação que faz de cada aprendiz o/a construtor/a da sua própria aprendizagem que deposito algumas expectativas para este compromisso de Bolonha, esperando que, neste domínio, ele possa vir a ser positivo e capaz de romper com as lógicas de formação centradas no ensino e na aprendizagem por medida, ou seja, espero que os chamados desafios de Bolonha venham a permitir concretizar aprendizagens comprometidas e modos de auto-formação apoiados por processos de diálogo e de tutoria, entendida enquanto potenciadora de um acompanhamento dialogante. É no quadro desta crença que, no documento da FPCE-UP de pedido de registo de adequação da licenciatura ao Processo de Bolonha, se afirma que ele “não deixa de constituir um estímulo e um desafio, na medida em que obriga a uma centralização pedagógica mais consistente em torno da actividade dos/as estudantes e das suas aprendizagens”⁴⁷.

É também no quadro desta ideia que Zabalza (2005), no *workshop* que atrás referi, apontou para a necessidade de mudanças na docência assentes nos seguintes propósitos básicos:

- docência centrada no aluno, apoiada numa aprendizagem autónoma e em técnicas de estudo;
- papel do professor como gestor do processo de aprendizagem;
- uma mais clara definição dos objectivos e das competências;
- uma organização de actividades na lógica *shift from input to output*;
- mudanças na organização da aprendizagem pelo recurso à modularidade⁴⁸.

Clarificando o que diz respeito ao princípio didáctico básico “*the shift from teaching to learning, from input to output, and to the processes and the contexts of learner*”, e recorrendo de novo a Miguel Zabalza (*ibidem*), ele implica uma organização da docência que prepara o sujeito para a aprendizagem autónoma mas acompanhada, onde existe um equilíbrio na relação exigências-apoio para essa aprendizagem e onde se dá mais importância ao uso de ferramentas de aprendizagem do que à acumulação de conhecimentos, isto é, implica uma ênfase na organização, não apenas do ensino, mas também na previsão dos processos de

⁴⁷ in “Processo de Pedido de Registo de Adequação Curso de Licenciatura em Ciências da Educação (de acordo com decreto-lei 74/2006 sobre graus académicos e diplomas de ensino superior), Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Março, 2006, p. 13.

⁴⁸ in Zabalza, Miguel Beraza, “Metologias activas no contexto do EEES”, doc. em *power point* apresentado a 18/11/2005 em *workshop* organizado no quadro das actividades do GIIPUP.

estudo. E, por isso, na organização do curso em função da adequação ao Processo de Bolonha foi afirmado que a centralidade pedagógica no trabalho dos estudantes se concretizará “através de sessões de natureza colectiva, sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, projectos, estágio, trabalho no terreno, o estudo e a avaliação”⁴⁹.

O lugar da disciplina na licenciatura organizada em função do processo de Bolonha

Como em ponto anterior referi, a formação em Ciências da Educação na FPCE-UP, em função do processo de Bolonha, foi organizada em 3 ciclos, tendo o correspondente ao 1º ciclo 180 ECTS distribuídos por 6 semestres. A proposta, organizada durante o ano de 2005/06, foi entregue na Reitoria da Universidade do Porto no final do mês de Março de 2006, para ser enviada ao MCTES⁵⁰ e submetida a análise, do modo a funcionar em 2006/07⁵¹.

Construído num processo de ampla participação do conjunto dos docentes do grupo de Ciências da Educação da FPCE-UP, a proposta do plano curricular foi organizada em torno das seguintes áreas:

1. Áreas Científicas de Base

- Introdução às Ciências da Educação
- Sociologia da Educação/ Políticas Educativas
- Teoria e Desenvolvimento Curricular/Organização e Administração Educativas
- Formação, Trabalho e Desenvolvimento
- Psicologia da Educação

2. Área das Metodologias de Investigação/Intervenção em Educação

- Metodologias de Investigação
- Metodologias de Intervenção

3. Área de Iniciação e de Integração Profissional

- Seminário de Iniciação à Mediação Sócio-Educativa e à Formação

⁴⁹ *in* “Processo de Pedido de Registo de Adequação Curso de Licenciatura em Ciências da Educação (de acordo com decreto-lei 74/2006 sobre graus académicos e diplomas de ensino superior), Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Março, 2006, p. 13.

⁵⁰ Como foi amplamente noticiado, a proposta não chegou a ser enviada pela Reitoria no tempo determinado pelo MCTES devido a razões de excesso de peso do envelope.

⁵¹ Refira-se que por razões de atraso da Reitoria no envio do processo para o MCTES, em Julho de 2006 o curso proposto pela FPCE-UP ainda não foi autorizado.

Inserida no conjunto das áreas científicas de base - que têm como intenção propiciar a capacidade de compreender e analisar, de modo fundamentado, processos e contextos educativos - à área científica “Teoria e Desenvolvimento Curricular/Organização e Administração Educativas”, que elege como objecto de estudo questões do sistema educativo, do currículo e da educação escolar e da organização e funcionamento das instituições educativas, foram atribuídos 13,5 ECTS e à disciplina “Teoria e Fundamentos do Currículo”, a que se refere este Relatório, 4,5 ECTS. Inserida no 2º semestre deste 1º ciclo de formação em Ciências da Educação, a disciplina foi definida como do tipo B, isto é, uma disciplina que funciona com grupos de 20 a 30 estudantes em trabalho presencial de tipo teórico-prático.

O plano de estudos apresentado no quadro I dá conta das disciplinas que focam estudos do currículo e do lugar que ocupam no curso de formação em Ciências da Educação na FPCE-UP.

Quadro I - Plano de estudos do curso de 1º ciclo em Ciências da Educação da FPCE-UP

<i>1º semestre</i>			<i>2º semestre</i>		
	<i>tipo</i>	<i>ects</i>		<i>tipo</i>	<i>ects</i>
Introdução às Ciências da Educação	B	6	História da Educação Contemporânea	B	4,5
Introdução às Ciências Sociais	B	6	Teoria e Fundamentos do Currículo	B	4,5
Expressões, Criatividade e Educação	C	3	Psicologia da Educação I: Aprendizagem	A	4,5
Psicologia do Desenvolvimento da Criança	B	3	Psicologia do Desenvolvimento de Jovens e Adultos	A	4,5
Contextos Diferenciais do Desenvolvimento Humano	B	4,5	Comunicação e Relação Humana	B	4,5
Seminário de Iniciação à Mediação e Formação: Temas e Problemas da Educação Contemporânea	C	7,5	Seminário de Iniciação à Mediação e Formação: Perfis de Mediação e Formação	C	7,5
Laboratório Multimédia e Educação	B		Oficina de Expressão Escrita	C	
<i>Total</i>		<i>30</i>	<i>Total</i>		<i>30</i>
<i>3º semestre</i>			<i>4º semestre</i>		
	<i>tipo</i>	<i>ects</i>		<i>tipo</i>	<i>ects</i>
Sociologia da Educação I	B	4,5	Sociologia da Educação II	B	3
Processos de Desenvolvimento Curricular	B	3	Organizações e Administração Educacional	B	3
Psicossociologia da Formação Adultos	B	4,5	Avaliação Institucional de Projectos de Formação	B	4,5
Psicologia da Educação II: Relação Educativa	B	3	Comunicação em Grupos e Organizações	B	3

Epistemologia e História da Ciência	A	3	Métodos de Investigação em Educação (com Laboratório de Metodologias de Investigação Qualitativa)	B	9
Seminário de Iniciação à Mediação e Formação: Estratégias de Mediação e de Formação	B	9	Seminário de Iniciação à Mediação e Formação: Projectos de Mediação e de Formação	C	4,5
Oficina de Mediação de Conflitos	C		Educação, Ambiente e Desenvolvimento Sustentável	B	
Opção 1*	B	3	Opção 2**	C	3
<i>Total</i>		<i>30</i>	<i>Total</i>		<i>30</i>
<i>5º semestre</i>	<i>tipo</i>	<i>ects</i>	<i>6º semestre</i>	<i>tipo</i>	<i>ects</i>
Análise de Políticas Sociais e Educativas	B	3	Sociologia da Educação Familiar	B	4,5
Socioantropologia do Desenvolvimento	B	4,5	Socioantropologia da Cultura	B	3
Sistemas de Formação, Trabalho e Justiça Social	B	4,5	Percursos e Cognições no Campo da Formação	B	3
Intervenção Comunitária e Desenvolvimento Local	B	4,5	Investigação-Acção em Educação	B	4,5
Laboratório de Metodologias de Investigação Quantitativa	B	4,5			
Seminário de Iniciação à Mediação e Formação: Projecto I	C	6	Seminário de Iniciação à Mediação e Formação: Projecto II	C	12
Concepção de Projectos	B		Com Seminário de Acompanhamento		
Opção 3**	C	3	Opção 4 ***	C	3
<i>Total</i>		<i>30</i>	<i>Total</i>		<i>30</i>

Tipo: A, grande grupo; B, de 20 a 30 alunos; C, entre 10 a 15 alunos

*A disciplina de Opção 1 pode ser escolhida de entre as disponíveis em qualquer licenciatura da Universidade do Porto, de acordo com protocolos a estabelecer.

** As disciplinas de Opção 2 e 3 serão escolhidas de entre uma lista aprovada em cada ano pela CCCC em domínios disciplinares relevantes de acordo com o projecto de formação da licenciatura.

*** A disciplina de Opção 4, em estreita ligação com o Projecto II, poderá antecipar as áreas de formação do 2º ciclo. A título de exemplo, algumas dessas disciplinas poderão ser: Teorias e Práticas da Formação de Adultos; Intervenção Educativa no Desenvolvimento Pessoal e Social; Comunidade Educativa e Mediação Sócio-Educativa; Mediação em Contextos de Protecção Social.

Referências bibliográficas:

- ARGYRIS, Chris e *al.* (1985). *Action Science*, San Francisco/London: Jossey-Bass Publishers.
- BERNSTEIN, Basil (1993). *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid: Edições Morata.
- CORREIA, José Alberto (1993). “A licenciatura em Ciências da Educação: uma experiência na corrente contra a corrente”, *Boletim da Universidade do Porto*, Ano III, Nº 18, Porto: Universidade do Porto.
- CORREIA, José Alberto (1998a). “Conferência de abertura do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação”, in *Actas do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação. Ciências da Educação: profissões e espaços sociais*, pp. 15-28.
- FORMOSINHO, João (1987). “O currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único”, in *O insucesso escolar em questão*, Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.
- FORMOSINHO, João (1991). Prefácio a MACHADO, Fernando e GONÇALVES, Maria Fernanda (1991). *Desenvolvimento curricular. Problemas e perspectivas*. Porto: Edições ASA, pp. 7-10.
- JOBERT, Guy (2003). “De la qualification à la compétence. Entretien avec Guy Jobert”, *Sciences Humaines*, nº 40, p.36.
- KEMMIS, S. (1988). *El curriculum. Más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid: Ed. Morata.
- LESSARD, Claude (2006). “A Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos”, *Educação & Sociedade*, Revista de Ciências da Educação, Vol. 27, n. 94, Jan/Abril, 2006, Campinas: CEDES, pp. 223-249.
- MAGALHÃES, António e STOER, Stephen (2002). *A escola para todos e a excelência académica*, Profedições, colecção Andarilho.
- MAGALHÃES, Justino P. de (1998). “O perfil do licenciado em educação”, *Actas do 1º Congresso das licenciaturas em Ciências da Educação. Ciências da educação: profissões e espaços sociais*, pp. 361-369.
- MOREIRA, António Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (1995). “Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução”, in MOREIRA, António Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*, S. Paulo: Cortez Editora, pp. 7-38.
- STOER, Stephen R. (1998). “Reflexões críticas sobre a licenciatura em Ciências da Educação da FPCE/UP”, *Actas do 1º Congresso das licenciaturas em Ciências da Educação. Ciências da educação: profissões e espaços sociais*, pp. 281-292.
- WITORSKI, Richard (2004). “Da fabricação das competências”, in TOMASI, António (org.). *Da qualificação à competência*, Campinas: Papyrus Editora, pp. 75-90.

O PROJECTO CURRICULAR DA DISCIPLINA “TEORIA E FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO”

A elaboração do projecto curricular de uma disciplina pressupõe, como ponto de partida, que seja clarificada a linha conceptual que a orienta, a função que ocupa no plano de estudos, ao nível dos objectivos e competências que pretende promover, e as características da população que a frequenta. E pressupõe que seja em função desta clarificação que se definam os restantes elementos curriculares: conteúdos, estratégias de ensino e de estudo e procedimentos de avaliação.

Nesta secção do Relatório, seguindo este pensamento, faço a apresentação geral da disciplina para, depois, enunciar o programa, no detalhe dos seus elementos e nas actividades em que se concretiza.

Apresentação geral da disciplina

Tendo esta secção do Relatório como propósito apresentar o plano do projecto curricular da disciplina “Teoria e Fundamentos do Currículo”, antes de o fazer no seu detalhe e na forma que assumirá para ser apresentado e contratualizado com os estudantes, enuncio os elementos que tenho como ponto de partida para delinear o plano desse projecto, ou seja, enuncio: os referentes conceptuais que orientam a disciplina; as competências que pretende desenvolver nos/as estudantes, futuros/as licenciados/as em Ciências da Educação, e os objectivos que, por isso, orientam a organização e o desenvolvimento do programa; os conteúdos gerais que foca; e os processos de formação a que recorre.

Referentes conceptuais orientadores da disciplina

Tendo designado a disciplina a que se reporta este Relatório por “Teoria e Fundamentos do Currículo”, impõe-se uma clarificação do conceito de currículo tido por referência e uma caracterização das teorias que sobre ele têm sido construídas.

O termo currículo, tendo invadido nestes últimos anos⁵³ os discursos sobre educação, é, no entanto, ainda muitas vezes usado com significações muito distintas. Associado à concepção que se faz de educação e do papel que se atribui à escola, o currículo pode ser entendido, numa visão restrita, limitado aos conteúdos a serem ensinados e ao plano que os prescreve ou, numa visão mais ampla, alargado ao projecto de formação na sua dimensão total.

Como é evidente, se se conceber a educação e a formação como um mero acto de instruir, na lógica de transmitir e fazer adquirir um conhecimento já feito que deve ser simplesmente acumulado para reproduzir a herança cultural, o conceito de currículo limita-se, também ele, ao conjunto dessas informações. Ao contrário, se se conceber que o fim último da educação não é o ensino mas, sim, a aprendizagem, e que esta não se pode circunscrever à dimensão dos conhecimentos e que tem de incluir aspectos do “ser” e do “tornar-se”, então o conceito de

⁵³ Nos ensinos básico e secundário o termo currículo e as expressões com ele relacionadas passaram a fazer parte do vocabulário comum sobre educação, principalmente, a partir da reforma Curricular do final dos anos oitenta (séc. XX), regulamentada pelo decreto-lei n.º 288/89.

currículo tem também de ampliar-se a estas novas dimensões e englobar, para além do plano, a própria acção.

Como em outro lugar afirmei (Leite, 2003: 133), “numa concepção de escola e de educação que pensa o currículo apenas enquanto plano que prescreve a acção ou enquanto um conjunto de disciplinas compostas por conteúdos que devem ser adquiridos, ao professor cabe apenas o papel de transmissor desses conteúdos”. Pelo contrário, “numa concepção de educação e de currículo também enquanto processo, temos de pensar o professor com um papel activo na configuração desse processo” (*ibidem*). Ora, como é evidente, é neste sentido que concebo a formação e é neste sentido que tem de ser desenvolvida a actividade profissional docente. No caso do ensino superior universitário, as próprias condições de autonomia favorecem um exercício docente orientado por este ideário. E é no quadro destas perspectivas que continuo a privilegiar “concepções e teorias que olham o currículo na sua globalidade, intimamente relacionado com uma política educativa e cultural e como algo dinâmico e específico de contextos construídos por um colectivo de actores em situações reais” (Leite, 2002: 51). Ou seja, a concepção que tenho por referência encaminha-me para um entendimento do currículo que o coloca numa “situação relacional e dialógica entre fases orientadas para a construção, desconstrução e (re)construção dos projectos curriculares e dos processos do seu desenvolvimento” (*ibidem*: 52).

No que às teorias curriculares diz respeito, e tal como Gimeno Sacristán (1998: 37), considero que elas “desempenham várias funções: são modelos que seleccionam temas e perspectivas; costumam influir nos formatos que o currículo adopta ... tendo assim um valor formativo profissional, ... oferecem uma cobertura de racionalidade às práticas escolares ... são mediadores ... entre o pensamento e a acção”. Por isso, para justificar as razões das opções que faço e das orientações que imprimo à disciplina sobre que incide este Relatório, caracterizo-as também aqui. Para essa caracterização, parece-me pertinente começar por sublinhar que o facto de as primeiras abordagens que se fizeram na educação escolar, em torno do currículo, se terem estruturado em enfoques de procura da eficácia e da eficiência - que se associam às questões de “o que fazer” e “como fazer” para rapidamente atingir os fins desejados - justificam, talvez, a ênfase que tiveram os paradigmas curriculares associados a orientações clássicas e tecnicistas. No entanto, as críticas a esta orientação, por ignorar as especificidades das diversas situações e os contextos sociais que as atravessam, têm dado

origem a outros paradigmas que se têm imposto no domínio dos estudos e das intervenções curriculares⁵⁴.

Como já afirmei, uma visão tradicional e academicista associa o currículo apenas ao conjunto de saberes académicos transmitidos pela instituição escolar, circunscrevendo-o ao conjunto das matérias a ensinar e à estrutura organizativa dessa transmissão. Nesta concepção, é o ensino, e não a aprendizagem, o aspecto enfatizado, sendo o currículo concebido como um plano de instrução (Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 1992) onde são privilegiadas actividades que apoiam a repetição, a memorização e a aquisição de uma racionalidade considerada como única lógica.

As críticas a esta posição realçaram o facto da educação escolar não dar resposta às necessidades e vivências de um mundo cada vez mais industrializado e técnico, nem respeitar a pessoa do aluno como ser individual e social, com a sua especificidade e em interacção com a sociedade. Como sustenta Benavente (1992: 31), “nos processos de mudança (e, portanto, nos processos de educação) não se pode fazer a economia das pessoas, das suas vontades e das suas subjectividades, e dos seus contextos; cada pessoa, cada grupo tem de reinterpretar e reinvestir qualquer proposta que resulte da investigação ou de quaisquer normativos exteriores”. Foi no quadro deste conjunto de ideias que se foi alimentando um debate que questionou o papel preponderante do/a professor/a no acto educativo e a organização da formação orientada mais para o ensino do que para a aprendizagem. A argumentação que se foi desenvolvendo, de censura às concepções tradicionais, exigiu mudanças curriculares que alterassem o enfoque da acção centrada no/a professor/a - enquanto recurso único de ensino - e nos conteúdos - enquanto manutenção de uma cultura clássica - para enfoques que privilegiassem quer os estudantes, enquanto sujeitos da aprendizagem, quer os processos de realização dessa aprendizagem. Foi neste contexto que, como dei conta na secção anterior deste Relatório, surgiram os primeiros estudos sistemáticos em torno do currículo e que a educação começou a ser perspectivada como uma questão política que exige uma tarefa específica de investigação, estruturadora de um ensino eficaz e eficiente.

A procura da eficácia e da eficiência gerou, pois, um movimento, fortemente influenciado pelas correntes psicológicas behavioristas, que substituiu a ênfase nos conteúdos a ensinar

⁵⁴ Kemmis (1988) agrupa as teorias curriculares em três categorias: técnica; prática e crítica. Schiro (1978) distingue quatro ideologias curriculares: a académica (apoiada nas disciplinas); a da eficiência social; a centrada no aluno; a de reconstrução social. Eisner e Vallance (1974) indicam cinco orientações para o currículo: o currículo como desenvolvimento dos processos cognitivos; o currículo como tecnologia; o currículo como auto-realização ou experiência consumatória; o currículo como reconstrução social; o currículo na orientação do racionalismo académico.

pela ênfase nos desempenhos e comportamentos a adquirir pelos estudantes. Nesta postura tecnicista, o currículo, organizado em função de objectivos comportamentais que enunciam o desempenho que todos os alunos devem demonstrar no final da aprendizagem, é prescritivo da instrução, e são esses objectivos que constituem o ponto de partida determinante dos processos e dos fins a alcançar (Tyler, 1949). É esta orientação metodológica que está muitas vezes na base da imagem que ainda se faz dos professores como sendo meros técnicos que devem limitar a sua acção á aplicação rigorosa do conhecimento por outros construído. Como afirma Nóvoa (1991: 526),

“os modelos de *racionalidade técnica e de racionalização do ensino* (que obviamente desqualificam como ‘irracionais’ os modos de acção pedagógica que se propõem substituir) implicam o recurso a especialistas exteriores (‘experts’) cuja intervenção acarreta inevitavelmente uma depreciação das práticas existentes e dos saberes dos professores. De facto, é importante sublinhar que a *racionalização do ensino* não se tem feito com base na valorização da profissão docente e nas qualificações académicas e científicas dos professores, mas sim através do recurso a um grupo multifacetado de *especialistas pedagógicos* (da planificação, da avaliação, do desenvolvimento curricular, etc.) a quem tem sido cometida a responsabilidade de conceber e de organizar os instrumentos necessários à melhoria da qualidade do ensino”.

Apesar, pois, dos limites desta teoria curricular – que ignora as questões de ordem ética e ideológica, não tem em conta a complexidade e a diversidade das situações inerentes aos processos educativos, reduzindo-os a meras técnicas geradoras de soluções normalizadas e normalizadoras - ela permitiu descobrir que, para além do ensino, há a aprendizagem. De facto, no quadro desta orientação, foi dada importância aos processos de fazer com que os estudantes aprendam e, por isso, à forma como o/a professor/a ensina e como orienta as suas actividades para atingir os objectivos desejados e controlar os desvios ocorridos. E foi esta concepção prescritiva do currículo que, sendo fortemente influenciada pelo positivismo e pelas teorias experimentais que dominaram nos anos cinquenta (séc. XX), teve essencialmente em vista adaptar o currículo escolar às necessidades imediatas da sociedade, isto é, formar para tarefas previamente determinadas.

Esta orientação curricular foi posta em causa pelo movimento que questionou a importância da construção de novas teorias, por não resolverem os problemas práticos, e defendeu a adopção de uma linha de acção curricular fortemente comprometida com as situações reais. Considerando o acto educativo como uma “arte da prática” (Schwab, 1969), esse movimento atribuiu ao currículo o papel de procurar acções apropriadas à resolução dos problemas decorrentes dessa mesma prática. Ao contrário das orientações teóricas técnicas, que

consideram o currículo como um meio para produzir determinados fins, servindo os conteúdos apenas de pretexto para os atingir, as posições que proclamam o valor da prática atribuem grande importância aos modos como se ensina. Segundo esta corrente, o processo de ensino e de aprendizagem é gerador de uma experiência em si mesma vital e potencialmente enriquecedora, justificando a atenção a ter com a selecção de conteúdos que traduzam experiências do presente e das realidades dos sujeitos em situação de aprendizagem.

Esta tradição do estudo do currículo, baseado na prática, teve o seu apogeu em 1969, com a publicação por Schwab do trabalho *"The practical: a language for the curriculum"*, onde é feita uma análise entre o enfoque "teórico" (ou teórico) e o "prático" (Carr e Kemmis, 1988: 35-36). Nessa obra, Schwab explicitou, quer a posição do "prático" perante a teorização, quer a posição do "teórico" perante a prática de forma semelhante ao trabalho que os adeptos das teorias curriculares tylerianos explicitaram o posicionamento técnico, e fez a apologia de um renascimento curricular a partir de referentes próximos e orientados para três modos de acção: "a modalidade prática, a quase prática e a ecléctica" (Schwab, 1974: 197). Na sua perspectiva, e como nos diz Kemmis (1988: 21), os educadores deviam ser formados nas "artes da prática", isto é, "a arte de ter em conta as circunstâncias, de deliberar sobre os problemas e os valores, a de alcançar juízos prudentes".

Para além desta corrente curricular que tem na sua origem críticas à teorização pela desconexão com as situações práticas, outros movimentos podem ser identificados na História da Educação que apontam para a falta de ligação entre o conhecimento escolar e as situações da vida real. Justificando as críticas à instituição escolar e aos currículos por este divórcio, esses discursos, que apelam à visão integrada do saber, têm tomado aspectos muito distintos. Deles, relembro aqui as propostas de desescolarização de Ivan Illich (1979) e as críticas que foram feitas por Paulo Freire (1972) ao defender uma educação problematizadora e cognoscente, que se oponha a uma educação bancária. No entanto, muitas outras vezes se têm levantado contra a instituição escolar por desenvolver uma formação e um ensino desligados das vivências dos alunos, rígidos e livrescos, assentando em factos e em conceitos que não propiciam um conhecimento das diversas realidades. Nos últimos anos, como resultado destas críticas, têm surgido alguns movimentos que defendem, cada vez mais, currículos interdisciplinares, integrados e globais. A perspectiva é, por um lado, eliminar o isolamento das diferentes disciplinas que estabelecem entre si fronteiras bem marcadas⁵⁵ e, por outro,

⁵⁵ Bernstein, a este propósito, e com base na relação que os conteúdos das diferentes áreas disciplinares mantêm entre si, distingue dois tipos de currículo: *currículo de colecção e currículo de integração*. Um currículo de

lado, permitir uma abordagem que tenha em conta a multidimensionalidade e complexidade das situações presentes na educação escolar.

O recurso ao conhecimento prático, numa visão curricular integrada, está de certo modo relacionado com a ideia de que o saber educativo se constrói numa redefinição do trabalho docente, inserido em colectivos de trabalho organizados em torno de especializações flexíveis e de equipas interdisciplinares envolvidas na produção de respostas indutoras de novas relações sociais (Correia, 1994: 16). Corresponde, em síntese, a uma postura curricular que aponta para um modelo de profissionalidade apoiada “em sistemas e práticas de formação profissional contínua preocupados com a reconstrução da unidade global dos saberes educativos” (*ibidem*: 16) e onde é sentida a necessidade de vencer a tendência para fragmentar disciplinas e actividades escolares, optando por processos de as integrar.

Na verdade, as concepções de interdisciplinaridade situadas no que Silva (2004, 2005) designa por perspectiva “histórico-dialética” têm vindo a reclamar contra a fragmentação do conhecimento, lembrando a necessidade e o imperativo da vivência da complexidade, entendida por Morin (1996, 2000) como a possibilidade de compreendermos a condição humana e a condição do mundo humano. Esta fragmentação do conhecimento, associada à divisão tradicional do trabalho em, por um lado, o trabalho manual e, por outro, o trabalho intelectual (Silva, 2004), como, em outro lugar afirmei (Leite, 2006: 280), não faz sentido numa formação de agentes educativos que terão de possuir um espírito flexível e uma compreensão situacional que permita saber lidar com a complexidade dos acontecimentos e das situações sociais com que quotidianamente se confrontem. Por isso, como meio de superar a fragmentação do conhecimento “impõe-se a compreensão crítica da importância da interacção e das transformações recíprocas entre diferentes áreas do saber” (Silva, 2005: 223), sem no entanto esquecer que a interdisciplinaridade tem como ponto de partida as disciplinas mas como intenção levar ao reconhecimento dos limites de cada uma delas e, portanto, favorecer situações que recorrem ao contributo das que sejam necessárias para uma melhor compreensão/interpretação do mundo em que vivemos. Em síntese, “o conhecimento do conhecimento ... deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes”, como nos lembra Edgar Morin (2000: 31), sendo, pois, deste teor a exigência que se impõe à formação.

coleção é aquele que está organizado à volta de conteúdos com fronteiras bem definidas, que mantêm, por isso, uma relação fechada entre si. Ao contrário, num currículo de integração as fronteiras entre os diferentes conteúdos são esbatidas, mantendo uma relação aberta e subordinando-se esses conteúdos a uma ideia central. Neste último caso, o conhecimento não está organizado em disciplinas isoladas, mas sim em temas relacionadores, Ver Domingos, Ana M^a e *al.* (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, capítulo seis, pp. 147-178.

Na linha destas ideias, a relação entre a teoria e a prática depende, portanto, de uma nova interpretação da teoria a partir de uma compreensão radical da acção educativa como prática social (Félix Angulo, 1989: 24). E esta é a matriz de uma teoria geral do currículo onde têm crucial sentido as visões críticas que atendem, quer ao valor da experiência total - enquanto produto e processo ideológico, social e cultural -, quer à análise das influências nos diferentes actores sociais das práticas curriculares daí decorrentes.

De facto, a teoria crítica tem apontado para a necessidade de um inter-relacionamento entre a teoria e a prática, na medida em que a prática, por si só, pode conduzir apenas à repetição de situações, e não à sua problematização, o que no dizer de Correia (1989: 121) não produz mais do que uma acumulação de experiência, sem transformar as suas representações e, portanto, a própria prática. Para posição semelhante apontou Schön (1983) quando sustentou a importância de uma formação que desse relevo ao conhecimento e agir profissional, ou seja, uma formação que desenvolvesse competências de reflexão na acção e sobre a acção e que preparasse para uma nova epistemologia da prática (Schön, 1983) e para uma formação tutorizada de aprendizagem na prática.

Como consequência das críticas ao paradigma técnico e à racionalidade Tyleriana, têm surgido autores que tentam reconceptualizar o campo de estudo do currículo e reformular as teorias existentes, com base em princípios que assentam numa nova concepção do pensamento científico, na recuperação da visão da pessoa na sua dimensão total (em vez de um ser apenas cognoscente ou comportamental) e na dialéctica entre os vários agentes protagonistas da educação por forma a construir uma organização democrática e participativa. Os adeptos desta teoria curricular tomam posições de crítica ao desenho tradicional do currículo - por se organizar em função das necessidades sociais e esquecer as necessidades individuais - e afirmam que a instituição escolar se converteu numa forma tecnicamente organizada dos grupos dominantes exercerem o controlo da sociedade.

Com origem nos Estados Unidos da América e na Inglaterra, no final dos anos setenta (séc XX), este novo paradigma curricular, construído com origem neste movimento reconceptualista (também designado por reconstrucionismo social), começou com uma intenção social e intelectual dentro dos estudos desta área do saber, e baseou-se na crença de que a crise contemporânea só pode ser eficazmente combatida mediante uma política educacional e um programa de acção radicais, por forma a fazer da educação o instrumento de reconstrução da cultura. "Um reconceptualista tende a considerar a investigação como um acto tanto inevitavelmente político como intelectual, e como tal trabalha com o fim de libertar não

só os que fazem a investigação ou os que a dirigem, mas também os que estão fora da cultura académica" (Pinar, 1979: 236).

Segundo Brameld (1977), o ponto de vista reconstrucionista significa uma alteração das políticas educacionais e uma modificação radical quer dos currículos escolares - desde os jardins de infância aos ensinos médio e superior - quer dos processos de ensino e de aprendizagem, pois é isso que está implícito numa filosofia democrática radical. E a justificar esta posição afirma que: "uma filosofia que endossa pequenas modificações de remendo não pode alcançar os objectivos necessários. Somente um método reconstrutivo de longo alcance, que considere a educação como um fim, assim como um meio, servirá numa época como a nossa" (*ibidem*: 57).

Estas palavras de Brameld, embora se refiram aos Estados Unidos da América e datem do final dos anos setenta (séc. XX), ajustam-se à situação curricular presente que exige políticas não apenas de remendo mas, sim, de reestruturação das organizações e práticas instituídas. Em vez da tradicional posição teórica que define um esquema racional de objectivos, meios para os conseguir e instrumentos de avaliação que controlem o processo de modo a evitar desvios, esta corrente curricular focaliza a atenção na análise do currículo na sua globalidade, nos significados das diferentes opções e nos efeitos que ocorrem nos processos do seu desenvolvimento.

Simultaneamente, esta orientação curricular recupera a importância da pessoa humana, enquanto ser individual e social, e o sentido moral e ético inerente ao acto educativo. Sendo intenção da abordagem reconceptualista a procura de igualdade e de emancipação, ela prevê que, através da educação escolar, os estudantes aprendam a lidar com as questões sociais e se reparem injustiças causadas pelo capitalismo. Em simultâneo, ao alertar para o facto do conhecimento ser um acto não só pedagógico mas também político, os adeptos desta teoria curricular questionam aspectos de poder e de regulação social que advêm da forma como o currículo se organiza e se desenvolve. No quadro destas ideias, os reconceptualistas advogam currículos que seleccionem conteúdos facilitadores do desenvolvimento pessoal e que recorram a processos de desenvolvimento baseados em metodologias de relações interpessoais.

Pelo que até agora referenciei, o conceito de currículo que atravessa esta disciplina afasta-se da ideia daqueles que o vêem como uma invenção da modernidade e um sistema de regulação e disciplinação dos indivíduos pelas formas de conhecimento que selecciona e valoriza (Popkewitz, 1994: 16). Ao contrário, segue a linha daqueles que consideram que, se o

currículo for analisado num quadro sócio-político e nas intenções que lhe subjazem, também pode vir a constituir um dispositivo de formação gerador de atitudes reflexivas e críticas das situações sociais.

Neste sentido, a concepção que me orienta tende para uma compreensão curricular que se distancia da separação entre a teoria e a prática, da tradicional divisão social entre o trabalho e o conhecimento e da mentalidade técnica, segundo a qual os especialistas, em sede exterior às escolas, concebem projectos curriculares que os professores consomem, pondo-os em acção de forma o mais próxima possível das intenções definidas pelos primeiros e que, forçosamente, não podem ter em conta as situações reais vividas pelos segundos nos processos de ensino-aprendizagem. Dito de outro modo, é seguida uma orientação na linha da tradição crítica que “incorpora não só as teorias sobre os factos e as organizações educativas, mas também uma teoria acerca de como as pessoas que participam nesses factos e organizações podem deles aprender e colaborar na mudança tendo em conta o que aprenderam” (Carr e Kemmis, 1988: 38).

Reconheço que esta visão pode ser excessivamente confiante nas possibilidades de mudança, pois, como sustenta Norma Marzola (1997), é atravessada por alguma contradição.

A “concepção valorativa da mudança, que promove a fé nas reformas institucionais como intervenções dirigidas a alterar e melhorar a vida social, implica, também, conceber o contexto histórico e social como algo extremamente funcional, cujo equilíbrio depende de reajustes e reorganizações constantes que têm como objectivo o funcionamento harmonioso da sociedade. Nesta concepção, a mudança educacional passa a ser um mecanismo cujo contributo é fundamental para a consolidação e preservação da harmonia social. Ou seja: para a regulação e controlo da vida social” (Marzola, 1997: 206).

Apesar disso, e sem cair no exagero de que são acusados as professoras e os professores críticos de serem os “condutores dos processos educacionais” (Garcia, 2002: 142), numa atitude de “pastorado que pretende a redenção e a conversão dos indivíduos, e da classe social, em sujeitos esclarecidos, de princípios activos, auto-reflexivos, plenamente desenvolvidos, capazes de se engajarem na construção de uma sociedade igualitária e emancipada” (*ibidem*: 15), continuo a acreditar que, dentro dos limites da acção que a cada um e uma de nós cabe, é possível ter uma positiva intervenção. Com base nestes princípios, na organização da disciplina e na selecção dos conteúdos é seguido um caminho que procura criar condições para o conhecimento do sistema em que estamos inseridos e para o desenvolvimento de uma consciência dos princípios ideológicos e educativos que regem as diversas acções, e que levem os profissionais da educação a assumirem práticas de análise e investigação dessas

mesmas acções, ou seja, que lhes propicie o desenvolvimento de competências de reflexão que permitam a construção de significados e intervenções geradoras de uma mudança individual e social.

Sendo uma das intenções primeiras da corrente curricular reconstrucionista alterar, através da educação escolar, as relações de dominação e subordinação sociais, é evidente a importância que é atribuída aos professores, mas também a outros agentes educativos. Quanto aos professores, esta corrente - e uma vez que se orienta por princípios de emancipação política e de intervenção na sociedade - percebe-os como profissionais reflexivos que partem da compreensão dos contextos onde se situam e onde o ensino tem lugar para levarem a cabo práticas facilitadoras do desenvolvimento autónomo, libertador e crítico daqueles a quem ensinam. Partindo de uma relação de equilíbrio entre necessidades sociais e necessidades individuais, os professores, nesta postura curricular, assumem o papel de agentes educativos que contribuem para o desenvolvimento de cada pessoa, através de uma formação que privilegia o contexto social.

Quanto a outros agentes educativos, como é o caso dos assessores de mediação sócio-pedagógica, esta orientação curricular entende-os, na linha de Bolívar (1999), como promotores de redes de envolvimento colectivo que levem à construção de um *ethos* escolar capaz de reflectir criticamente a própria realidade educativa.

Acreditando que os agentes educativos podem funcionar como intelectuais transformativos (Giroux, 1990), por exercerem a actividade com base numa forma de pensamento com repercussões ao nível de mudanças sociais, a disciplina de “Teoria e Fundamentos do Currículo” tenta criar um ambiente de compromisso com esta mudança. E, para isso, recorrendo ainda a ideias de Giroux (1990: 171-178), a organização e o funcionamento que adopta procuram, por um lado, desenvolver uma perspectiva teórica que redefina a natureza da crise educativa e gere novas práticas de trabalho e de formação e, por outro lado, articular os aspectos político e pedagógico de forma a tornar a educação escolar mais política e a política mais pedagógica. É esta orientação da tradição curricular crítica que tem sido desenvolvida nos estudos culturais que realçam a distância entre o saber seleccionado e trabalhado pela escola e as características das populações pertencentes a grupos sociais de identidades subjugadas (Silva, 1999; Leite, 1997 e 2002).

Nestes estudos, o currículo é entendido como um criação discursiva ou, como o designa Silva, T. (2000), um “texto de poder” que coloca em situação de desvantagem estudantes pertencentes a grupos culturais menos familiarizados com o código escolar. E é por isso que

são importantes, na procura de processos de redução das desigualdades, desenvolver reflexões sobre a organização e o funcionamento do sistema educativo e do currículo escolar nos efeitos que geram de selecção. Ou seja, e como sustenta Zabalza (1987), é necessário desenvolver uma “mentalidade curricular” que confira aos professores e demais agentes educativos consciência do sistema em que se está inserido, das razões que subjazem à acção que se leva a cabo e dos efeitos que ela provoca. Acredito que a posse dessa mentalidade pode proporcionar um exercício curricular que promova a interacção cultural.

Competências para que se aponta e objectivos estruturantes

Antes de enunciar as competências que a disciplina “Teoria e Fundamentos do Currículo” pretende desenvolver nos estudantes que a frequentam, vale a pena tecer algumas considerações sobre razões que possam explicar falarmos hoje, na educação e na formação, de competências e não apenas de conteúdos ou de objectivos.

Como em outro lugar afirmei (Leite, 2006a)⁵⁶, se considerarmos que o propósito último da educação e da formação, é conseguir gerar aprendizagens e que os/as estudantes que conosco trabalham e aprendem sejam autónomos e capazes de agir e de desenvolver processos de aprender a aprender ao longo da vida, então temos de associar essa formação a algo que vai para além da aquisição dos conhecimentos das disciplinas que configuram os planos curriculares e que dê sentido às aprendizagens. De facto, as concepções de formação têm evoluído afastando-se das perspectivas que a reduzem à mera transmissão e acumulação de conhecimentos ou de organização de processos em função de objectivos que traduzam comportamentos observáveis a curto prazo para funções que articulam o conhecimento com a sua utilidade social e que, por isso, incorporam processos de leitura crítica das situações da vida e do mundo.

As próprias teorias de aprendizagem têm sustentado que os alunos aprendem melhor quando conhecem o sentido do que lhes é proposto aprender e quando participam nesse acto como construtores, isto é, quando sabem *porque se faz o que se faz* e quando se envolvem nesse fazer, o que implica, recorrendo às palavras de Roegiers (2004: 14), trazer para os processos de ensino “um olhar crítico às razões de aprender o que se aprende e às razões de aprender da forma como se aprende”. Como nos diz este autor:

⁵⁶ As considerações que teço nesta primeira parte deste ponto do Relatório foram construídas a partir do texto que publiquei no *Correio da Educação, suplemento nº 71*, de 12 de Junho de 2006.

A procura de sentido para as aprendizagens “interpela a escola em sua razão de existir, em seus objectivos, seus modos de funcionamento, tudo o que os alunos questionam diariamente por meio de fenómenos considerados não escolares: desmotivação, violência, auto-exclusão. A busca de sentido permite dar a tais fenómenos uma porção de respostas que, longe de consistir em uma série de medidas ‘técnicas’, pontuais, são procuradas nos próprios fundamentos da escola” (*ibidem*).

No quadro destas ideias, podemos pois considerar que uma das missões essenciais da educação formal é conferir a todos e a todas que a frequentam as ferramentas necessárias para viverem melhor na sociedade presente e para poderem vir a configurar processos de acção mais esclarecidos. E assim sendo, o contributo da organização do trabalho escolar por competências situa-se, segundo ainda Roegiers (2004a: 52), em três níveis de aspectos: “dar sentido às aprendizagens; tornar as aprendizagens mais eficazes (porque as “aquisições são mais bem fixadas; o essencial é ressaltado; as diferentes aquisições são vinculadas umas às outras”); dar base às aprendizagens posteriores”. Por isso, a organização dos processos de ensino-aprendizagem em função de competências não elimina a importância dos conhecimentos disciplinares mas, antes, pretende ampliá-los às relações que têm com os fenómenos e as situações reais.

Por outro lado, se “a educação é, de facto, um acto que implica um forte envolvimento pessoal e uma apropriação do comando das situações” (Leite, 2003: 168), então justifica-se a aquisição de conhecimentos que funcionem como pré-requisitos para aprender a aprender e justifica-se a organização dos processos de desenvolvimento do currículo em torno de acções que contenham uma forte participação dos estudantes e uma relação estreita com as vivências pessoais e sociais.

Apesar do que estou a afirmar, por vezes o conceito de competência é confundido como o de desempenho e, nesse sentido, acusado de um retorno ao modelo curricular tecnicista, de orientação behaviorista. No entanto, enquanto o desempenho corresponde à realização de uma tarefa, à demonstração de um comportamento previsto face a determinadas condições, a competência diz respeito ao potencial próprio para cumprir criticamente as tarefas de ordem diversa. Ou seja, a competência é um “*saber-mobilizar*” (Perrenoud, 1998: 4) de conhecimentos que permitam enfrentar com êxito “situações complexas e inéditas (*ibidem*). Neste sentido, as competências são do domínio dos “saberes tácitos” (Jobert, 2003: 222) e estão associadas à capacidade para desenvolver a inteligência no agir, e em situações que dificilmente são sempre iguais e estáveis.

Nesta perspectiva, “o que caracteriza a competência, em primeiro lugar, é o facto de ela mobilizar diferentes capacidades e conteúdos diversos” (Roegiers, 2004a: 44), embora não

baste essa mobilização. Para se ser competente, como lembra ainda Roegiers, é necessário “integrar um conjunto de coisas que aprendemos” (*ibidem*: 45). Transpondo estas ideias para o exercício profissional docente, a um professor ou a uma professora, competente para organizar uma situação de ensino-aprendizagem, não basta delimitar um conteúdo a ensinar e a fazer aprender, é preciso que essa selecção seja feita em função de um diagnóstico das situações de partida e que seja acompanhada da procura de processos que apoiem a transferência dos conhecimentos que vão sendo adquiridos.

Ou seja, subjacente à noção de competência está a de integração que dê sentido ao que se ensina e ao que se aprende, o que implica algo de muito distinto face às críticas que apontam para uma invisibilização dos valores em educação ou mesmo dos que, infundadamente, consideram que se está a defender a não importância dos conhecimentos. Ao contrário, ter as competências por referencial da acção educativa, em minha óptica, pressupõe valorizar os conhecimentos e valorizar a utilidade social e o sentido desses conhecimentos, de modo a que os nossos estudantes obtenham pré-requisitos que lhes permitam construir novos conhecimentos, e pressupõe recorrer a processos de ensino em que estes estudantes não se limitam a acumular os conhecimentos existentes sem os relacionarem com as situações reais das sociedades e do mundo em que vivem.

De certo modo, está subjacente a esta orientação curricular a proposta de Freire (1972) quando aponta para a relação entre o acto de conhecer e aquilo que se conhece, e quando atribui a esse conhecimento uma intenção que o dirige para alguma coisa. Conhecer, para Freire, envolve intercomunicação e intersubjectividade e, como declara Silva, T. (2000: 61), “essa intencionalidade é mediada pelos objectivos a serem conhecidos” e é através dela que “os homens mutuamente se educam intermediados pelo mundo cognoscível”, sendo “essa intersubjectividade do conhecimento que permite a Freire conceber o acto pedagógico como um acto dialógico”.

É neste sentido dialógico que na disciplina em foco neste Relatório é dada atenção aos processos em que são trabalhados e apreendidos os conteúdos do programa. Numa linha semelhante, na minha perspectiva, Perrenoud (1997), no livro *Construire compétences dès l'école?*, propõe que os processos de ensino-aprendizagem que se desejem organizados nesta concepção de formação sigam os seguintes procedimentos: “abordar os saberes como recursos a mobilizar”; “trabalhar regularmente por problemas”; “negociar e conduzir projectos com os alunos”; “estabelecer um novo contrato didáctico”; e “praticar uma avaliação formativa” (proposta esta que eu transformaria na de praticar uma avaliação formadora). Por isso, e como em outro lugar afirmei (Leite, 2003: 169), “organizar e desenvolver o currículo, orientando-o

para o desenvolvimento de competências, pressupõe assumir a responsabilidade de criar situações onde estão presentes as questões pessoais e sociais” e em que os/as aprendentes integram e mobilizam as suas experiências tanto nos saberes escolares como nessas situações pessoais e sociais. Isto é, implica criar situações em que os/as estudantes apreendem os conhecimentos não de modo fragmentado mas, antes, articulando-os na compreensão de situações reais. É por isso que os processos de educação e formação em função de competências implicam recorrer a procedimentos de um forte envolvimento de quem está a aprender na co-responsabilização por esse acto e na condução/regulação dessa aprendizagem. Sendo estes aspectos retomados quando me referir às estratégias de formação e aos dispositivos de avaliação seguidos na disciplina a que se reporta este Relatório, por agora pretendo justificar as competências que esta disciplina pretende desenvolver e o modo como se articulam com o que foi definido na FPCE-UP, para o 1º ciclo de formação em Ciências da Educação. Ou seja, pretendo dar conta de como as competências para que aponta a disciplina “Teoria e Fundamentos do Currículo” contribui para o perfil de um profissional de mediação sócio-educativa e da formação que se organiza em torno das seguintes dimensões:

- a) observação e análise de acções e situações educativas formais e não formais e de situações sociais, económicas e culturais em que sejam relevantes as componentes educativa e formativa, tendo em conta sobretudo capacidades de leitura do sistema sócio-político, sócio-educativo, sócio-cultural e de administração em que essas acções e situações tomam lugar e o reconhecimento do papel desempenhado pela cognição e pela interacção humana, nomeadamente:
 - *ler e interpretar a realidade sócio-educativa numa perspectiva multidimensional, mobilizando o espírito científico, crítico e reflexivo;
 - *observar, caracterizar, interpretar, analisar e compreender situações sócio-educativas concretas;
 - *analisar instituições e práticas de carácter educativo, formativo e de animação
- b) intervenção educativa e formativa, sócio-educativa e psico-pedagógica, comunitária e em animação sócio-cultural, nomeadamente:
 - *participar na dinamização e animação de diferentes tipos de grupos geracionais;
 - *promover iniciativas e ofertas de formação dirigidas para agentes de desenvolvimento local;
 - *participar na dinamização de projectos de animação em contextos educativos formais e não-formais;
 - *identificar e mediar problemáticas sócio-educativas e de intervenção institucional para a produção de políticas e de práticas de inclusão;
 - *desenvolver acções de mediação sócio-educativa em contextos de institucionalização

- c) operacionalização e acompanhamento de projectos e acções educativas, formativas, sócio-educativas, psico-pedagógicas, de animação sócio-cultural e de intervenção comunitária, nomeadamente:
- *apoiar o desenvolvimento e avaliação de projectos de intervenção sócio-educativos em contextos diversificados (Escolas, Centros de Formação, ATL's, Museus, Estruturas do Poder Local, IPSS's, ONG's, Bibliotecas, Institutos de Reinserção Social, Prisões, etc.);
 - *participar na planificação de acções educativas/formativas em diversos contextos e grupos (oficinas, acções de formação, encontros, seminários, etc.);
 - *participar na organização de programas educativos de orientação e apoio psico-pedagógico e sócio-pedagógico, a nível individual e familiar;
 - *acompanhar o processo de elaboração e dinamização de projectos educativos/formativos
- d) integração de equipas educativas multidisciplinares e pluriprofissionais de formação e de intervenção;
- e) participação e apoio à assessoria, à direcção, à gestão e à avaliação de projectos e programas, à concepção de modelos de intervenção, educação e formação inicial e contínua, à definição e à operacionalização de políticas educativas, acções de consultoria e estudos de prospectiva, à compreensão e explicação teórica dos problemas e das situações, à investigação educacional, bem como a todas as especializações que os múltiplos campos de intervenção proporcionam, designadamente:
- *participar na implementação de medidas de inovação educativa através do desenho, desenvolvimento e avaliação de programas de formação;
 - *contribuir para o desenvolvimento de projectos de intervenção educativa e de desenvolvimento pessoal e social em contextos diversos;
 - *cooperar na avaliação de projectos e programas desenvolvidos em contexto escolar e não escolar.

Na organização do currículo deste 1º ciclo, e para que os/as futuros/as licenciados/as tenham competências para exercer os papéis que atrás enunciei, a disciplina organiza-se em função dos seguintes objectivos:

- proporcionar conhecimentos teóricos das diversas disciplinas das Ciências da Educação que permitam compreender e analisar fenómenos de educação e de formação e prospectivar modos de acção;
- proporcionar conhecimentos sobre métodos e técnicas de investigação que permitam realizar estudos de caracterização e de análise de situações sócio-educativas e de formação;
- assegurar contactos com situações sociais, culturais, educativas e de formação diversas, capazes de fornecerem um conhecimento das realidades existentes e de estimularem

leituras críticas dessas mesmas realidades, a partir das grelhas teóricas que forem sendo construídas;

- fornecer métodos e técnicas de desenho, acompanhamento, execução, implementação e avaliação de projectos de educação e de formação;
- criar situações que permitam aos estudantes aprender a aprender, recolher e organizar informação, interpretar essa informação, comunicar e avaliar os conhecimentos obtidos e delinear modos de os enriquecer;
- assegurar vivências de trabalho em equipas e de inserção em redes institucionais que permitam perspectivar modos de intervenção profissional em contextos diversos.

É na tecitura do perfil desejado como resultado da formação deste 1º ciclo em Ciências da Educação, e dos objectivos consensualizados no grupo da FPCE-UP para essa formação, que na disciplina “Teoria e Fundamentos do Currículo” me proponho criar condições que permitam a estes/as futuros/as licenciados/as em Ciências da Educação possuírem conhecimentos do Sistema Educativo Português que apoiem modos de nele participar e de tomar posição face a situações que nele ocorrem. Ou seja, a disciplina, fornecendo grelhas teóricas da área de educação e do currículo, recorre a procedimentos que favoreçam o desenvolvimento de competências de intervenção, no sentido de levar os/as estudantes a:

- adquirir saberes no domínio de conceitos, teorias e paradigmas que integram a área da educação e do currículo e que, no quadro das Ciências da Educação, forneçam suporte para análises do Sistema Educativo e dos processos formais de educação/formação;
- analisar o currículo no Sistema Educativo Português, nomeadamente no que concerne aos seus objectivos, processos organizativos, papéis atribuídos aos diversos actores e respostas que dá aos desafios colocados pela complexidade das situações presentes nos espaços escolares e de formação decorrentes das características diversas da população nele presentes.

E é com estes procedimentos que espero criar condições para que os/as estudantes desenvolvam as seguintes competências:

- desenvolver uma mentalidade curricular que permita ter consciência do Sistema, na sua globalidade e complexidade, e encontrar sentidos para as intervenções parcelares;
- perspectivar modos de assessorias no quadro de uma educação em que participe toda a comunidade educativa.

Características dos estudantes que têm vindo a frequentar a disciplina

No Relatório de Auto-avaliação de 2003/04 do curso em Ciências da Educação da FPCE-UP, que coordenei e que foi apresentado à Comissão de Avaliação Externa, demos conta das transformações da procura desta licenciatura e das consequentes alterações nos planos de formação, dizendo:

“De uma licenciatura em Ciências da Educação desenhada e frequentada por uma significativa heterogeneidade de títulos e de saberes profissionais, a que acrescia o diploma dos provenientes directos do ensino secundário, tem vindo a passar-se para uma situação em que é este contingente de acesso, designado por "12º ano", que com mais consistência tem vindo a definir a procura social da licenciatura em Ciências da Educação e é ele que, em 2002, foi objecto de uma definição ministerial configuradora de novas condições de acesso e *numerus clausus*”⁵⁷.

Uma análise das vagas ocupadas por estudantes provenientes directos do 12º ano (pelo concurso nacional) revela que, num *numerus clausus* de 75 alunos, em 2002/2003, foram ocupadas por este contingente 35 vagas, em 2003/2004, para um *numerus clausus* de 68 vagas, esse número foi de 48 e em 2004/2005, para um *numerus clausus* de 65 vagas, o número desses estudantes foi de 57, situação que se repetiu em 2005/06. Foi esta alteração da população estudantil, decorrente da decisão ministerial de que o acesso à licenciatura fosse feito, a partir de 2002/03, predominantemente pelo concurso nacional - fazendo por isso reduzir o número de vagas para outros contingentes - que marcou as características do curso em Ciências da Educação nos últimos anos. E foi essa situação que nos fez afirmar, no referido Relatório de Auto-avaliação de 2003/04, que “as transformações na procura desta Licenciatura tendem progressivamente a configurá-la já não como uma *formação complementar* de agentes educativos escolares ou não escolares mas já profissionalizados - a sua vocação inicial - mas como uma *formação inicial de uma nova categoria de profissionais* - recrutados maioritariamente no contingente do 12º ano - os *Licenciados em Ciências da Educação*”⁵⁸. Dissemos ainda, apoiando-nos em Christine Josso, que “se, no primeiro caso, se entendia que a frequência desta Licenciatura se consubstanciava num processo de formação de adultos, compreendida, sobretudo, como um ‘projecto envolvendo a sua vida e a elaboração de sentido’ (Josso, 1991: 59)⁵⁹, no segundo caso, a entrada na Universidade e a frequência da Licenciatura corresponde a uma procura de formação que realize ‘uma aprendizagem de

⁵⁷ In Relatório de Auto-Avaliação, Licenciatura em Ciências da Educação, 2003/04, Porto: FPCE-UP, p 31.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 32.

⁵⁹ JOSSO, Christine (1991). *Cheminer vers soi*, Lausanne: Editions l'Age d'Homme.

competências e de conhecimentos gerais e específicos' (*ibidem*: 49) próprios, apresentando-se como uma formação para o exercício de uma profissão que querem objectivada e de margens circunscritas no contexto da divisão do trabalho”.

É no âmbito destas ideias e com estudantes que têm predominantemente esta formação que penso a organização da disciplina que aqui apresento. De facto, os dados revelam que na evolução registada no número de estudantes inscritos na licenciatura em Ciências da Educação na FPCE-UP, na última década (e apresentada no quadro II⁶⁰), é o chamado “contingente do 12º ano” que, nos últimos anos, começa a ter maior expressão.

QUADRO II - Evolução do número de estudantes inscritos na licenciatura em CE na FPCE-UP

93/ 94	94/ 95	95/ 96	96/ 97	97/ 98	98/ 99	99/ 00	00/ 01	01/ 02	02/ 03	03/ 04	04/ 05	05/ 06
214	230	218	242	248	265	288	300	294	295	274	236	211

É de referir ainda que as classificações de acesso destes estudantes que se candidataram ao curso de Ciências da Educação foram relativamente elevadas, como dá conta o quadro III, e que o número de estudantes admitidos ficou muito aquém do número de candidatos, como mostra ainda o mesmo quadro.

QUADRO III - Nº de estudantes inscritos por anos curriculares de 2000/2001 a 2004/2005 em CE

2000/2001:	
Numerus clausus	75
Inscritos 1ª vez.....	85
Candidatos	211
1º ano	93
2º ano	78
3º ano	60
4º ano	69
2001/2002:	
Numerus clausus	75
Inscritos 1ª vez.....	82
Candidatos	150
1º ano	98
2º ano	75
3º ano	69
4º ano	52

⁶⁰ O quadro II é retirado do Relatório de Actividades de 2004/05 da FPCE-UP, apresentado pelo Conselho Directivo a que presidi à Assembleia de Representantes e nela aprovado.

2002/2003:	
Numerus clausus	Concurso Nacional 35; Local 40
Inscritos 1ª vez.....	59
Classificação mais baixa de acesso	Concurso Nacional:164,5; Local (*)
Candidatos (1ª fase).....	Concurso Nacional 1061; Local 38
1º ano	73
2º ano	86
3º ano	81
4º ano	55

2003/2004:	
Numerus clausus	Concurso Nacional 48; Local 20
Inscritos 1ª vez.....	67
Classificação mais baixa de acesso (1ª fase)	Concurso Nacional 160
Candidatos (1ª fase).....	Concurso Nacional 735; Local 14
1º ano	74
2º ano	49
3º ano	78
4º ano	73

2004/2005:	
Numerus clausus	Concurso Nacional 57; Local 8
Inscritos 1ª vez.....	72
Classificação mais baixa de acesso (1ª fase)	Concurso Nacional 156
Classificação mais baixa de acesso (2ª fase)	Concurso Nacional 143,5
Candidatos (1ª fase).....	Concurso Nacional 544; Local 16
Candidatos (2ª fase).....	Concurso Nacional 122
1º ano	78
2º ano	48
3º ano	44
4º ano	66

2005/2006:	
Numerus clausus	Concurso Nacional 57; Local 8
Inscritos 1ª vez.....	72
Classificação mais baixa de acesso (1ª fase)	Concurso Nacional 153,5
Classificação mais baixa de acesso (2ª fase)	Concurso Nacional 153,5
Candidatos (1ª fase).....	Concurso Nacional 535
Candidatos (2ª fase).....	Concurso Nacional 159
1º ano	75
2º ano	59
3º ano	39
4º ano	38

(*) – No Concurso Local não é considerada, para o acesso, a classificação do Ensino Secundário

As idades e sexo dos/as estudantes inscritos/as em 2004/05 e em 2005/06 na licenciatura em Ciências da Educação, na FPCE-UP, estão representadas nos quadros IV e V, a percentagem

relativa dos sexos está representada no gráfico V e a nacionalidade desses estudantes nos quadros VI e VII⁶¹.

QUADRO IV - Nº de estudantes inscritos/as, segundo a idade e o sexo, em 2004/05, na licenciatura em CE

IDADE	H	M
≤17 anos	0	2
18 anos	1	22
19 anos	0	26
20 anos	5	36
21 anos	2	7
22 anos	3	9
23 anos	6	8
24 anos	1	5
25 anos	1	5
26 anos	1	3
27 anos	1	7
28 anos	2	7
29 anos	0	7
30 a 34 anos	4	21
35 a 39 anos	4	13
40 a 44 anos	4	10
45 a 50 anos	3	5
≥50 anos	1	4
Total	39	197

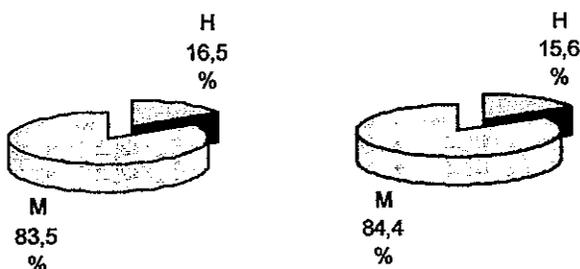
QUADRO V - Nº de estudantes inscritos/as, segundo a idade e o sexo, em 2005/06, na licenciatura em CE

IDADE	H	M
≤17 anos	0	0
18 anos	2	28
19 anos	1	28
20 anos	3	28
21 anos	6	35
22 anos	1	7
23 anos	4	3
24 anos	4	5
25 anos	1	4
26 anos	0	3
27 anos	1	2
28 anos	1	4
29 anos	1	3
30 a 34 anos	0	5
35 a 39 anos	1	9
40 a 44 anos	2	7

⁶¹ Estes dados foram retirados dos Relatórios de Actividades da FPCE-UP de 2004/05 e 2005/06.

45 a 50 anos	3	4
≥50 anos	2	3
Total	39	197

GRÁFICO V - Percentagem de estudantes a frequentar a licenciatura em Ciências da Educação, segundo o sexo, em 2004-05 e em 2005/06, respectivamente.



QUADRO VI - Nº de estudantes inscritos, por nacionalidade, em 2004-05, na licenciatura em CE

NACIONALIDADE	Total HM	H	M
Portugal	233	38	195
Cabo Verde	1	0	1
Espanha	1	0	1
Guiné Bissau	1	1	0
Total	236	39	197

QUADRO VII - Nº de estudantes inscritos, por nacionalidade, em 2005-06, na licenciatura em CE

NACIONALIDADE	Total HM	H	M
Portugal	209	33	176
Cabo Verde	2	0	2
Total	211	33	178

Nos quadros VIII e IX está referido o número de inscrições dos/as estudantes em Ciências da Educação da FPCE-UP, por anos curriculares, em 2004/05 e em 2005/06.

QUADRO VIII - Nº total de inscrições dos estudantes, da licenciatura em CE, em 2004-05

Nº total de inscrições Ano	1	2	3	4	5	6	7	8	9 ou Mais	Total
1º ano	72	3	0	1	2	0	0	0	0	78
2º ano		42	3	1	1	1	0	0	0	48
3º ano			32	10	1	0	1	0	0	44
4º ano				51	8	4	2	0	1	66
TOTAL	72	45	35	63	12	5	3	0	1	236

QUADRO IX - Nº total de inscrições dos estudantes, da licenciatura em CE, em 2005-06

Nº total de inscrições Ano	1	2	3	4	5	6	7	8	9 ou Mais	Total
1º ano	69	5	1	0	0	0	0	0	0	75
2º ano		50	7	2	0	0	0	0	0	59
3º ano			34	4	0	0	0	0	1	39
4º ano				33	2	1	1	0	1	38
TOTAL	69	55	42	39	2	1	1	0	2	211

Como se conclui pelos dados apresentados, os estudantes que têm frequentado a licenciatura em Ciências da Educação na FPCE-UP têm um grau razoável de sucesso, embora se verifique que os que são estudantes trabalhadores optam, algumas vezes, por fazerem o curso de modo mais repartido, para conseguirem conciliar o estudo com o exercício profissional. Por isso, penso que também a este nível, o facto da população estudantil actual ser constituída cada vez mais por estudantes que têm apenas este ofício terá reflexos na duração dos cursos e nas possibilidades de investimento no tempo a dedicar ao estudo.

Conteúdos focados na disciplina

A propósito do debate sobre as opções, nos ensinos básico e secundário, pela existência de um currículo nacional, comum a toda a população, ou currículos locais, Alice Casimiro Lopes afirma que, numa “perspectiva crítica de currículo, o projecto de uma cultura comum pode contribuir ... para a igualdade de oportunidades, sendo referencial de qualidade mínima exigida mas, para isso, a deliberação sobre o currículo deve ser democrática e não deve definir a prática ou os seus conteúdos em todos os seus detalhes” (Lopes, 2006: 135).

De certo modo, esta ideia aplica-se igualmente quando se pensa e organiza o plano do projecto curricular de uma disciplina no ensino superior. Por um lado, a sua organização tem os aspectos positivos de proporcionar momentos de reflexão que antecedem decisões sobre *o quê* seleccionar para ser ensinado, debatido, investigado e aprendido mas, por outro lado, se for demasiado detalhado e concebido numa perspectiva fechada, pode ter a desvantagem de vir a ignorar outras situações que ocorram nos momentos em que vai ser concretizado. Talvez por isso Perrenoud (1999) tenha titulado um dos seus livros dedicados ao ensino por “*ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*”, passando a mensagem de que a tarefa da docência implica saber lidar com estas duas facetas da acção – urgência e incerteza – e, por isso, o domínio de competências que permitam interpretar os indícios e mobilizar os saberes de que se dispõe para os articular em situações complexas. Em síntese, e não deixando de concordar com Perrenoud, corroboro também a ideia de Shulman (1987) quando sustenta que ensinar é, essencialmente, uma profissão que se aprende, pelo que, na minha perspectiva, o próprio acto de ensino e de reflexão sobre esse ensino proporciona condições de aprendizagem que permitem melhorar os processos futuros de o organizar e desenvolver.

É no quadro destas ideias que se situa a selecção de conteúdos que aqui apresento e que é por mim entendida como um ponto de partida que deverá ser enriquecido, ou poderá mesmo ser alterado, se as políticas curriculares, de educação e os acontecimentos sócio-educativos sofrerem movimentos que exijam desvios nos focos de atenção e se os/as estudantes que os vão trabalhar sentirem como necessárias outras focagens. É esta atitude a que se refere Nóvoa (2002: 27) quando aponta para a importância de *saber analisar e saber analisar-se* face ao dilema do conhecimento profissional – que tem uma dimensão teórica, sem ser só teórico, uma dimensão prática, sem ser apenas prático, e uma dimensão experiencial, sem ser unicamente produto da experiência.

A par deste pensamento, aceitando o desafio de Hargreaves (2003: 103), de “ensinar para além da sociedade do conhecimento” mas, apesar disso, ensinar na sociedade do conhecimento, pois “se as pessoas não forem bem preparadas para a economia baseada no conhecimento, serão excluídas dela e desprovidas das necessidades básicas que permitem às comunidades sobreviver e ter sucesso”, selecciono e organizo um conjunto de conteúdos que considero fundamentais à aquisição e ao desenvolvimento de uma mentalidade curricular (Zabalza, 1987) que fomente, como propõe ainda Andy Hargreaves “valores da comunidade, da democracia, do humanitarismo e da identidade cosmopolita” (*ibidem*: 90).

Para a organização da disciplina “Teoria e Fundamentos, para além destas ideias, tive também por referência Bernstein (Domingos e *al.*, 1986) nos princípios que aponta como subjacentes à classificação e estruturação do currículo, orientando-me, por isso, por estratégias que viabilizam um conhecimento, como refere Goodson (1997: 99), “correctamente distribuído” e não “incorrectamente classificado” ou ensinado “fora do contexto”. Esses conteúdos, articulados com as competências que foram definidas para o 1º ciclo da formação em Ciências da Educação na FPCE-UP desenvolvem-se em torno das seguintes temáticas:

- A teorização do currículo no quadro das Ciências da Educação - campo e objecto de estudo
- O lugar e o estatuto dos estudos sobre o currículo numa formação de mediadores sócio-educativos e de formação
- A escola, a educação e o currículo neste princípio de século
- Princípios, organização e percursos do Sistema Educativo Português
- Significados do ensino e da escolaridade obrigatória
- Modelos de organização do currículo
- O direito de “todos” à educação e os desafios que se colocam à escola nas sociedades actuais
- A atenção à multiculturalidade no currículo e no sistema educativo português e razões do princípio da justiça curricular
- Evolução nas concepções de currículo, na sua relação com papéis atribuídos à educação escolar e aos seus agentes
- A educação em diferentes paradigmas curriculares
- A territorialização nas políticas curriculares

Devo referir que, nesta selecção de conteúdos, secundo também António Flávio Moreira quando, numa análise dos modos como têm sido produzidos os conhecimentos sobre a educação, afirma que muitas vezes tem ocorrido um “processo de agregação ou articulação de diferentes tradições disciplinares”, sustentando, para obstar a essa situação, sustenta que “cabe ao educador manter uma estreita vinculação com os campos científicos para melhor

referenciar as suas análises, opções e acções”, evitando, no entanto, “costuras ecléticas e incongruentes de perspectivas disciplinares distintas” (Moreira, 2003: 19). Este foi um cuidado que tentei ter e que penso que me é facilitado por possuir uma socialização disciplinar que me tem feito incorporar, como sustenta Zélia Brandão “um *ethos* de trabalho que inclui: o exercício do pensamento sistemático, com base no conhecimento das formulações desenvolvidas pelos clássicos de uma disciplina; a capacidade de escolha dos conceitos de referência teóricas mais adequadas à construção de um determinado objecto de pesquisa; e a capacidade de definir o recorte mais pertinente para problemas situados em um âmbito disciplinar” (Brandão, 1998: 103). Na verdade, parece-me que a socialização que tenho tido com esta área do saber, focada na educação e currículo, me tem dado uma maturidade científica que me coloca em posição de vigilância face a ideias que vão sendo veiculadas e de auto-crítica face a medidas e políticas curriculares apresentadas por vezes com novas roupagens de “velhas novidades”.

Estratégias de ensino, organização do estudo e procedimentos de avaliação

Os discursos que têm circulado a propósito do Processo de Bolonha têm recorrentemente afirmado que o paradigma da docência baseado no ensino tem de dar lugar ao da docência baseada na aprendizagem. É dito que, se se pretende que os diplomados e diplomadas com cursos universitários sejam profissionalmente competentes, isto é, tenham capacidade para agir inteligentemente nas situações reais, então é necessário que o processo de formação coloque a ênfase nas acções dos estudantes e nas suas aprendizagens, ideia talvez fundada na crença de que “ninguém aprenderá por eles” (Masetto, 2003: 23).

Devo confessar que, tendo eu começado a minha carreira profissional, como enunciei no *curriculum vitae* que apresentei para estas provas, em 1973 como professora de Ciências Naturais, e exercendo funções, desde esse final dos anos 70 e princípios dos anos 80, como formadora de professores, considero espantoso que isto seja apresentado, neste século XXI, como uma novidade. Há muito que se sabe que o ensino assegurado por qualquer docente não tem interesse algum se não desencadear aprendizagem em quem está a aprender, ou em quem deve ter como ofício aprender. Aliás, é por isso que se fala em processos de ensino-aprendizagem, em estratégias de ensino-aprendizagem, e não apenas em ensino.

Transpondo o que estou a afirmar para o aspecto em foco neste ponto do Relatório, e recorrendo a Philippe Perrenoud (1998) quando enuncia áreas de competências de referência prioritária para os

professores, posso, com ele, considerar ser necessário saber organizar e animar situações de aprendizagem, gerir a progressão das aprendizagens dos estudantes, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação pedagógico-didáctica de modo a assegurar que todos aprendam, implicar os estudantes nas suas aprendizagens e no seu trabalho, trabalhar em equipa, utilizar novas tecnologias. São competências deste teor que tento desenvolver e mobilizar nas estratégias de ensino/formação a que recorro e na organização de situações que apoiem a aprendizagem dos estudantes.

Como lembra Marguerite Altet (1997: 44), “o respeito pelo indivíduo implica práticas diversificadas que permitam a cada um ter sucesso na aprendizagem”. E é, segundo ela, “pela constatação de que é o aluno que aprende por si próprio e que todos os alunos são diferentes (que) um certo número de teóricos e de pedagogos vão também defender a ideia da necessidade de um ensino diferenciado” (*ibidem*). Na verdade, a diferenciação nos modos de ensinar e de fazer aprender tem sido apontada como um caminho para garantir, numa educação/formação comum, condições de igualdade de sucesso a estudantes que têm pontos de partida diferentes. Neste sentido, Philippe Meirieu (1988: 75) propõe como formas de diferenciação na gestão da aprendizagem em aula o recurso a “grupos de necessidades, situações-problema, ajuda no trabalho pessoal, conselhos, oficinas metodológicas, pedagogia de contrato”. Ou seja, baseando-se no que designa por “uma filosofia do aluno como sujeito, uma pedagogia da autonomia como capacidade de pilotar sozinho, progressivamente, as suas próprias aprendizagens”, Meirieu (*ibidem*) propõe o recurso a processos pedagógicos que envolvem os estudantes na contextualização, descontextualização e recontextualização dos saberes.

Esta é também a postura que atravessa a disciplina de “Teoria e Fundamentos do Currículo”. Em vez de uma mera acumulação de conhecimentos, deseja-se que os estudantes-formandos se sirvam desses conhecimentos para a construção de “grelhas” de análise das situações e de processos de agir e que, simultaneamente, construam esses conhecimentos através de processos de interacção com as suas experiências e com as dos outros. Neste sentido, a minha tarefa como professora já não é apenas a de tradução e simplificação do conhecimento para o recolocar no contexto pedagógico do saber científico (Bernstein, 1996), mas também o de produção, isto é, o de um “actor interveniente e criador no processo educativo e social”, como sustenta Cortesão (2000: 49).

M^a Isabel da Cunha, num trabalho em que analisa o papel do professor universitário na transição de paradigmas (Cunha, 1998), recorre a Lucarelli⁶² quando esta faz a distinção entre *praxis repetitiva* e *praxis inventiva*, admitindo que esta última “inclui sempre a produção de algo novo, através da resolução intencional de um problema, que pode ser tanto de natureza prática como puramente teórica” (*ibidem*: 82). Ora é esta atitude que procuro seguir nas metodologias de trabalho com os/as estudantes e que procuro continuamente melhorar na crença de que as competências profissionais se constroem pela experiência e pela reflexão sobre essa experiência e conduzem a metodologias que abrem caminho à identificação de problemas que atravessam o sistema educativo e proporcionem a sua análise à luz de quadros de referência teóricos e dos diversos aspectos que os caracterizam.

Constituindo o recurso a processos de articulação entre a teoria e a prática um dos aspectos do património e do *ethos* da formação vivida pelos estudantes na FPCE-UP, deseja-se que ela seja aprofundado no curso que decorre da reorganização em função do Processo de Bolonha. Para isso, no plano de estudos, foi incluído um seminário de iniciação à mediação e formação, que vai, ao longo dos seis semestres, assumindo diferentes formas, mas sempre com uma forte vertente de construção de saberes a partir das situações práticas e de análise dessas situações práticas, a partir dos conhecimentos teóricos que vão sendo construídos ao longo da formação. No quadro deste desenho curricular, a disciplina “Teoria e Fundamentos do Currículo”, em foco neste Relatório, apresentando-se como uma disciplina do tipo B, pretende criar condições de um trabalho teórico-prático que permita aos estudantes conhecer o sistema educativo português nas diversas dimensões que o configuram, analisá-lo e perspectivar modos de nele intervir, apoiando-se, para isso, em processos de reflexão sobre as situações práticas e sobre as teorias.

Considerando também crucial, na evolução dos *habitus* dos nossos estudantes, que se lhes ofereçam oportunidades de confronto das suas perspectivas face à educação e ao currículo, a organização metodológica da disciplina procura criar condições e espaços que proporcionem a expressão e o debate de diferentes pontos de vista e que permita o desenvolvimento de uma autonomia profissional, uma abertura à mudança e um crescimento pessoal. Segue-se um modo de trabalho pedagógico que se pretende aproximar do MTP3 de Lesne (1984), na medida em que se procura, nomeadamente, que sejam as situações reais o ponto de apoio do trabalho e que seja o/a estudante-formando/a agente da sua própria formação e configurador

⁶² LUCARELLI, Elisa (1994). “Teoría e practica como inovación en docência, investigación y actualización pedagógica”, *Cuadernos de Investigación 10*, Buenos Aires.

de uma acção que seja produtora e transformadora, em vez de mera reprodutora. Trata-se, pois, de um processo metodológico que pretende configurar uma “formação que é qualificada e qualificante”, como a designa Correia (1998a), já que é reconhecida e induz à produção de saberes e competências socialmente valorizáveis.

Quanto à criação de situações de apoio ao estudo, e na intenção de aprofundar processos de trabalho pedagógico a que tenho vindo a recorrer, são estabelecidos com os/as estudantes contratos de aprendizagem que permitam organizar e gerir o trabalho a realizar fora das sessões presenciais e planificar os momentos de contacto e de apoio ao avanço da construção do conhecimento. O recurso a guias didácticos de apoio ao estudo parece-me que constitui igualmente um dispositivo de formação que facilita a apropriação, por parte dos/as estudantes, de modos de acesso à informação e à focagem das situações a analisar. Os momentos de tutoria constituem, em todo este processo, excelentes oportunidades, não apenas para regular os processos de aprendizagem, mas também para identificar necessidades de formação, confrontar expectativas e desenvolver relações interpessoais favoráveis a um clima sócio-afectivo que predisponha para o prazer nessa aprendizagem.

Como revela um estudo de M^a Isabel da Cunha sobre o que é um “bom professor para os estudantes”, as características por estes mencionadas apontam para ser “aquele que domina o conteúdo. Escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem bom relacionamento com o grupo” (Cunha, 2003: 72). Os estudantes a que se refere esse estudo mencionam, entre outros aspectos, “é amigo”, “compreensivo”, “preocupa-se connosco”, “é disponível mesmo fora da sala de aula”, “coloca-se na posição do aluno” (*ibidem*: 69). São estas atitudes que procuro ter no trabalho que desenvolvo com os/as estudantes.

A experiência tem-me também mostrado que o acompanhamento do trabalho dos estudantes na lógica da tutoria, para além de favorecer este clima relacional, evita também situações de parasitismo e contribui para ampliar a representação da tarefa que muitas vezes os estudantes têm quando a iniciam, proporcionando, portanto, melhores resultados. É evidente que nesta organização do trabalho no quadro da disciplina tenho em conta, por um lado, o facto dela se situar no 1º ano do curso (2º semestre), ou seja, numa fase de socialização ainda inicial dos/as estudantes no regime de formação universitária. Por outro lado, tenho em atenção o facto de se pretender desenvolver nestes estudantes a competência da autonomia face à construção do saber e à organização dos processos de aprender.

Exigindo a tarefa da aprendizagem que os/as estudantes compreendam e partilhem o interesse e o sentido da construção do saber em foco, parece-me que a criação dessas

condições e a negociação desse sentido são fundamentais nos processos de ensino-aprendizagem e na organização dos dispositivos que a promovam. Marguerite Altet propõe que durante essas situações se negocie o sentido para a compreensão, através das seguintes etapas: “envolver o aluno num processo de elaboração do sentido”, “guiar o processo de co-construção do sentido” e “preparar a transferência de conhecimentos e a capacidade de abstracção” (Altet, 1999: 150-151). Estes são aspectos que privilegiam no momento da negociação do contrato com os estudantes, e em que se estabelecem as regras de participação e de envolvimento na disciplina e os meios de acompanhamento de que todos/as podem dispor.

Nos processos de desenvolvimento do currículo na disciplina, procuro apoiar-me em estratégias que cumpram os requisitos que ao longo deste Relatório fui enunciando e que coloquem os estudantes em situações intelectuais de acção face aos conteúdos. Tardif e Lessard (2005), num trabalho em que enunciam elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas, afirmam que ela se aproxima “bastante dos ofícios e das profissões cujo universo de trabalho quotidiano é burocratizado, onde as actividades acontecem segundo imagens previsíveis, repetitivas, amplamente padronizadas” (*ibidem*: 43). Ora é muitas vezes essa organização burocrática do trabalho docente que o arrasta e impele para actividades de uma *práxis repetitiva*.

Miguel Zabalza, na organização da docência, fala-nos da existência de “coreografias pobres” e de “coreografias ricas”, quanto à capacidade que têm de gerar aprendizagens nos estudantes, e insiste na “necessidade de considerar os contextos e as condições em que se produzem os processos de aprendizagem” (Zabalza, 2006:11), já que, como diz, estes elementos “predeterminam o processo em si e, logicamente, os seus resultados” (*ibidem*). É na base desta ideia que afirma que “a diferença entre um professor *experiente* e um outro *inexperiente* radica não tanto nos conhecimentos que cada um deles sabe da sua disciplina ou das competências que cada um deles demonstra na investigação, mas antes na perícia que possui para organizar as situações didácticas de tal modo que os seus estudantes atinjam um nível de aprendizagem efectiva e profunda” (*ibidem*: 9). É esta perícia que é também procurada na organização da coreografia da disciplina sobre que incide este Relatório, e isso na intenção de que sejam criadas condições que propiciem uma aprendizagem efectiva dos estudantes, no contexto de uma autonomia em que, esta construção precise, progressivamente, de ser menos apoiada.

Foi, pois, tendo por referência estas ideias e estas intenções que a disciplina “Teoria e Fundamentos do Currículo” foi organizada com a distribuição do tempo e das actividades que no quadro X dou conta.

Quadro X – Organização do tempo de trabalho docente e do trabalho dos estudantes

Tipo de trabalho	Actividades de contacto	Total Horas	Trabalho independente	Total Horas	ECTS
Teórico-prático	Exposição dialogada Discussão em pequeno e em grande grupo Trabalho de campo orientado Orientação tutorial Avaliação das aprendizagens	49	Leitura e análise de textos Trabalho de campo/trabalho de pesquisa Concepção de relatório	73	4,5

Horas de contacto:	49 h (3 h lectivas semanais)
Horas de trabalho independente:	73 h
Número total de horas:	122 h (4,5 ECTS)

Como se depreende, na concepção de formação a que me vinculo, e que afirmei orientar a organização e o desenvolvimento do projecto curricular da disciplina “Teoria e Fundamentos do Currículo”, a avaliação é também entendida, não como um mero acto de medida mas, sim, como um dispositivo de formação, em que docentes e discentes obtêm informações “que permitam conseguir aprendizagens mais sustentadas e de melhor qualidade”, como afirmei no documento que enunciou a filosofia das normas gerais de avaliação dos discentes da Universidade do Porto⁶³. A ideia de que a avaliação não se pode desligar da formação é já um lugar comum. No entanto, na perspectiva em que aqui a estou a considerar, ela cumpre não só esse requisito como, simultaneamente, não se esgota na aquisição/acumulação de saberes teóricos.

Por isso, e como escrevi nesse documento que indica os regimes de avaliação dos estudantes na Universidade do Porto, “associar a avaliação apenas à classificação tem como consequência que ela surja somente numa etapa final do processo formativo” impedindo “que

⁶³ Estou a referir-me à Deliberação nº 1536/2005 da Universidade do Porto, e ao preâmbulo que redigi e que foi aprovado no grupo da Reitoria “Por uma aprendizagem mais eficaz”, bem como na reunião promovida pela Reitoria com os Conselhos Pedagógicos das 14 Faculdades e pela secção Permanente do Senado da UP.

se usufrua das vantagens do acompanhamento desse processo para, ao longo do mesmo, ir introduzindo os reajustes pertinentes e necessários”⁶⁴. Na disciplina “Teoria e Fundamentos do Currículo”, os procedimentos de avaliação acompanham o projecto curricular tanto na sua concepção, como na fase do seu desenvolvimento. Na primeira etapa, a intenção é ter em conta as características dos estudantes a quem se destina esta disciplina, bem como o contexto em que ela decorre, de modo a incorporar esses elementos na sua organização. Na segunda etapa, a do acompanhamento do desenvolvimento do projecto curricular, a intenção é recolher informações que possam levar a conhecer os efeitos que se vão gerando, contribuindo assim para introduzir ajustes que se mostrem necessários, e, simultaneamente, ampliar as representações que docentes e discentes nele envolvidos têm dos objectivos que o orientam e das acções que se vão desenvolvendo.

Autores vários⁶⁵ têm lembrado que o que confere validade à avaliação é o facto de ela ser um processo de reflexão e de se abrir ao imprevisto, em vez de ficar agarrada apenas aos efeitos à partida previstos que, por o serem, podem correr o risco de impedirem a valorização de situações positivas que ocorrem durante a formação. E quando o que está em causa é o desenvolvimento de competências, e não apenas cumprir objectivos olhados como etapas terminais, ou acumular informações, estas formas de concretizar a avaliação ficam reforçadas. Parlett e Hamilton, já na década de 70 (séc. XX), defendiam a prática de uma “avaliação iluminativa”, ou seja, uma alternativa ao modelo clássico de avaliar e que tivesse em conta o processo educativo como um todo e o iluminasse, por forma a permitir compreender a complexidade das situações de formação. Foi também por aderir a esta posição que no preâmbulo da deliberação sobre a avaliação da aprendizagem na Universidade do Porto a que atrás me referi afirmei que “a existência de uma prova única no final de um ciclo pode induzir os alunos a considerarem que a formação universitária se cinge a uma preparação e a um trabalho limitado às vésperas dessa prova”, sustentando que “tal procedimento é inadequado à formação de profissionais que irão exercer a sua actividade no quadro de situações que se prevêem de uma grande complexidade e acompanhadas de enormes desafios”.

É no quadro destas ideias que continuo a considerar que a avaliação dos estudantes “tem de ser um processo contínuo e sistemático que vai fornecendo dados ... a docentes e a discentes sobre o modo como está a ocorrer o processo de formação”, constituindo, por isso,

⁶⁴ *ibidem*.

⁶⁵ Entre esses autores, lembro. Ardoino, J.e Berger, G. (1986). “L'évaluation comme interpretation”, *Pour*, n° 107, pp. 120-127; Abrecht, R. (1992). *A avaliação formativa*, Porto: Edições ASA; Nunziati, G. (1990). “Para construir um dispositivo de avaliação formadora”, *Cahiers Pédagogiques*, n°280.

continuamente, pontos de partida para posteriores intervenções no ensino e na aprendizagem. E é também na crença de que a qualidade da formação depende muito do modo como cada estudante se co-responsabiliza e se apropria dos processos que lhe permitam construir o conhecimento, que reconheço a importância de se fomentarem práticas de auto-avaliação, ou seja, de situações que favoreçam o desenvolvimento de capacidades metacognitivas de auto-análise e de auto-regulação, na lógica de uma avaliação formadora. Mas, para isso, e como é evidente, é necessário que os/as estudantes conheçam e tenham uma representação correcta do que se pretende com o curso e com cada uma das disciplinas que o configuram. É por ter estas referências por base que tenho valorizado os ambientes de aprendizagem que propiciem processos avaliativos participados e reflexivos, quer pelos professores, quer pelos estudantes (Leite e Fernandes, 2002, 2003), e que, por isso, criem condições favoráveis a situações de aprendizagem que permitam desenvolver nesses estudantes competências de planificação, de pensar criticamente, de confrontar pontos de vista, de pesquisar e organizar informação e de se auto-avaliarem. Recorrendo às palavras de Perrenoud (1999: 99), a concretização destas práticas passa pelo recurso a “situações de comunicação que colocam (cada estudante) em confronto com os seus próprios limites e que o levam, no melhor dos casos, a ultrapassá-los”.

Em síntese, na disciplina “Teoria e Fundamentos do Currículo” os procedimentos de avaliação são seleccionados de modo a cumprirem as funções de uma avaliação do tipo sumativo mas também de diagnóstico, formativa e formadora, sabendo que numa avaliação sumativa de conhecimentos estamos, essencialmente, a verificar apenas o nível de compreensão e de apropriação dos conhecimentos ensinados. Pretendendo-se que a formação de um/a profissional em Ciências da Educação se estruture de modo a fazer apelo às suas capacidades de análise crítica das situações e ao desenvolvimento de competências para intervir em contextos educativos diferenciados, na avaliação tem de se ter forçosamente em conta, não apenas o repertório teórico adquirido, mas também a capacidade para investigar, agir, relacionar e integrar conhecimentos, numa atitude de análise e de desejo de mudança.

Trata-se, pois, de uma avaliação que tem por intenção última não apenas certificar, mas, principalmente, melhorar. Dito de uma outra forma, trata-se de uma concepção de avaliação que a entende também enquanto meio de formação e que, com ela, desenvolve processos de regulação pró-activa e interactiva (Abrecht, 1994), ou seja, de processos que prevêm não uma repetição, mas sim uma consolidação ou aprofundamento de competências em “novos contextos”, e que fazem da avaliação uma parte constitutiva do próprio acto de aprender. E é esta interactividade que aproxima a avaliação da formação e permite aos estudantes-

formandos apropriarem-se da acção, na sua planificação e desenvolvimento, ao mesmo tempo que se envolvem na construção dos seus próprios caminhos do saber, com base nos dados e reflexões que vão permitindo uma comunicação entre o que são e o que desejam ser. Mas, como é evidente, esta avaliação formadora (Bonniol, 1986) implica o recurso a processos que permitam aos/às estudantes viverem situações de trabalho pedagógico geradoras de um acompanhamento reflexivo dos percursos da sua formação. E é o que se pretende com a institucionalização dos processos de tutoria.

Face a estas ideias, parece-me pertinente esclarecer a relação destas modalidades e procedimentos de avaliação com as possibilidades que elas conferem para avaliar uma formação que se orienta para o desenvolvimento de competências, paradigma para que aponta o Processo de Bolonha. Tratando-se a competência, como em ponto anterior deste Relatório sustentei, de algo que ocorre na própria pessoa, que não é transferível e está sujeito a um processo contínuo de desenvolvimento, a sua avaliação só pode ser feita através de indicadores que nos fazem prever que se está no caminho certo do desenvolvimento dessa competência. Por isso, a organização de um curso e de uma disciplina em função de competências a desenvolver, e como também já atrás afirmei, não põe de lado os objectivos, como elementos de organização e desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, entende-os, não como estádios terminais de um desempenho que foi prescrito e em que todos têm de ser formatados, mas, sim, como etapas de um processo de formação e de aprendizagem pessoal.

Tentando concretizar o que estou a sustentar, “não se avalia uma competência listando perguntas ou pedindo exercícios mais ou menos mecânicos que, supostamente, nos indicam se o aluno ‘sabe a matéria’”, como lembra Roldão (2003: 50). A sua avaliação pressupõe, primeiro, encontrar indicadores que indiquem o processo de desenvolvimento da competência, isto é, implica pensar nas condições para o desenvolvimento dessa competência, nas possibilidades de ela ocorrer, e, face a esta identificação, organizar situações que a possam avaliar.

É no desejo de concretizar o que neste discurso fui afirmando que considero importante recorrer, também eu, na busca de métodos pedagógico-didáticos cada vez mais adequados, aos dez possíveis critérios para os avaliar, propostos por Zabalza (2005):

“1.- O ESTILO DE APROXIMAÇÃO aos conteúdos (reprodutor, de problemas, de criação, etc.).

- 2.- A modalidade de APRESENTAÇÃO DA INFORMAÇÃO na medida em que se facilita a sua compreensão e uso (um bom uso das NNTT constitui um valor acrescentado a este critério).
- 3.- O equilíbrio entre DEPENDÊNCIA-AUTONOMIA com que se desenvolve a actividade didáctica.
- 4.- A forma em que se combina PRESSÃO (rigor, exigências, etc.) e APOIO (guias, *feedback*, estímulo, etc.) no desenvolvimento das actividades.
- 5.- O ESTILO DE INTERACÇÃO entre professor e alunos: acessibilidade, cordialidade no trato, clima de trabalho.
- 6.- Nível de PARTICIPAÇÃO com que contam os estudantes na definição da metodologia e o sistema de trabalho.
- 7.- As MODALIDADES DE ORGANIZAÇÃO do trabalho dos estudantes (individual, grupos pequenos, grande grupo, etc.) e o nível de IMPLICAÇÃO efectiva que se consegue (*active engagement*) nelas.
- 8.- GRADUAÇÃO da metodologia que suponha uma progressão na complexidade e intensidade dos reptos que se propõem.
- 9.- Equilíbrio entre estrutura permanente (ROTINAS) e estrutura variável (INOVAÇÕES) no desenvolvimento das actividades.
- 10.- Presença de EXPERIÊNCIAS FORTES no desenvolvimento da disciplina (ou vinculação da disciplina às oferecidas no marco geral do curso)".

E é no quadro dos objectivos que orientam o curso de Ciências da Educação da FPCE-UP e do *ethos* que nos caracteriza que também na disciplina "Teoria e Fundamentos do Currículo" a avaliação se concretiza de forma a:

- . afastar-se da racionalidade instrumental própria das ciências empírico-analíticas, que vêem o estudante como matéria-prima a transformar e a investigação educacional com o papel de tornar evidentes as relações causa-efeito que levem a uma maior eficácia nas acções de transformação;
- . assumir características próximas de uma racionalidade de interacção social, na medida em que tem presente as intersubjectividades do conhecimento e procura criar condições para a construção de novos consensos;
- . acreditar, tal como nos propôs Margarida Fernandes, que "o conhecimento prático permite aos professores compreender como as suas acções são, ou podem vir a ser, percebidas pelos outros participantes, conduzindo-os à compreensão daquilo que é significativo para o grupo" (Fernandes, M., 1998: 17);
- . orientar-se por princípios de um paradigma crítico e emancipatório, na medida em que cria condições para a transformação dos destinatários da acção, e é conduzida pelos próprios, a partir da análise das circunstâncias que rodeiam as situações e os processos.

Referências bibliográficas

- ABRECHT, Roland (1994). *A avaliação formativa*, Porto: Ed. ASA.
- ALTET, Marguerite (1997). *As pedagogias da aprendizagem*, Lisboa: Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.
- BENAVENTE, Ana (1992). “As Ciências da Educação e a inovação das práticas educativas”, in *Decisões nas políticas e práticas educativas*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 21-41.
- BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*, London: Taylor and Francis.
- BONNIOL, J. J. (1986). “Recherche et formations pour une problématique de l'évaluation formative”, in DE KETELLE, Jean Marie (ed.). *L'évaluation, approche descriptive ou perspective?* Bruxellas: De Boeck.
- BOLÍVAR, António (1999). “O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização”. In SARMENTO, Manuel J., *Autonomia da escola*, Porto: Edições ASA, pp. 157-190.
- BRAMELD, T. (1977). *O poder da educação*, Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- BRANDÃO, Zaia (1998). “A historiografia da educação na encruzilhada”, in Saviani, D., LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (orgs). *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*, Campinas: Autores Associados, pp. 98-112.
- CARR, William e KEMMIS, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Ed. Martinez Roca, S. A..
- CORREIA, José Alberto (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*, Porto: Edições ASA.
- CORREIA, José Alberto (1994). “A educação em Portugal no limiar do século XXI: Perspectivas de desenvolvimento futuro”, *Educação, Sociedade & Culturas*, Nº 2, pp. 7-30.
- CORREIA, J. A. (1998a). “Conferência de abertura do 1º congresso das licenciaturas em Ciências da Educação” in *Actas Ciências da educação: profissões e espaços sociais*, pp.15-28.
- CORREIA, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*, Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, Luiza (2000). *Ser professor: um ofício em extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade no limiar do séc. XXI*, Porto: Ed. Afrontamento.
- CUNHA; Mª Isabel da (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas*, Araraquara: JM Editora.
- CUNHA; Mª Isabel da (2003). *O bom professor e sua prática*, S. Paulo: Papyrus (15ª edição).
- DOMINGOS, Ana Mª e al. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, capítulo seis, pp. 147-178.
- EISNER Elliot e VALLANCE E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*, McCutchan Publishing corporation, Berkley, pp. 5-14, in MACHADO, Fernando e GONÇALVES, Mª

- Fernanda (1991). *Currículo e desenvolvimento curricular. Problemas e perspectivas*, Porto: Edições ASA, pp. 144-148.
- ESTRELA, M^a Teresa (1986). “Novos paradigmas e velhos problemas – reflexões a propósito da investigação educacional”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XX, pp. 123-134.
 - FÉLIX ANGULO Jose (1989). “Hacia una nueva racionalidad educativa: La enseñanza como prática”, *Investigación en la escuela*, N^o 7, pp. 23-35.
 - FERNANDES, Margarida. (1998). “A mudança de paradigma na avaliação educacional”, in *Educação, Sociedade e Culturas*, N^o 9, pp. 7-32.
 - FREIRE Paulo (1972). *Pedagogia do oprimido*, Porto: Ed. Afrontamento.
 - GARCIA, M^a Manuela Alves (2002). *Pedagogias críticas e subjectivação*, Petrópolis: Ed. Vozes.
 - GAUTHIER, Clermont e al. (1998). *Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora UNIJUÍ.
 - GIMENO SACRISTÁN, José (1998). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Ed. Morata.
 - GIMENO SACRISTÁN José e PÉREZ GÓMEZ Angel (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Ed. Morata.
 - GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ed. Paidós/M.E.C.
 - HARGREAVES, Andy (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*, Porto: Porto Editora.
 - JOBERT, Guy (2003). “De la qualification à la compétence. Entretien avec Guy Jobert”, *Sciences Humaines*, n^o 40, p.36.
 - KEMMIS, Stephen (1988). *El curriculum. Más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid: Ed. Morata.
 - ILLICH, Ivan (1979). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Ed. Vozes, col. Educação e Tempo Presente.
 - LEITE, C. (1997). *As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português*, Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, doc. policopiado.
 - LEITE, Carlinda (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.
 - LEITE, Carlinda (2002). *Para uma escola curricularmente inteligente*, Porto: Edições ASA.
 - LEITE, Carlinda (2006). “Entre velhos desafios e novos compromissos, que currículo para a formação de professores?”, SILVA, Aida e al. (orgs). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*, Recife: Edições Bagaço, pp. 277-298.
 - LEITE, Carlinda e FERNANDES, Preciosa (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas*, Porto: Edições ASA.

- LEITE, Carlinda e FERNANDES, Preciosa (2003). "A avaliação e as suas práticas nas novas concepções curriculares, *Correio da educação*, nº 38, suplemento especial, Março/2003, pp. 1-4.
- LOPES, M^a Alice Casimiro (2006). "Quem defende os PCN para o ensino médio?", in LOPES, M^a Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (2006). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*, S. Paulo: Cortez Editora, pp. 126-158.
- LESNE, Marcel (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARZOLA, Norma (1997). "Hacia una teoría del cambio educacional", in NETO, Alfredo Veiga (comp.). *Crítica pos-estruturalista y educación*, Barcelona: Laertes Ed., pp. 205-233.
- MEIRIEU, Philippe (1988). "Lapédagogie différenciée: l'essenciel en une page", *Les cahiers pédagogiques*, número especial *Différencier la pédagogie*, p.75.
- MOREIRA, António Flávio (2003). "O campo do currículo no Brasil: os embates e os desafios em sua construção no espaço-tempo da ANPED", *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (1), pp. 1-25.
- MORIN, Edgar (1996) *O problema epistemológico da complexidade*, Lisboa: Publicações Europa-América.
- MORIN, Edgar (2000) *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, São Paulo: UNESCO/Cortez Editora.
- NÓVOA, António (1991). "Os professores em busca de uma autonomia perdida?", in *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*, Porto: Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação, pp. 521-531.
- NÓVOA, António (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*, Lisboa: Educa.
- PARLETT, Malcomb e HAMILTON, David (1983). "La evaluación como iluminación", in GIMENO SACRISTÁN, José e PERZ GOMEZ, Ángel (org.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal, pp. 450-466.
- PERRENOUD, Philippe (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris: ESF éditeur.
- PERRENOUD, Philippe (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*, Porto Alegre: Edições Artmed.
- PERRENOUD, Philippe (1999a). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude.*, Paris: ESF éditeur.
- PINAR, William (1979). " La reconceptualización en los estudios del curriculum", in GIMENO SACRISTÁN, José e PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1983). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*, Madrid: Ed. Akal, S. A., 3^a ed., pp. 231-240.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid: Ediciones Morata.
- ROEGIERS, Xavier (2004). "Os desafios da integração das aquisições no ensino", in ROEGIERS, Xavier e De KETELLE, Jean-Marie. *Uma pedagogia da integração. Competências e aquisições no ensino*, Porto Alegre: Edições Artmed, pp. 14-20.

- ROEGIERS, Xavier (2004a). "Os principais conceitos fundadores da integração das aquisições", in ROEGIERS, Xavier e De KETELLE, Jean-Marie. *Uma pedagogia da integração. Competências e aquisições no ensino*, Porto Alegre: Edições Artmed, pp. 33-56.
- ROLDÃO, M^a do Céu (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*, Lisboa: Editorial Presença.
- SANTOS, D. (s. d.). *Fundamentação existencial de pedagogia*, Lisboa: BEP, Livros Horizonte.
- SCHIRO, Michael S. (1978). *Curriculum for Better Schools: The Great Ideological Debat*, Englewood: Educational Technology Publications.
- SCHÖN, Donald A. (1983). *The reflective practition*, New York: Basic Books.
- SCHWAB, Joseph (1969). "The practical: a language for curriculum", *School review*, 78, pp. 1-23.
- SCHWAB, Joseph (1974). "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum", in GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). *La enseñanza. su teoria y su práctica*, Madrid: Ed. AKAL, S. A., 3^a ed. pp. 197-209 ou *Un enfoque práctico para a planificación del currículo*, Buenos Aires: El Ateneo.
- SHULMAN, Lee S. "Knowledge and teaching: foundations of the new reform", *Harward Educational Review*, v.57, no.1, p.1-22, February, 1987
- SILVA, M^a de Fátima G. (2004). "Para uma ressignificação da interdisciplinaridade na gestão dos currículos em Portugal e no Brasil, Porto: FPCE-UP, teses de doutoramento, doc. policopiado.
- SILVA, M^a de Fátima G. (2005). "Concepções de interdisciplinaridade no projecto de gestão flexível do currículo", in LEITE, Carlinda (org.) *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*, Porto: Porto Editora.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (1999). "Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna", in SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*, Petrópolis: Editora Vozes, pp. 184-202.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (2000). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*, Porto: Porto Editora.
- TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (2005). *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, Petrópolis: Editora Vozes.
- TYLER Ralph (1976). *Princípios básicos de currículo e ensino*, Porto Alegre: Globo, copy 1949.
- ZABALZA Miguel A. Beraza (2005). "Metodologias activas no contexto do EEES", documento trabalhado no *workshop* realizado na FPCE-UP para docentes da universidade do porto, em 18 de Novembro/2006.
- ZABALZA Miguel A. Beraza (2006). *Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do Espaço Europeu de Educação Superior*, Porto: Universidade do Porto, brochura da conferência proferida a 22 de Março/2006 na sessão solene comemorativa do Dia da Universidade, por ocasião do 95º aniversário da UP.

- ZABALZA Miguel A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.

Relatórios:

- RELATÓRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO. Ano 1996/97. Licenciatura: Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. doc. policopiado.
- RELATÓRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO. Ano 2003/04. Licenciatura: Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. doc. policopiado.
- RELATÓRIO DE ACTIVIDADES da FPCE-UP, Ano 2004/05, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. doc. policopiado.
- RELATÓRIO DE ACTIVIDADES da FPCE-UP, Ano 2005/06, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. doc. policopiado.

O programa da disciplina nas suas diversas componentes

O programa que aqui apresento constitui um plano da acção a desenvolver no quadro da disciplina “Teoria e Fundamentos do Currículo”. Seguindo a linha de Jean-Marie Barbier (1996), atribuo-lhe quatro características fundamentais:

- 1º - é um projecto de acção que é produzido a partir da clarificação de “o quê”, isto é, das intenções do curso e dos objectivos e competências que se pretendem fazer adquirir e desenvolver pelos estudantes;
- 2º - é um projecto de acção que, tal como propõe Barbier (1996: 165), “é produzido ou é susceptível de ser produzido ‘em função de quê’”, isto é, do contexto em que decorre e das situações que o caracterizam;
- 3º - para o desenvolvimento da acção, dá relevo a quem exerce a docência mas também aos estudantes, pois aceita, tal como Barbier (1996: 190), que “as relações sociais que se estabelecem no seio desta prática apresentam todos os traços de uma *variável-chave* para a apreensão da sua lógica global”;
- 4º - tem em conta “o que produz o acto de planificação” (*ibidem*: 208), já que o plano funciona como um guia orientador da acção, mas também de reflexão susceptível de gerar melhores escolhas e melhores actuações.

É no quadro destas ideias que, no programa de “Teoria e Fundamentos do Currículo” são apresentados os princípios, objectivos e competências que orientam a disciplina, o plano de distribuição dos conteúdos que a estruturam, a organização do trabalho docente e do trabalho dos estudantes, o modo como a avaliação se articula com a formação e a bibliografia que lhe serve de apoio. Em síntese, a ficha que apresentou esta unidade curricular a concurso do Processo de Bolonha tem a seguinte constituição:

Unidade Curricular: Teoria e Fundamentos do Currículo
Semestral (2º Semestre)
Obrigatória (4,5 ECTS)

Apresentação da disciplina

Desejando-se que os/as futuros/as licenciados/as possuem conhecimentos do Sistema Educativo Português que apoiem modos de nele participar e de tomar posição face a situações que nele ocorrem, a disciplina fornece grelhas teóricas da área da educação e de currículo e recorre a procedimentos que favoreçam o desenvolvimento de competências de intervenção no sentido de levar os estudantes a:

- adquirir saberes no domínio de conceitos, teorias e paradigmas que integram a área da educação e do currículo e que, no quadro das Ciências da Educação, forneçam suporte para análises do Sistema Educativo e dos processos formais de educação/formação;

- analisar o currículo no Sistema Educativo Português, nomeadamente no que concerne aos seus objectivos, processos organizativos, papéis atribuídos aos diversos actores, respostas que dá aos desafios colocados pela complexidade das situações presentes nos espaços escolares e pelas características diversas da população nele presentes.

Competências a desenvolver (*learning outcomes*)

- desenvolver uma mentalidade curricular que permita ter consciência do Sistema, na sua globalidade e complexidade, e encontrar sentidos para as intervenções parcelares;
- delinear modos de assessorias no quadro de uma educação em que participe toda a comunidade educativa.

Conteúdos programáticos (temáticas)

- A teorização do currículo no quadro das Ciências da Educação - campo e objecto de estudo
- O lugar e o estatuto dos estudos sobre o currículo numa formação de mediadores sócio-educativos e de formação
- A escola, a educação e o currículo neste princípio de século
- Princípios, organização e percursos do Sistema Educativo Português
- Significados do ensino e da escolaridade obrigatória
- Modelos de organização do currículo
- O direito de “todos” à educação e os desafios que se colocam à escola nas sociedades actuais
- A atenção à multiculturalidade no currículo e no sistema educativo português e a razão do princípio da justiça curricular
- Evolução nas concepções de currículo na sua relação com papéis atribuídos à educação escolar e aos seus agentes
- A educação em diferentes paradigmas curriculares
- A territorialização nas políticas curriculares

Bibliografia básica

- APPLE, M. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- CONNELL, Roland W. (1997). *Escuelas y justicia social*, Madrid:Ed. Morata.
- GOODSON, Ivor E. (1997). *A construção social do currículo*, Lisboa: Educa.
- LEITE, Carlinda (2002). *O multiculturalismo e o currículo no sistema educativo português*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITE, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, Carlinda (2005) - org.- *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.

Trabalho dos estudantes

Horas de contacto:

49 h (3 h lectivas semanais)

Horas de trabalho independente:

73 h

Número total de horas

122 h (4,5 ECTS)

Tipo de trabalho	Actividades de contacto	Total Horas	Trabalho independente	Total Horas	ECTS
Teórico-prático	Exposição dialogada	49	Leitura e análise de textos	73	4,5
	Discussão em pequeno e em grande grupo		Trabalho de campo/trabalho de pesquisa		
	Trabalho de campo orientado		Concepção de relatórios		
	Orientação tutorial		Diários de aula		
	Avaliação das aprendizagens				

Procedimentos de avaliação

Diário de aulas temático, realizado individualmente ou em grupos de 2 a 3 elementos.

Realização de uma **pesquisa** que retrate uma situação actual da escola, da educação e do currículo e apresentação do respectivo **relatório** descritivo e analítico (trabalho realizado em pequenos grupos).

Síntese escrita, individual, sobre temas desenvolvidos na disciplina e realizada com possibilidade de consulta dos documentos produzidos por cada estudante.

Princípios, objectivos e competências

Tendo por referência os conceitos e as situações contextuais expressas na primeira parte deste Relatório, o programa de “Teoria e Desenvolvimento do Currículo” foi configurado na intenção de se constituir num projecto de formação, estruturado mas flexível e aberto a problemáticas que vão ocorrendo no sistema educativo e que sejam pertinentes para o seu campo. Na linha do que propõe Stenhouse (1984: 29), quando define currículo, o plano da disciplina foi elaborado como “uma tentativa de comunicar os princípios e aspectos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto a uma discussão crítica e possa ser efectivamente realizado”. Pretendi, ainda, que este projecto viesse a ser partilhado pela equipa docente e discente e que articulasse com coerência intenções, conteúdos, processos de formação e de avaliação, bem como recursos que se mobilizem. Partilho, com Connell (1997), a ideia de que o currículo, nos modos como organiza o conhecimento, tem consequências na apropriação desses conhecimentos

“a forma como está organizado o conhecimento tem consequências sociais. O currículo produz efeitos sociais, não de uma forma incidental mas pela sua própria natureza de conhecimento organizado. Se o curriculum está desenhado como apropriação individual de parcelas de conhecimento abstracto organizado de forma hierárquica, que se mede mediante uma avaliação individual competitiva, será com toda a probabilidade um curriculum que gerará divisão social” (Connell, 1997: 50).

Neste sentido, o plano que apresento é susceptível de alguns reajustamentos e de algum enriquecimento, nomeadamente através da selecção, por parte dos estudantes, das pesquisas a realizar no quadro do sistema educativo português.

Os **princípios** teóricos e metodológicos em torno dos quais foi organizado o projecto curricular foram os seguintes:

- o currículo escolar, enquanto plano e enquanto acção, exprime e dá forma ao projecto político-cultural do Sistema Educativo;
- o currículo, enquanto plano, configura a arquitectura da educação escolar e, enquanto acção, constitui os processos educativos que se vão vivenciando;
- o currículo, enquanto plano, constitui, ou pode constituir, um dispositivo de suporte à organização adequada e inter-relacionada dos diversos saberes;
- o currículo, como projecto de acção educacional, tem de ser desenvolvido numa forte interacção com o social e numa rede de relações de co-responsabilização local;
- o exercício, por parte dos professores, de um papel activo na configuração do currículo pode ser potenciador da adequação do currículo nacional às realidades locais e gerador de aprendizagens significativas. Neste sentido, a territorialização das políticas curriculares pode constituir um meio para que se considerem as intersubjectividades das crianças e dos jovens nas proposições institucionais;
- a concretização do ideal de uma “escola para todos” passa pela concepção e pelo desenvolvimento de um currículo que aposte numa educação que positivamente responda à diversidade das situações e que enfrenta criticamente o instituído;
- a constituição de equipas educativas com experiências, formações e perspectivas diferentes pode ser geradora de um melhor conhecimento das realidades e da configuração de intervenções educacionais mais pertinentes;
- a avaliação pode constituir um dispositivo potenciador da formação.

Tendo estes princípios por referência, os objectivos do programa da disciplina “Teoria e Desenvolvimento do Currículo” orientam-se em torno de duas dimensões: uma que se prende com uma formação nesta área do saber, no quadro das Ciências da Educação e desta licenciatura; outra, que diz respeito aos processos de formação e ao desenvolvimento de um espírito de intervenção crítica, numa postura orientada por um paradigma reconceptualista que perspectiva o currículo e a formação como emancipatórios e geradores de positivas mudanças sociais.

Os **objectivos** da formação a obter com a disciplina “Teoria e Fundamentos do Currículo”, e apresentando-os agora de modo mais detalhado do que no enunciado constante da ficha submetida a concurso do Processo de Bolonha, são os seguintes:

- adquirir saberes no domínio de conceitos, teorias e paradigmas que integram esta área disciplinar e que, no quadro das Ciências da Educação, forneçam suporte para análises do sistema educativo e dos processos formais de formação;
- identificar problemáticas relacionadas com o sistema educativo, a produção social e a educação das crianças e dos jovens;
- desenvolver uma mentalidade curricular que permita ter consciência do sistema, na sua globalidade, e encontrar um sentido mais amplo para as intervenções parcelares;
- desenvolver competências que potenciem a implicação em projectos educativos e curriculares que permitam a concretização do princípio de uma “escola de sucesso com todos e para todos”;
- pré-figurar orientações curriculares justificadas no quadro de linhas teóricas.

E os **objectivos** da disciplina relacionados com o desenvolvimento de um espírito de intervenção crítica, são:

- analisar o currículo no sistema educativo português, nomeadamente no que concerne aos seus objectivos, processos organizativos, papéis atribuídos aos diversos actores, respostas que dá aos desafios colocados pela complexidade das situações presentes nos espaços escolares e pelas características diversas da população neles presente;
- desenvolver competências que promovam o questionamento das práticas educativas, num espírito de investigação e de reflexividade sobre problemas que nelas ocorrem ou que elas suscitam;

- perspectivar estratégias de intervenção que, numa lógica formativa e formadora, incorporem princípios de implicação de diferentes actores e conduzam à construção autónoma e crítica de saberes;
- identificar dispositivos de intervenção educativa local subjacentes às medidas de territorialização educativa;
- analisar sentidos e espaços da mediação sócio-pedagógica na educação escolar, hoje.

Tendo por referência os princípios e os objectivos enunciados, a disciplina estrutura-se em torno de temáticas e conteúdos que permitam:

- contextualizar o campo da “Teoria e Fundamentos do Currículo” no quadro das Ciências da Educação e construir um quadro teórico de referência;
- analisar criticamente princípios em que se fundamenta o sistema educativo português e os modos como se organiza e se desenvolve;
- situar-se face a diferentes modelos de organização do currículo;
- compreender a importância da concretização do princípio da “escola para todos e com todos” numa lógica de justiça curricular comprometida com a justiça social;
- perspectivar processos de assessorias nos processos de territorialização das políticas curriculares.

Plano da distribuição dos conteúdos

Organização sequencial dos conteúdos

- A teorização do currículo no quadro das Ciências da Educação - campo e objecto de estudo
 - * Emergência sócio-histórica do currículo como campo específico de estudo
- O lugar e o estatuto dos estudos sobre o currículo numa formação de mediadores sócio-educativos e de formação
 - * A disciplina “Teoria e Fundamentos do Currículo” no quadro das Ciências da Educação e na formação de profissionais com profissões para intervir em educação
- A escola, a educação e o currículo neste princípio de século
 - * Evolução dos papéis atribuídos à escola e à educação
 - * Da escola sobre si “fechada” à “cidade educativa/educadora”
- Significados do ensino e da escolaridade obrigatória

- * A cultura do ensino obrigatório
- * Evolução e tendências na escolaridade obrigatória
- * Razões que justificam um currículo de educação básica e modos como está a ser concretizado
- Princípios, organização e percursos do Sistema Educativo Português
 - * O Currículo no Sistema Educativo Português – princípios com que se compromete e modos como se organiza
 - * Mudanças curriculares em Portugal nesta transição de séculos
- Modelos de organização do currículo
 - * A organização do currículo na lógica da colecção ou na lógica da integração
 - * De uma organização do currículo multidisciplinar a uma organização inter e transdisciplinar e de trabalho por projectos
- O direito de “todos” à educação e os desafios que se colocam à escola nas sociedades actuais
 - * O direito de “todos” à educação e os desafios de uma escola numa sociedade multicultural
 - * O currículo e a diversidade sócio-cultural. Modos de atenção ao multiculturalismo na educação
- A atenção à multiculturalidade no currículo e no sistema educativo português e a razão do princípio da justiça curricular
 - * A política da diferença nas mudanças curriculares nesta transição de séculos
 - * Pilares da educação para o séc. XXI
 - * Questões da justiça curricular
- Evolução nas concepções de currículo na sua relação com papéis atribuídos à educação escolar
 - * Conceitos de educação e de currículo - que relações?
 - * Quadros classificativos e evolução nos conceitos de currículo
- A educação em diferentes paradigmas curriculares
 - * Teorias do currículo e paradigmas de desenvolvimento curricular nas suas relações com os modos de trabalho pedagógico e com os mandatos atribuídos à escola e à educação
 - * O currículo num paradigma de intervenção e de reconstrucionismo social
 - * As relações teoria-prática nos processos de estudo e de investigação curriculares
- A territorialização nas políticas curriculares
 - * Questões em torno de um currículo nacional ou de um currículo local - que sentidos e que opções?
 - * Papéis dos professores/educadores e dos alunos nas suas relações com o saber
 - * Discursos e práticas sobre os lugares da escola e dos professores
 - * Que lugar para as assessorias na educação escolar?

Plano de distribuição dos conteúdos e textos que lhes servem de apoio

Aulas	Conteúdos	Textos de apoio
1ª	Apresentação dos estudantes, através das suas expectativas para com a disciplina, e apresentação da professora através do programa e dos processos de trabalho. Debate sobre os princípios e os conteúdos da formação e sobre a organização dos espaços pedagógicos para essa formação com vista ao estabelecimento de um contrato didáctico.	* Programa * Documentos para apresentação dos/as estudantes
2ª	A teorização do currículo no quadro das Ciências da Educação - campo e objecto de estudo * Emergência sócio-histórica do currículo como campo específico de estudo O lugar e o estatuto dos estudos sobre o currículo numa formação de mediadores sócio-educativos e de formação * A disciplina “Teoria e Fundamentos do Currículo” no quadro das Ciências da Educação e na formação de profissionais com especialidades para intervir em educação	Texto 1 Texto 2
3ª	A escola, a educação e o currículo neste princípio de século * Evolução dos papéis atribuídos à escola e à educação * Da escola sobre si “fechada” à “cidade educativa/educadora”	Texto 3 Texto 4
4ª	Significados do ensino e da escolaridade obrigatória * A cultura do ensino obrigatório * Evolução e tendências na escolaridade obrigatória * Razões que justificam um currículo de educação básica e modos como está a ser concretizado	Texto 5 Texto 6
5ª	Princípios, organização e percursos do Sistema Educativo Português * O Currículo no Sistema Educativo Português – princípios com que se compromete e modos como se organiza	* Lei de Bases do SEP; * Doc. legais de organização e regulação do SEP

6 ^a	<p>Modelos de organização do currículo</p> <ul style="list-style-type: none"> * A organização do currículo na lógica da colecção ou na lógica da integração * De uma organização do currículo multidisciplinar a uma organização inter e transdisciplinar e de trabalho por projectos 	<p>Texto 7 Texto 8</p>
7 ^a	<p>Princípios, organização e percursos do Sistema Educativo Português (cont.)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Mudanças curriculares em Portugal nesta transição de séculos 	<p>Texto 9 Texto 10 Texto 11</p>
8 ^a	<p>O direito de “todos” à educação e os desafios que se colocam à escola nas sociedades actuais</p> <ul style="list-style-type: none"> * O direito de “todos” à educação e os desafios de uma escola numa sociedade multicultural * O currículo e a diversidade sócio-cultural. Modos de atenção ao multiculturalismo na educação 	<p>*Declaração de Jontien Texto 12 Texto 13</p>
9 ^a	<p>A atenção à multiculturalidade no currículo e no sistema educativo português e a razão do princípio da justiça curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> * A política da diferença nas mudanças curriculares nesta transição de séculos 	<p>Texto 14 Texto 15</p>
10 ^a	<p>A atenção à multiculturalidade no currículo e no sistema educativo português e a razão do princípio da justiça curricular (cont.)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Pilares da educação para o século XXI * Questões da justiça curricular 	<p>Texto 16 Texto 17</p>
11 ^a	<p>Evolução nas concepções de currículo na sua relação com papéis atribuídos à educação escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> * Conceitos de educação e de currículo - que relações? * Quadros classificativos e evolução nos conceitos de currículo 	<p>Texto 18 Texto 19 * Texto “Currículo Dentes-de-Sabre”</p>

12 ^a	<p>A educação em diferentes paradigmas curriculares</p> <ul style="list-style-type: none"> * Teorias do currículo e paradigmas de desenvolvimento curricular nas suas relações com os modos de trabalho pedagógico e com os mandatos atribuídos à escola e à educação - papéis dos professores e formadores em diferentes paradigmas. 	<p>Texto 20 Texto 21</p>
13 ^a	<p>A educação em diferentes paradigmas curriculares (cont.)</p> <ul style="list-style-type: none"> * O currículo num paradigma de intervenção e de reconstrucionismo social * As relações teoria-prática nos processos de estudo e de investigação curriculares 	<p>Texto 21 Texto 22</p>
14 ^a	<p>A territorialização nas políticas curriculares</p> <ul style="list-style-type: none"> * Questões em torno de um currículo nacional ou de um currículo local - que sentidos e que opções? * Papéis dos professores/educadores e dos alunos nas relações com o saber * Discursos e práticas sobre o lugar da escola e dos professores nesta transição de séculos * Que lugar para as assessorias na educação escolar? 	<p>Texto 23 Texto 24 Texto 25</p>
15 ^a	<p>Avaliação sumativa das aprendizagens</p> <p>Avaliação da disciplina, no seu funcionamento, na selecção das temáticas e dos conteúdos estudados, nas competências desenvolvidas e no contributo para a formação de futuros licenciados/as em Ciências da Educação</p>	<p>*Doc. para respostas-síntese sobre temas desenvolvidos na disciplina</p> <p>*Doc. para avaliação da disciplina</p>

Referência dos textos de apoio aos conteúdos programáticos

Nota: estes textos não podem ser entendidos como a leitura única no domínio da disciplina. Para além deles próprios apontarem para outras referências, que devem ser consultadas na sua origem, no plano das aulas são feitas diversas sugestões de leitura consideradas importantes.

- Texto 1 - LEITE Carlinda e SILVA Donzília F. (1991). "O Desenvolvimento Curricular no quadro das Ciências da Educação - génese e estatuto", in: SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (1991). *Actas do 1º Congresso de Ciências da Educação*, Porto, pp. 325-335.
- Texto 2 – LEITE Carlinda (2005). "O lugar das questões sobre o currículo nas Ciências da Educação", *Actas do VIII Congresso da SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO* (no prelo)
- Texto 3 – LEITE Carlinda e TERRASÊCA Manuela (1993). *Ser Professor/a num Contexto de Reforma*, Porto: Ed. ASA, Cadernos Correio Pedagógico, capítulo II "O/A Professor/a Educador/a", pp. 27-54.
- Texto 4 – CORREIA; José Alberto (2005). "Contributos para a construção de 'narrativas educativas' de esquerda", *Perspectiva*, Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, V. 23, nº 02, pp. 407-426.
- Texto 5 – GIMENO SACRISTÁN, José (2000). "A educação obrigatória e o optimismo em relação ao progresso", in *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*, Porto Alegre: Ed. Artmed, pp. 49-55-107.
- Texto 6 – LOFF, Manuel (1996). "As políticas de construção do ensino básico em Portugal. Reforma, contra-reforma e modernização educativa através da obrigatoriedade escolar, 1910-1974", in Pires, Eurico Lemos (org.). *Educação básica. Reflexões e propostas*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 11-82.
- Texto 7 – DOMINGOS, Ana Maria e al. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 147-178.
- Texto 8 – TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1996). "A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado", in Silva, Luiz Heron e al. – org. – *Novos mapas culturais. Novas perspectivas educacionais*, Porto Alegre: editora Sulina, pp. 58-74.
- Texto 9 – FERNANDES, Preciosa (2005). "Da reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90", in Leite, Carlinda (org.). *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*, Porto: Edições ASA, pp. 51-73.
- Texto 10 – SALGUEIRO, João (2005). "O projecto de gestão flexível do currículo e as possibilidades de construção de práticas emancipatórias na escola", in Leite, Carlinda (org.) *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*, Porto: Edições ASA, pp. 177-204.
- Texto 11 – GODINHO, Maria de Lurdes (2005). "As orientações curriculares para a educação pré-escolar. Um quadro de referência para todos os educadores?", in Leite, Carlinda (org.). *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*, Porto: Edições ASA, pp. 33-49.

- Texto 12 – LEITE, Carlinda (2001). “O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural”, in AAVV *Ênfases e omissões no currículo*, S. Paulo: Papirus Editora, pp. 45-64.
- Texto 13 – LEITE, Carlinda (2002). “Sinais e percursos da educação e do currículo em Portugal, nas últimas três décadas”, *Actas do V Colóquio Questões Curriculares, I Luso-Brasileiro*, Braga, Universidade do Minho, pp. 41-64.
- Texto 14 – LEITE, Carlinda (1995). “Multiculturalismo e educação escolar - Cenários do passado e do presente, in S.P.C.E. *Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* , pp. 59-91.
- Texto 15 – LEITE, Carlinda (2006). “As mudanças curriculares, em Portugal, e a multiculturalidade”, in LOPES, A. e al. (orgs.) *Cultura e política de currículo*, Brasil: Junqueira Marin Editores, pp. 91-118.
- Texto 16 – DELORS, Jaques e al. (1996). “Os quatro pilares da educação”, in *Educação um tesouro a descobrir*, Porto: Ed. ASA, Cap. 4, pp. 77-88.
- Texto 17 – CONNELL, R. W. (1997). “La justicia curricular”, in *Escuelas y justicia social*, Madrid: Edições Morata, pp. 63-79.
- Texto 18 – GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antonio Flávio M. (2003). “Começando uma conversa sobre currículo”, in GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antonio Flávio M., *Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios*, S. Paulo: Cortez Editora, pp. 7-39.
- Texto 19 – PACHECO, José Augusto (2005). *Estudos curriculares. Para uma compreensão crítica da educação* Porto: Porto Editora, pp. 31-41 (“O que é o currículo?”).
- Texto 20 – LESNE, Marcel (1977). “Modos de trabalho pedagógico”, in *Trabalho pedagógico e formação de adultos*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 236-240.
- Texto 21 – LEITE, Carlinda (2002). “Teorias curriculares. Até uma teoria crítica do currículo”, in LEITE, Carlinda, *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT, pp. 49-90.
- Texto 22 – RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*, Madrid: Ed. La Muralla, pp. 123-146.
- Texto 23 – LEITE, Carlinda (2005). “A territorialização das políticas e das práticas educativas” in LEITE, C. (org.). *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o séc. XXI*, Porto: Porto Editora, pp. 15-32.
- Texto 24 – SARMENTO, Manuel Jacinto e FORMOSINHO, João (1999). “A emergência de um novo paradigma de escola” in *Comunidades Educativa, Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho, pp.73-87.
- Texto 25 – BOLÍVAR, António (2006). “Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria?”, in LEITE, Carlinda e LOPES, Amélia (2006). *Escola, currículo e formação de identidades*, Porto: Edições ASA, pp. 10-31.

Organização do trabalho docente e do trabalho dos estudantes

Em entrevista à *Pública* (2 de Julho, 2006), o antropólogo Francisco Vaz da Silva, docente do ISCTE e de várias universidades estrangeiras, quando lhe perguntaram sobre os modos de trabalho pedagógico para que os seus estudantes aprendessem alguma coisa de significativamente novo, respondeu do seguinte modo:

“Essencialmente, coloco os meus estudantes perante coisas que eles conhecem do seu dia-a-dia e que tomam como evidentes; e depois tento mostrar-lhes, progressivamente, que essas coisas relevam de lógicas e de universos semânticos insuspeitáveis, que podem ser desvendados e elucidados”.

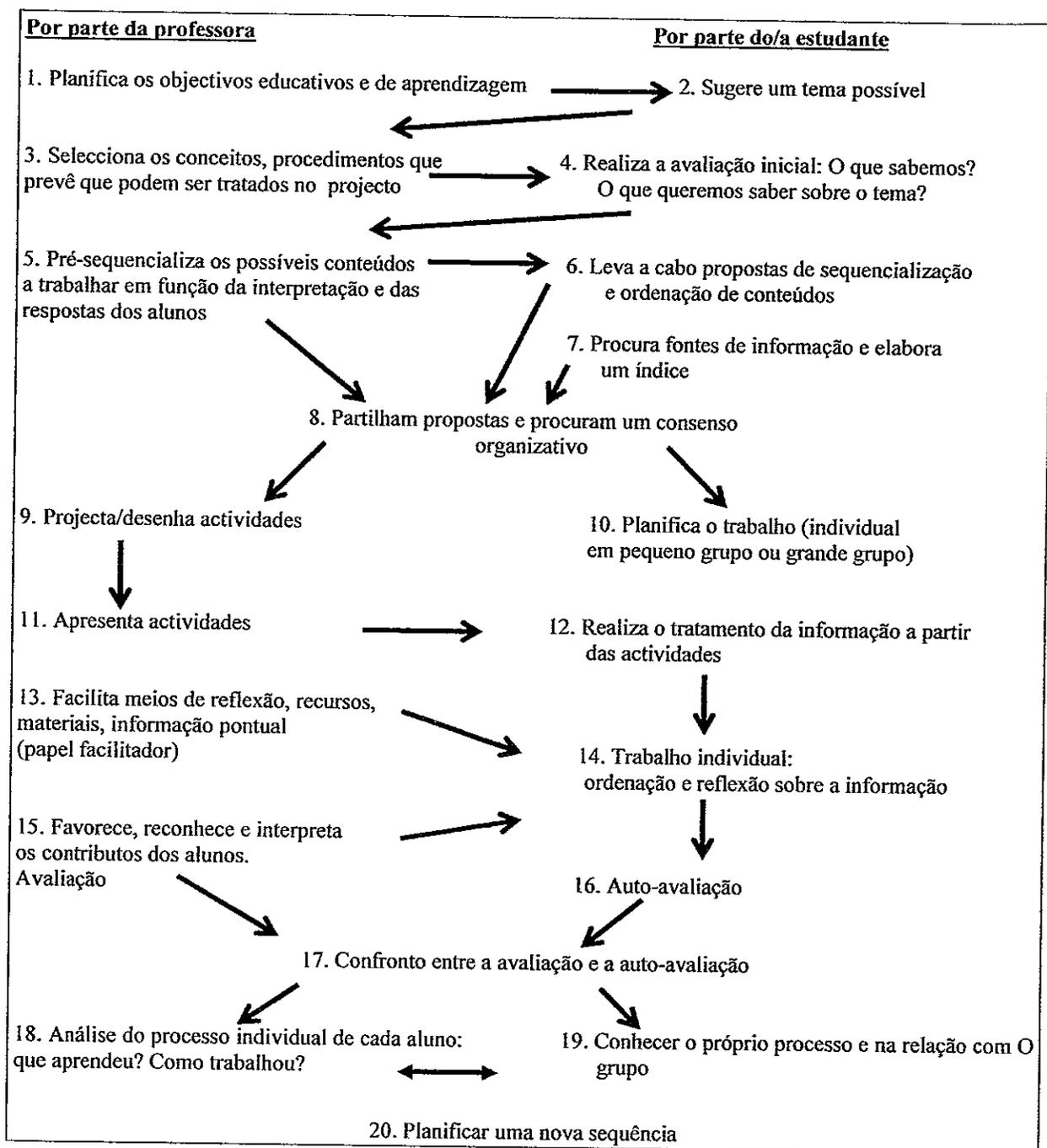
E na continuação desta ideia de formação, afirmava que se sentia realizado quando, terminado um semestre, os seus alunos lhe dizem “a sua cadeira abriu-me novas perspectivas e ensinou-me a ver coisas, que eu pensava que conhecia, de uma maneira absolutamente nova”⁶⁶. De certo modo, a disciplina “Teoria e Fundamentos do Currículo”, tendo como objecto de estudo a educação e o currículo escolar, ou seja, algo que é familiar a todos os/as estudantes que a frequentam, pretende desencadear situações semelhantes às enunciadas por aquele antropólogo. E fá-lo na intenção quer de desenvolver nestes estudantes uma mentalidade curricular (Zabalza, 1987) que lhes permita ter consciência do sistema em que estão inseridos, quer de apoiar a construção de grelhas de leitura das situações que sejam capazes de levar à reconstituição de universos significantes.

Como afirmei na secção anterior deste Relatório, aquando da apresentação geral da disciplina, as suas características situam-na no que se pode considerar um projecto curricular, isto é, distingue-se de uma actividade tradicional de ensino-aprendizagem “pelo sentido que possui, pela intencionalidade que a orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que a acompanha e pelos efeitos que produz”, envolvendo, por isso, “uma articulação entre intenções e acções, entre teoria e prática, organizada num plano que estrutura essas acções” (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002: 24).

Por outro lado, como também já dei a conhecer quando, ao longo deste Relatório, me referi ao paradigma de formação que atravessa esta disciplina, nela está subjacente um trabalho meu, enquanto docente, mas também um trabalho dos estudantes que a frequentam. Na linha de Hernández e Ventura (1998), é seguido um procedimento que pretende comprometer todo o grupo na aprendizagem. De certo modo, o esquema 2 traduz a sequência de actuações que envolvem este comprometimento colectivo pelo acto de ensinar e de aprender.

⁶⁶ *Pública*, 2 de Julho, 2006, n° 526, pp. 33-34.

Esquema 2 – Sequência de actuações da professora e dos estudantes no desenvolvimento do projecto curricular da disciplina “Teoria e Fundamentos do Currículo”⁶⁷



Nesta concepção de formação tenho em conta, e como alerta, o que nos diz Correia (1998: 145) a propósito do recurso a procedimentos de motivação que “procuram promover o envolvimento dos formandos numa actividade cujo sentido lhes escapa”. Ou seja, oriento-me no sentido de uma “educação *pela e para a participação*” (Lima, 2000: 242), entendendo que

⁶⁷ Esquema construído com base em Hernández e Ventura (1998: 82).

essa participação é também ela um “processo de socialização para a democracia” (*ibidem*). Ao mesmo tempo, e dado que a educação e a formação constituem situações das experiências de vida de todos/as os/as estudantes, é evidente que as tenho em conta na organização desse projecto de formação. Neste sentido, secundo Correia (1998: 145), quando, contrariando as lógicas carencialistas da formação, se refere a uma organização que “procura induzir situações onde os indivíduos se reconheçam nos seus saberes e sejam capazes de incorporar no seu património experiencial os próprios saberes produzidos pelas experiências de formação”.

Em síntese, o procedimento seguido na organização do trabalho docente e do trabalho discente decorre do desejo de que o grupo vá encontrando sentidos para a formação que, colectivamente, vão sendo negociados. Por isso, considero importante o debate sobre o programa da disciplina, na selecção que faz dos conteúdos, nos objectivos que o orientam, nas competências que pretende desenvolver nos/as estudantes e nos procedimentos de formação e de avaliação a que recorre. É com base nesse debate que é estabelecido um contrato didáctico entre mim, docente, e os discentes que frequentam a disciplina.

Considero também importante que as aulas se apoiem sempre no que são os conhecimentos prévios dos estudantes e as representações que têm sobre as temáticas em estudo, o que é conseguido quando se opta pelo questionamento em vez da mera exposição de uma informação. Apostar no modo de construir o saber a partir dos conhecimentos e das experiências dos estudantes é, como em outro lugar afirmei (Leite e Fernandes, 2002: 54), “assumir do ponto de vista epistemológico e do ponto de vista pedagógico uma concepção construtivista da aprendizagem. Isto é, é reconhecer que os novos saberes só serão incorporados e/ou apropriados pelos alunos se forem significativos e se por eles forem percebidos e interpretados à luz dos quadros conceptuais que possuem”. Foi orientada por esta concepção de formação que, na ficha de apresentação geral desta unidade curricular, referi entre as actividades de contacto a exposição dialogada e a discussão em pequeno e em grande grupo.

Estou portanto aqui a reconhecer que a orientação da formação numa lógica centrada nos seus destinatários e nas suas aprendizagens não exclui o recurso à exposição enquanto método de ensino, mas implica que essa exposição tenha determinadas características que a afastem de processos que fazem dos estudantes meros receptores dos discursos dos professores que fielmente devem memorizar e reproduzir. E estou a afirmar que a exposição, num ensino orientado para a aprendizagem e para a formação, tem de recorrer a processos de interacção que estimulem a participação, o envolvimento e a auto-formação (Leite e Silva, 1991: 9-13).

É sabido que numa exposição oral a mensagem transmitida é tanto melhor recebida quanto mais adequada for a colocação e o tom da voz, o ritmo do discurso, a linguagem utilizada, os gestos e a expressão corporal e todas as outras formas de comunicação não-verbal. E é também sabido que essa exposição tem mais possibilidades de gerar aprendizagem quando o professor ou professora “torna claro os objectivos desejados, cria um ambiente agradável, onde há lugar para a dimensão afectiva, mostra entusiasmo, ‘expressividade-sedução’, varia adequadamente os estímulos, recorrendo à diversificação de meios de comunicação e mesmo de movimentos e tom de voz, solicita respostas a perguntas” (*ibidem*: 11). É esta solicitação a respostas a perguntas, ou melhor, é este envolvimento dos estudantes no debate sobre o que está a ser exposto que está subjacente às propostas que têm sido feitas para se melhorar a exposição.

Como em outro momento afirmei (*ibidem*: 12), “trabalhos de análise crítica do ensino expositivo têm contribuído para melhorar a sua utilização. Ausubel⁶⁸ é um dos autores que mais se tem destacado ao alertar para aspectos a ter em conta nos diferentes momentos que compõem uma lição expositiva, ou seja, no começo ou introdução, no momento correspondente à exposição do conteúdo propriamente dito e no fim, onde são tiradas as conclusões ou é feita a síntese”. A participação e o envolvimento dos estudantes deve ocorrer logo nesta fase de introdução em que se devem criar situações que captem a atenção dos estudantes e que os ajudem a estabelecer relações com outros conhecimentos que já possuem e com as suas experiências anteriores que funcionem como “âncoras” para novas aprendizagens.

Este é um princípio fundamental que nos é lembrado pelas teorias da aprendizagem numa orientação construtivista. No corpo da exposição propriamente dito, e como afirmei no texto a que me estou a reportar (*ibidem*: 12), Ausubel propõe, entre outros aspectos, que “o professor explicita as semelhanças e as diferenças entre ideias apresentadas em vários contextos, obedecendo àquilo que ele próprio designa por ‘princípio de reconciliação integrativa’” e que na fase da conclusão os estudantes sejam desafiados “a resumirem as principais ideias expostas, a relacionarem estas ideias com outras anteriores e a apresentarem o seu ponto de vista” (*ibidem*). Devo dizer que estes são aspectos que também a experiência do exercício da

⁶⁸ Existem várias obras de David Paul Ausubel de difusão da sua teoria de aprendizagem focadas no ensino e na aprendizagem em aula. Como exemplos, posso referir: AUSUBEL, David P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*, Lisboa: Plátano Editora; AUSUBEL, David P. (1977). “The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom”, *Educational Psychologist*, 12, 162-178. Existem também vários autores a escrever sobre as suas teses, como, por exemplo: MOREIRA, Marco Antonio e MASINI, Elcie Aparecida (1982). *Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel*, S. Paulo: Ed. Moraes.

docência me têm demonstrado ser importantes. No entanto, considero que eles não bastam a uma formação que se orienta pelo princípio da produção de conhecimentos e da ampliação da formação a competências de aprender a aprender, aprender a conceber e a desenvolver projectos e a fazer opções bem fundamentadas. Por isso, na disciplina a que se refere este Relatório foram organizadas outros tipos de actividades.

Das 122 horas correspondentes ao tempo da disciplina, foram atribuídas 49 horas para as actividades de contacto e 73 horas para o trabalho independente dos estudantes, distribuídas pelas quinze semanas correspondentes a um 2º semestre. Desse primeiro tipo de actividades constam, para além das aulas teórico-práticas - com duração de 3 horas cada, em que está presente todo o grupo e onde há lugar para a exposição dialogada a que atrás me referi e para o trabalho de grupo - e dos procedimentos de avaliação das aprendizagens, os contactos decorrentes da orientação tutorial e do apoio e acompanhamento dos trabalhos de campo desenvolvidos pelos estudantes, no quadro das pesquisas que venham a realizar. Por isso, vale a pena reflectir sobre o modo como é utilizado esse tempo.

As 49 horas destinadas a um tempo de contacto que contém todas estas dimensões parecem-me insuficientes pois, se existirem 15 aulas teórico-práticas de 3 horas cada, restará aos estudantes apenas 4 horas para as tutorias e para o trabalho orientado, tempo esse onde teria ainda de ser inscrita a avaliação das aprendizagens⁶⁹. Por isso, é minha intenção que a primeira aula seja destinada, entre outros aspectos, à negociação do contrato didáctico a estabelecer com os estudantes e que a avaliação das aprendizagens decorra num processo contínuo a que será acrescida a realização de uma síntese individual, realizada na última aula. Com esta organização, restará a cada estudante 4 horas para a orientação tutorial e para a orientação do trabalho de campo, o que me parece ainda ser insuficiente, apesar de reconhecer que o tempo de estabelecimento de um clima relacional positivo entre mim e os/as estudantes, e mesmo do tempo necessário para identificar eventuais dificuldades e conhecer expectativas, fica facilitado pelo facto de nos conhecermos através dos tempos de contacto nas aulas teórico-práticas. Apesar disso, e desejando que existam, pelo menos, dois contactos durante o semestre, sendo um deles individual e podendo o outro decorrer num pequeno grupo, estou disponível para negociar com os estudantes também esse tempo. De facto, há que definir o que se pretende com as tutorias e o que as distinguem das actividades de acompanhamento dos trabalhos que nos são já familiares.

⁶⁹ Ver quadro de apresentação do trabalho dos estudantes contido na apresentação desta unidade curricular.

Peter Powell (2006) propõe que, para a organização das tutorias, nos questionemos, sobre que “learning skills” é necessário que os estudantes aprendam, isto é, o que precisam de saber, o que deverão ser capazes de fazer e como é esperado que reajam. Por outro lado, propõe também que na organização dessas tutorias, entre outros aspectos, se tenha em conta, os estudantes mas também os outros tutores e os professores do curso em que se situa a tutoria. Refere ainda, como papéis dos tutores:

- “actuar como amigo dos estudantes nos primeiros dias;
- monitorar o desenvolvimento pessoal dos estudantes;
- providenciar guias práticos quando necessário;
- observar a aprendizagem/o desenvolvimento do processo;
- identificar problemas e atrofiamientos;
- estimular e dar *feedback*;
- encorajar os estudantes a ajudarem-se a si próprios;
- provocar mudanças com questões cada vez mais profundas;
- trocar experiências com outros tutores;
- reflectir nos progressos da tutoria”.

Sem fazer destes dez enunciados referidos por Powell o guião fechado da estrutura do procedimento a assumir, considero que eles podem constituir referências para organizar e, principalmente, reflectir sobre o exercício da tutoria. Por outro lado, pretendendo que esta tutoria proporcione processos de aprendizagem colaborativa, ela poderá focar aspectos relativos aos suportes técnicos que proporcionem essa aprendizagem, ao nível do conteúdo a aprender, da análise dos resultados que vão sendo alcançados e também da motivação para a aprendizagem. Neste sentido, pretendo que as sessões de orientação não decorram apenas da iniciativa dos estudantes para que sejam “atendidos/as” mas também, e sobretudo, de um plano que colectivamente seja negociado e calendarizado. Peter Powell (2006) propõe que a distribuição do tempo destinado às tutorias tenha a seguinte organização:

- “20% para que o tutor apresente novas ideias;
- 10% para plenário de *feedback* do trabalho que está a ser desenvolvido;
- 50% para actividade dos estudantes a resolverem problemas, conceberem planos, reagirem a novos materiais, fazerem apresentações orais, com intervenções e ‘*instant formative feedback*’ do tutor;
- 15% para perguntas e respostas;
- 5% no fim, para reflexão sobre as mais importantes lições aprendidas na sessão tutorial”.

Também sobre este aspecto, a intenção não é distribuir rigorosamente o tempo de acordo com as percentagens referidas. Mas é, sim, tê-las como indicador de modo a que esse tempo não seja dispendido apenas pelo “tempo do professor ou professora” ou que nele não haja espaço para, em conjunto, ser feito o balanço do que vai sendo adquirido através das tutorias ou para se conseguir descobrir os modos mais adequados de aprendizagem dos diversos estudantes. Por outro lado, se, tal como propõe Peter Powell, parte desse tempo for dispendido por cada estudante a conceber os seus próprios planos de acção, ele será forçosamente realizado fora da situação do contacto directo o que permitirá um mais adequado aproveitamento do tempo que nos é comum.

A articulação da avaliação com a formação

Como já neste Relatório referi, a concepção de avaliação como medição dos conhecimentos adquiridos tem vindo a ser substituída pela que a considera como um dispositivo potenciador da formação. Esta foi a ideia difundida a partir das propostas que se inserem na lógica da avaliação formativa, por se reconhecer que ela constitui um meio de fornecer informações sobre o grau em que se atingem os objectivos desejados, mas também um meio de fornecer informações, a docentes e a discentes, sobre o que fazer para melhorar a aprendizagem (Leite, 1993: 13). Ou seja, “associado à ideia de avaliação está a ideia de aprendizagem: avalia-se para aprender e para decidir sobre as condições e os modos indutores dessa aprendizagem” (Leite e Fernandes, 2002: 41).

São concepções próximas das enunciadas que considero estarem presentes nos modos de desenvolvimento do projecto curricular da disciplina “Teoria e Fundamentos do Currículo”. O recurso à elaboração de diários de aula (Zabalza, 1994) pelos/as estudantes, focados numa sessão ou numa temática, pretende constituir-se como um dispositivo capaz de promover o desenvolvimento da competência da escrita e da apresentação de ideias fundamentadas, através de uma aprendizagem contínua susceptível de aprofundamentos. É por isso que esses diários são por mim analisados e devolvidos com as opiniões que sobre eles construí e com sugestões sobre o que neles pode ser melhorado.

Ao mesmo tempo, os momentos de reflexão sobre o funcionamento da disciplina e sobre o que está a ser conseguido ao nível da aprendizagem constituem também boas oportunidades para melhorar a formação. Apesar disso, nesta disciplina tenta-se ir um pouco mais longe, aliás de acordo também com o que é preconizado pelo chamado paradigma de Bolonha.

Tenta-se que a avaliação não se limite aos procedimentos de avaliação formativa, em que, portanto, os critérios de análise são definidos apenas pelo/a professor/a, e que ela consiga atingir características de uma avaliação formadora, isto é, de uma avaliação em que os próprios estudantes tomem o rumo da sua auto-regulação.

A deslocação da avaliação para a auto-avaliação tem por base a crença de que, o desenvolvimento nos estudantes de “uma atitude reflexiva, de questionamento e de controlo, permite-lhes, simultaneamente, consciencializar as aprendizagens que vão fazendo e, nesse sentido, contribuir para melhorar a qualidade dessas aprendizagens” (Leite e Fernandes, 2002: 57). Ora, são situações deste tipo que pretendo criar quando, na disciplina, é negociado o contrato didáctico e quando os/as estudantes são convidados a organizar os seus planos, a definirem as suas expectativas e a situarem-se face ao que desejam nela conseguir. Reconheço também que esta concepção de avaliação está talvez mais presente nos procedimentos de formação ao nível do acompanhamento dos projectos de pesquisa (sobre a situação actual da escola, da educação e do currículo) e das tutorias do que ao nível das aulas teórico-práticas, pois é facilitada pelas dimensões desses grupos mais pequenos.

Sem estar, portanto, a “reduzir a avaliação à consideração de uma só área (o rendimento), a uma só técnica (os exames), a uma só situação (a controlada) e a uma só modalidade (a sumativa)” (Zabalza, 1991: 226), com a síntese escrita individual, sobre temas desenvolvidos nas aulas teórico-práticas, pretendo usufruir o que de positivo pode conter a avaliação sumativa. Corroboro a opinião dos que sustentam que ela permite fazer um balanço final e obter “uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre que, até aí, só haviam sido feitos juízes parcelares” (Ribeiro, L. 1990: 89).

Referências bibliográficas

- BARBIER, Jean-Marie (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*, Porto: Porto Editora.
- CONNELL, Roland W. (1997). *Escuelas y justicia social*, Madrid: Edições Morata.
- CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação*, Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, Luiza, LEITE, Carlinda e PACHECO, José Augusto (2002). *Trabalhar por projectos em educação. Uma inovação interessante?*, Porto: Porto Editora.
- HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat (1998). *La organización del currículo por proyectos de trabajo – el conocimiento es un calidoscopio*, Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.
- LEITE, Carlinda e SILVA, Donzília Ferreira da (1991). “Modelos de ensino. Reflectir para mudar”, in *Manual do formador*, Porto: GETAP (Gabinete de Educação tecnológica, Artística e Profissional)/Ministério da Educação, pp, 1-56, Vol. 1
- LEITE, Carlinda (1993). “Um olhar curricular sobre a avaliação”, in Leite, Carlinda e *al. Avaliar a avaliação*, Porto: Edições ASA, Cadernos Correio Pedagógico, pp. 7-23.
- LEITE, Carlinda e FERNANDES, Preciosa (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas*, Porto: Edições ASA.
- LIMA, Licínio (2000). “Educação de adultos e cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil”, LIMA, Licínio (org.). *Educação de adultos. Fórum II*, Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos, pp. 237-255.
- POWELL, Peter (2006). “First Year Student Basic Learning Skills (BLS)”, doc policopiado, distribuído em curso realizado na Universidade do Minho de 26 a 30 de Junho de 2006.
- RIBEIRO, Lucie Carrilho (1990). *Avaliação da aprendizagem*, Lisboa: Texto Editora.
- STENHOUSE, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Ed Morata.
- ZABALZA, Miguel A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid: Narcea S. A. Ediciones, traduzido em português (1991). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, Porto: Edições ASA.
- ZABALZA, Miguel A. (1994). *Diários de aula*, Porto: Porto Editora.

Apresentação das aulas na sua organização

Nesta parte do Relatório sistematizo as 15 aulas, correspondentes a parte das actividades de contacto. Os modos de trabalho pedagógico nelas seguido têm como intenção criar condições para que os/as estudantes se apropriem dos conhecimentos seleccionados para esta disciplina e que o façam num ambiente de responsabilidade e de entusiasmo pela evolução que vão em si sentindo. Jean-Paul Resweber (1988)⁷⁰ dizia-nos que a “característica essencial que distingue as diversas correntes do discurso pedagógico contemporâneo diz respeito à relação entre liberdade e a instituição e à relação entre a instituição e a política” (Resweber, 1988: 97). Ora, na instituição onde trabalho, e até na política que enquadra o ensino universitário, sinto que disponho de uma liberdade pedagógica que poderei positivamente mobilizar.

De facto, posso seleccionar os conteúdos que considero importantes para uma aprendizagem de futuros/as licenciados/as em Ciências da Educação no domínio da teorização curricular, posso organizar situações de aprendizagem que permitam que essa aquisição de conhecimentos decorra segundo procedimentos que desenvolvam o espírito crítico dos/as estudantes e as suas competências de análise e de decisão para a intervenção, posso recorrer a estratégias que estabeleçam relações entre a teoria e as situações práticas e que desafiem os/as estudantes a ampliarem os seus conhecimentos em situações de trabalho independente.

É esta liberdade que pretendo mobilizar na disciplina e que sistematizo na apresentação das 15 aulas que concretizam parte do tempo de contacto que lhe está destinado. Para isso, apresento os conteúdos que configuram o programa da disciplina (já referenciados no plano de distribuição atrás definido), enuncio os objectivos que justificam a selecção desses conteúdos, os modos como são ensinados e como é organizada a aprendizagem dos/das estudantes, bem como a bibliografia a que podem recorrer para a apoiar e aprofundar.

⁷⁰ RESWEBER, Jean-Paul (1988). *Pedagogias novas*, Lisboa: Teorema.

Aula nº 1Objectivos da aula

- Iniciar um clima propício à existência de boas relações e ao entusiasmo pelo trabalho no domínio da disciplina.
- Conhecer o programa da disciplina, nas suas intenções, conteúdos e funcionamento.
- Negociar e definir com os estudantes o contrato didáctico que nos guiará no desenvolvimento curricular da disciplina.

Conteúdos do programa

Apresentação dos estudantes, através das suas expectativas para com a disciplina, e da professora através do programa e dos processos de trabalho. Debate sobre os princípios e os conteúdos da formação e sobre a organização dos espaços pedagógicos para essa formação, com vista ao estabelecimento de um contrato didáctico entre docente e discentes.

Síntese do desenvolvimento da aula

Pretendendo com esta aula criar situações que permitam o conhecimento do grupo de estudantes, da professora e do programa, recorrerei a uma dinâmica de animação de grupos que favoreça a apresentação espontânea de pontos de vista e propicie um clima de bom relacionamento que espero conseguir desenvolver ao longo do semestre e do trabalho conjunto. Em termos gerais, a ideia é começar por debater as representações que os/as estudantes fazem de uma disciplina que tem por título “Teoria e Fundamentos do Currículo” e aprofundar a enunciação dessas opiniões com o que caracteriza cada um/a na sua relação com a educação e o currículo escolar. No decorrer do debate, eu própria, me apresentarei no tipo de características que possuo enquanto docente e nos modos de trabalho pedagógico que proponho para o funcionamento da disciplina. Haverá, evidentemente, um tempo para que cada estudante tenha oportunidade de contactar com o plano do programa e haverá também um desafio para que os estudantes se pronunciem sobre um contrato didáctico a comigo estabelecer para o envolvimento, discente e docente, na construção e desenvolvimento de conhecimentos e de competências nesta área.

Neste sentido, será proposto aos/as estudantes como processo de formação e de funcionamento das aulas presenciais a leitura dos textos de apoio relativos a cada aula antes de ela acontecer e como um dos procedimentos e instrumentos de avaliação na disciplina a

elaboração de diários temáticos, realizados individualmente ou em grupos de 2 ou 3 estudantes, que enunciem as dinâmicas ocorridas na aula durante a apresentação e análise desses temas, os pontos de vista dos autores dos diários face a esses assuntos e a sua comparação com aquilo para que aponta a bibliografia sobre o tema.

Propostas para o trabalho independente dos/as estudantes

- Leitura e análise dos textos de apoio e da bibliografia proposta para a segunda aula.

Textos de apoio:

- Documento para apresentação dos/as estudantes
- Documento do programa da disciplina
- Plano das primeiras aulas, com listagem de textos de apoio e de bibliografia sobre os temas

Aula nº 2Objectivos da aula

- Situar a disciplina no quadro das Ciências da Educação e nas disciplinas que estiveram na sua origem.
- Identificar possibilidades dos conhecimentos e competências desenvolvidos nesta disciplina apoiarem o exercício de um futuro profissional em Ciências da Educação.

Conteúdos do programa

A teorização do currículo no quadro das Ciências da Educação - campo e objecto de estudo

- * Emergência sócio-histórica do currículo como campo específico de estudo

O lugar e o estatuto dos estudos sobre o currículo numa formação de mediadores sócio-educativos e de formação

- * A disciplina “Teoria e Fundamentos do Currículo” no quadro das Ciências da Educação e na formação de profissionais com profissões para intervir em educação

Síntese do desenvolvimento da aula

Pretendendo esta primeira aula introduzir os/as estudantes no campo e objecto de estudo desta área disciplinar, nela são focadas as disciplinas que estiveram na origem das que actualmente estudam o currículo e os processos do seu desenvolvimento, caracterizam-se essas disciplinas no quadro dos conceitos que as acompanharam e das intenções que as justificaram na formação de professores e de outros profissionais do campo educacional e analisa-se o que as aproxima e o que as distingue da disciplina “Teoria e Fundamentos do Currículo”. É no quadro destas referências que se debate o carácter pluri e interdisciplinar do domínio do conhecimento da educação e do currículo, se aponta para o modelo integrador e dialéctico entre a teoria e a prática que orienta a abordagem e o funcionamento desta disciplina e se debate o seu contributo na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de competências para uma profissionalidade de licenciados/as em Ciências da Educação.

Do ponto de vista metodológico, começa-se por convocar as representações que o grupo de estudantes faz da disciplina “Teoria e Fundamentos do Currículo” - enunciadas na aula anterior, aquando da apresentação e debate do programa - e debater a questão: “que lugar e que contributo pode ter esta disciplina para uma formação de futuros/as licenciados/as em Ciências da Educação?”. O debate sobre esta questão será antecedido de uma discussão em pequenos grupos e de uma procura de fundamentação sustentada nos textos de apoio à aula e

na leitura de outra bibliografia fornecida ou identificada pelos estudantes. É a partir da apresentação dessas ideias e do debate que ocorrer que caracterizarei o paradigma que orienta a disciplina e o que nela existe de distinto face a outras disciplinas que estiveram na sua origem.

Propostas para o trabalho independente dos/as estudantes

- Leitura e análise dos textos de apoio e da bibliografia proposta para a terceira aula.
- Contacto com licenciados/as em Ciências da Educação que exerçam funções no campo educacional ou na intervenção social junto de populações em situações de educação formal, para recolherem opiniões sobre o contributo dos saberes no domínio da educação e do currículo para o exercício dessas funções.
- Realização de um diário de aula que dê conta do tema em foco na aula, a partir do que nela ocorreu e da confrontação das opiniões pessoais com a dos dados bibliográficos e de pesquisa recolhidos.

Textos de apoio:

Texto 1 - LEITE Carlinda e SILVA Donzília F. (1989). "O Desenvolvimento Curricular no Quadro das Ciências da Educação - Génese e Estatuto", in: SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (1991). *Actas do 1º Congresso de Ciências da Educação*, Porto, pp. 325-335.

Texto 2 – LEITE Carlinda (2005). "O lugar das questões sobre o currículo nas Ciências da Educação", *Actas do VIII Congresso da SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO* (no prelo)

Nota: existirá ainda para apoio à aula o texto "LEITE, Carlinda (2006). «O lugar e o estatuto dos estudos sobre o currículo numa formação de mediadores sócio-educativos e de formação»" (doc. policopiado).

Outras leituras:

- BENAVENTE, Ana (1992). "As Ciências da Educação e a inovação das práticas educativas", in *Decisões nas políticas e práticas educativas*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 21-41.
- BOAVIDA, João e AMADO, João (2006). *Ciências da Educação. Epistemologia, identidade e perspectivas*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra (principalmete pp. 279-369).
- CANÁRIO, Rui (2005). "O impacte social das Ciências da Educação", in ESTRELA Albano e al. (orgs). *O estado da arte em Ciências da Educação*, SPCE, pp. 13-28.

- CARVALHO, Adalberto Dias de (1991). “Ciências da educação: um novo olhar epistemológico”, in *Ciências da Educação. Situação actual e perspectivas*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 23-30.
- CHARLOT, Bernard (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*, Paris: ESF.
- CORREIA, José Alberto (1993). “A licenciatura em Ciências da Educação: uma experiência na corrente contra a corrente”, *Boletim da Universidade do Porto*, Ano III, Nº 18, Porto: Universidade do Porto.
- ESTEBARANZ GARCIA, Araceli (1994). *Didáctica e innovación curricular*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 143-153.
- ESTRELA, Maria Teresa (1986). “Novos paradigmas e velhos problemas. Reflexões a propósito da investigação educacional”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XX, pp. 123-134.
- ESTRELA, Maria Teresa (1992). “En défense de la Pedagogie en tant que science”, *Les Sciences d'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 5, 99-105.
- ESTRELA, Albano (1999). *O tempo e o lugar das Ciências da Educação*, Porto: SPCE/Porto Editora.
- GAUTHIER, Clermont e al. (1998). *Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora UNIJUÍ.
- GRÁCIO, Rui (1991). “Das Ciências da Educação em Portugal: um testemunho”, in *Ciências da Educação. Situação actual e perspectivas*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 13-21.
- MARTINS, J. do Prado (1986). *Didáctica geral*, S. Paulo: Ed. Atlas.
- MENCK, Peter (1998). “Didáctica como construcción de contenido”, in *Revista de Estudios del currículo*, vol. 1, nº 1, pp. 21-41
- NÓVOA, António (1991). As Ciências da Educação e os processos de mudança”, in NÓVOA, António e al., *Ciências da Educação e mudança*, Porto: SPCE, pp. 19-67 (principalmente o cap.I).
- PACHECO, José A., VIEIRA, Felicidade e COSTA, Luís (1994). “A Teoria e o Desenvolvimento Curricular como disciplina e a sua proposta de formação de professores”, in ESTRELA, Albano e FERREIA, Joaquim (eds). *Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas*, Actas do IV Colóquio da AFIRSE/AIPELF, Lisboa: FPCE-UL, pp. 611-627.
- QUINTANA CABANAS, José Maria (1983). “Ciencia de la educación y ciencias de la educación” in AAVV (1993). *Estudios sobre epistemología y pedagogía*, Madrid: Ed. Anaya/2, pp. 75-107.
- VEIGA, Ilma P. L. (2004). “Didática: uma retrospectiva histórica”, in VEIGA, Ilma P. L. (coord.). *Repensando a didática*, Campinas: Papirus, pp. 30-54.
- ZABALZA, Miguel (1992). “Fundamentación de la didáctica y del conocimiento didáctico”, in MEDINA, A. e SEVILLANO, M. (coords). *El currículo: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*, Madrid: U.N.E.D., pp. 88-120.

Aula nº 3Objectivos da aula

- Relacionar a evolução dos conceitos de educação e dos mandatos que são atribuídos à escola com a evolução da própria sociedade e dos direitos individuais e sociais.
- Reconhecer a educação como uma responsabilidade colectiva e a construção da “cidade educativa/educadora” enquanto réplica local ao global.

Conteúdos do programa

A escola, a educação e o currículo neste princípio de século

- * Evolução dos papéis atribuídos à escola e à educação
 - . conceitos de educação
 - . papéis da escola
 - . ensino/aprendizagem/instrução/formação/educação - que relações?
- * Da “escola fechada” à “cidade educativa/educadora”

Síntese do desenvolvimento da aula

Pretendendo esta aula, essencialmente, estabelecer uma base conceptual de entendimento da instituição escola e da educação escolar, e considerando que ela deve ser feita a partir das representações dos diversos elementos do grupo de estudantes, recorrerei a um inquérito, de preenchimento anónimo, com vários conceitos, para que cada estudante manifeste o grau de importância que lhes atribui. Essas respostas, recolhidas e redistribuídas pelos estudantes de modo a que se mantenha o anonimato mas que permita conhecer as posições de maior e de menor incidência, constituirão a base de um debate que conduza à conceptualização e à apresentação de tipologias que apoiem futuras análises da organização da educação e do currículo escolar.

Neste debate, e na sua sistematização, a educação será perspectivada enquanto acto de dimensão social e que implica uma responsabilidade colectiva. Isto é, a educação é inserida no contexto de uma “cidade educativa/educadora” que se opõe à lógica da escola sobre si fechada.

A intenção desta orientação é constituirmos, no âmbito da disciplina, possibilidades de nos organizarmos em torno de um paradigma alternativo ao modo de pensar a educação que, como sustenta Correia (2005: 413-414), “não pode fazer a economia de uma reflexão que tenha por núcleo estruturante a questão da justiça educativa e da justiça social em torno da qual será possível conceber formas alternativas de se pensar tanto as relações entre educação e democracia como a problemática da contribuição da escola para a coesão social”.

Propostas para o trabalho independente dos/as estudantes

- Leitura e análise dos textos de apoio e da bibliografia proposta para a quarta aula.
- Realização de um diário que dê conta do tema em foco na aula, a partir do que nela ocorreu e da confrontação das opiniões pessoais com a da bibliografia consultada.
- Contacto com professores, elementos do Conselho Municipal da Educação e pessoas de outras gerações no sentido de recolher as suas opiniões face à educação formal hoje, nas semelhanças e diferenças que contém face ao passado.

Textos de apoio:

Texto 3 – LEITE Carlinda e TERRASÊCA Manuela (1993). *Ser Professor/a num Contexto de Reforma*, Porto: Ed. ASA, Cadernos Correio Pedagógico, capítulo II “O/A Professor/a Educador/a”, pp. 27-54.

Texto 4 – CORREIA; José Alberto (2005). “Contributos para a construção de ‘narrativas educativas’ de esquerda”, *Perspectiva*, Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, V. 23, nº 02, pp. 407-426.

Outras leituras:

- ALTET, Marguerite (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris: Presses Universitaires de France (tradução: 1999, *As pedagogias da aprendizagem*, Lisboa: Instituto Piaget)
- ARAÚJO, Helena C. (2000). *Pioneiras na educação. As professoras primárias na viragem do século 1870-1933*, Lisboa: IIE (principalmente o capítulo I dedicado à construção da escola de massas).
- BARROSO, João (2001). “O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito”, *O século da escola. Entre a utopia e a burocracia*, Porto: Edições ASA, Curso de Verão, pp. 63-94.
- CABALLO VILLAR, Maria Belén (2001). *A cidade educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.
- CANÁRIO, Rui (1996). “Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas”, in BARROSO, João e al., *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, pp. 121-149.
- CANÁRIO, Rui (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*, Porto: Porto Editora, principalmente a parte II (“Escola. De objecto social e objecto sociológico”)
- FORMOSINHO, João (1991). “Concepções de escola na reforma educativa”, in *Ciências da Educação. Situação actual e perspectivas*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 31-51.
- FORMOSINHO, João (1999). “De serviço de Estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa”, in FORMOSINHO, João e al., *Comunidades educativas. Novos desafios à educação básica*, Braga: Minho Universitária/Livraria do Minho, pp. 25-69.
- HARGREAVES, Andy (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*, Porto: Porto Editora.

- HUSÉN, Torsten (1986). *La escuela a debate. Problemas y futuro*. Madrid: Narcea Ediciones.
- KINCHELOE, Joe (2006). *Construtivismo crítico*, Mangualde: Edições Pedagogo (principalmente o cap. 2, “Poder e produção de conhecimento”).
- LIMA, Licínio (1996). “Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola”, in BARROSO, João e *al.*, *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, pp. 15-39.
- MACHADO; Joaquim (2005). “Cidade educadora e coordenação local da educação”, in FORMOSINHO, João e *al.* (2005). *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, Porto: Edições ASA, pp. 225-264.
- SARMENTO, Manuel Jacinto e FORMOSINHO, João (1999). “A dimensão sócio-organizacional da escola-comunidade educativa”, in FORMOSINHO, João e *al.*, *Comunidades educativas. Novos desafios à educação básica*, Braga: Minho Universitária/Livraria do Minho, pp. 135-158.
- STOER, Stephen R e ARAÚJO, Helena (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia*. Lisboa: Escher.
- TOMASI, Antônio – org. - (2004). *Da qualificação à competência. Pensando o século XXI*, Campinas: Papirus.

Aula nº 4Objectivos da aula

- Reconhecer razões que estão na base da institucionalização da escolaridade obrigatória.
- Conhecer a evolução das políticas da escola obrigatória em Portugal.
- Inferir condições que interferem no cumprimento da escolaridade obrigatória.

Conteúdos do programa

Significados do ensino e da escolaridade obrigatória

- * A cultura do ensino obrigatório
 - . razões de ordem social, económica e cultural subjacentes à institucionalização do ensino obrigatório
- * Evolução e tendências na escolaridade obrigatória
 - . os primórdios da obrigatoriedade escolar
 - . o Estado Novo e a escolaridade obrigatória
 - . avanços e recuos dos anos 60 (séc. XX)
 - . Veiga Simão e a “batalha da educação”
 - . a escolaridade obrigatória na Lei de Bases do Sistema Educativo Português
- * Razões que justificam um currículo de educação básica e modos como está a ser concretizado

Síntese do desenvolvimento da aula

Esta aula, pretendendo contribuir para que os/as estudantes compreendam razões que estão na base da escolaridade obrigatória e o que ela implica, analisa a situação actual em Portugal face a políticas educacionais do passado, nos princípios e nas intenções que a orientam e nos aspectos que as caracterizam. Neste sentido, é importante ter como ponto de partida, não só as situações vividas pelo grupo de estudantes, mas também os dados recolhidos no trabalho autónomo com pessoas de outras gerações e com os elementos do Conselho Municipal da Educação.

A análise das estatísticas da escolaridade obrigatória em Portugal, por comparação com a de outros países, é também um elemento importante para alimentar o debate sobre as políticas da escolaridade básica e da escolaridade obrigatória e as condições que interferem no cumprimento dessa escolaridade, enquanto projecto de socialização das populações com bases de uma cultura comum.

Do ponto de vista metodológico, depois de um diálogo sobre as situações vividas pelo grupo no que à escolaridade obrigatória diz respeito e dos dados recolhidos nos contactos realizados no trabalho autónomo, recorreréi ao trabalho de grupo, pelo processo diversificado, de modo a que cada um desses grupos analise (do livro de António Nóvoa (2003). *e vid ente mente*, Porto: Edições ASA) um texto que retrate situações distintas de escolarização: “Escolaridade obrigatória. Uma intenção longamente incumprida” (pp. 24-25); “O ensino mútuo. A primeira tentativa oficial de reforma dos métodos” (pp. 26-27); “O ensino livre.

Inovação e Progresso” (pp. 47-48); “A ignorância dos alunos. O eterno regresso do mesmo discurso” (pp. 56-57); “Educação do sexo feminino. É a mulher a educadora por excelência!” (pp. 60-61); “O atraso educacional. 2º andamento - transição do século XIX para o século XX” (pp. 68-69); “A co-educação dos sexos. Cooperação saudável ou promiscuidade perniciososa?” (pp. 74-75).

É a partir do debate das ideias construídas pelos grupos na análise destes textos e das leituras realizadas no trabalho autónomo que serão sistematizados os significados do ensino e da escolaridade obrigatória.

Propostas para o trabalho independente dos/as estudantes

- Leitura e análise dos textos de apoio e da bibliografia proposta para a quinta aula.
- Realização de um diário que dê conta do tema em foco na aula, a partir do que nela ocorreu e da confrontação das opiniões pessoais com a dos dados bibliográficos e de pesquisa recolhidos.
- Contacto com professores e com formadores e utentes da educação/formação de adultos que permitam recolher opiniões sobre condições que têm afectado o cumprimento da escolaridade obrigatória em Portugal e sobre as ofertas que têm sido criadas nos últimos anos.

Textos de apoio:

Texto 5 – GIMENO SACRISTÁN, José (2000). “A educação obrigatória e o optimismo em relação ao progresso”, in *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*, Porto Alegre: Ed. Artmed, pp. 49-55-107.

Texto 6 – LOFF, Manuel (1996). “As políticas de construção do ensino básico em Portugal. Reforma, contra-reforma e modernização educativa através da obrigatoriedade escolar, 1910-1974”, in Pires, Eurico Lemos (org.). *Educação básica. Reflexões e propostas*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 11-82.

Outras leituras:

- APPLE, Michael (1994). “A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?”, in MOREIRA, António Flávio e SILVA, Tomás Tadeu, *Currículo, cultura e sociedade*, S. Paulo: Cortez Editora, pp. 59-61.
- COSTA, Marisa Vorraber – org. – (2000). *Escola básica na virada do século. Cultura, política e currículo*, S. Paulo: Cortez Editora.
- FORMOSINHO, João (1998). *O ensino primário. De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*, Lisboa: ME/Programa de Educação Para Todos, Cadernos PEPT, nº 21
- FORMOSINHO, João (2000). “A escola das pessoas para as pessoas – Para um manifesto antiburocrático”, in FORMOSINHO, João e al. *Políticas educativas e autonomia das escolas*, Porto: Edições ASA, pp. 147-159.

- FREIRE, Paulo (1972). *Pedagogia do oprimido*, Porto: Ed. Afrontamento.
- FREIRE, Paulo (1972). *Acção cultural para a libertação*, Lisboa: Ed. Moraes.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2000). *A educação obrigatória. O seu sentido educativo e social*, Porto: Porto Editora.
- HARGREAVES, Andy (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento*, Porto: Porto Editora.
- KIRK, Gordon (1989). *El curriculum básico*, Madrid: Paidós/MEC.
- LAVAL, Christian (2004). *L'école n'est pas une entreprise*, Paris: La Découverte/Poche.
- MEIRIEU, Philippe (2006). *Escolheremos a escola pública*, Porto: edições ASA.
- NÓVOA, António (2005). *E vid ente mente. Histórias da educação*, Porto: Edições ASA.
- PERRENOUD, Philippe (1995). *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*, Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*, Porto: Edições ASA.
- STOER, Stephen (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*, Porto: Edições Afrontamento.

Aula nº 5Objectivos da aula

- Conhecer a organização do sistema educativo português.
- Analisar a organização do sistema educativo português na relação com os princípios com que se compromete e com os objectivos para que aponta.

Conteúdos do programa

Princípios, organização e percursos do sistema educativo português

- * O currículo no sistema educativo português -- princípios com que se compromete e modos como se organiza

Síntese do desenvolvimento da aula

Esta aula pretende que os estudantes adquiram conhecimentos sobre o sistema em que estão inseridos e das ofertas de educação/formação a que se pode recorrer. Por isso, começarei pelo levantamento e sistematização dos conhecimentos que o grupo tem sobre o sistema educativo português.

Face a esses conhecimentos, proponho o seu aprofundamento pela consulta da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 14/1986 e as conseqüentes alterações de que foi alvo) e pelo contacto com agentes educativos inseridos nos diversos sub-sistemas. Neste sentido, o trabalho será organizado segundo um guião de actuação que leve, cada grupo de estudantes, a:

- enunciar o modo de organização do sistema educativo nas ofertas de formação/educação que proporciona;
- identificar os objectivos que justificam cada uma das ofertas de formação/educação e o modo como se organiza (cada grupo focará um dos sub-sistemas);
- elaborar um plano de contactos e um guião de entrevistas a agentes educativos de cada sub-sistema (este contacto e estas entrevistas serão realizados no tempo de trabalho autónomo e, sobre eles, será feito um relatório a apresentar ao grupo turma)

Propostas para o trabalho independente dos/as estudantes

- Contacto com instituições de educação/formação, professores e outros agentes educativos, de acordo com o plano feito na aula nº 5, no sentido de recolher dados sobre a organização dos diversos sub-sistemas do sistema educativo, os objectivos que os orientam, as populações a quem servem e o grau de aproximação ao que é enunciado no discurso legal.
- Análise dos dados recolhidos para o estabelecimento de relações com o que é expresso no discurso legal.

- Consulta da *Internet*, nomeadamente a página do Conselho Nacional da Educação, para identificar no “debate nacional sobre a educação” organizado por este Conselho o balanço que é feito dos 20 anos da Lei de Bases focado nas temáticas seleccionadas.

- Consulta dos textos de apoio à aula nº 6 no sentido de haver uma familiarização com os diversos modos de organizar o currículo.

Nota: os dados recolhidos, associados ao aprofundamento do saber proporcionado pela aula nº 6, serão organizados pelos estudantes num relatório que dê conta do conhecimento obtido sobre o sistema educativo português.

Textos de apoio:

- Lei de Bases do Sistema Educativo Português
- Documentos legais de organização e regulação do Sistema Educativo Português
- Consulta do *site* do Ministério da Educação

Outras leituras:

- AZEVEDO Joaquim (1994). *Avenidas de liberdade - Reflexões sobre política educativa*, Porto: Ed. ASA.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988). *Proposta global da reforma*, Ministério da Educação.
- FERNANDES, Margarida R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares*, Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (1991). “Concepções de escola na reforma educativa”, SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, *Ciências da Educação em Portugal.. Situação actual e perspectivas*, pp. 31-51.
- LANDSHEERE, Gilbert (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*, Bruxelas: De Boeck Université.
- LEITE, Carlinda (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT (capítulo 3)
- LEMOS, Jorge e José Manuel Conceição (2001). *Currículo e autonomia*, Porto: Porto Editora.
- LIMA, Lícínio C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*, Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, principalmente os capítulos I, II e III.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DEB/NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*.

- OZGA, Jenny (2000). *Investigação sobre políticas educacionais. Terreno de contestação*, Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto e VIEIRA, Ana Paula (2006). “Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares”, in MOREIRA, Antonio Flávio e PACHECO, José Augusto (orgs.). *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas*, Porto: Porto Editora, pp. 87-126.
- PIRES, Eurico Lemos (1987 e 1995). *Lei de bases do sistema educativo. Apresentação e comentários*, Porto: Edições ASA.
- SILVA, Augusto Santos (2003). “Desafios da educação para a época actual”, *Perspectivar educação*, nº 10/11, pp. 7-12.
- VÁRIOS (1993). *A educação em Portugal. Anos 80/90*, Porto: Ed. ASA.

Aula nº 6Objectivos da aula

- Construir grelhas de análise da organização do currículo nos diversos níveis de ensino.
- Analisar modelos de organização do currículo nas concepções que os suportam, nos princípios que os justificam e na estruturação do conhecimento para que apontam.
- Posicionar-se face a distintos modos de organização do currículo, tendo por referência os papéis que lhes são destinados e a relação que estabelece com o conhecimento.

Conteúdos do programa

Modelos de organização do currículo

- * A organização do currículo na lógica da colecção ou na lógica da integração
- * De uma organização do currículo multidisciplinar a uma organização inter e transdisciplinar e de trabalho por projectos
 - . a organização dos conteúdos por aproximação às disciplinas
 - . a organização por aproximação às necessidades e interesses da pessoa em formação
 - . a organização por aproximação aos problemas e às situações reais

Síntese do desenvolvimento da aula

Esta aula pretende, por um lado, fomentar a troca de conhecimentos obtidos pelos diversos grupos nos contactos com o terreno e, por outro, que os estudantes adquiram conhecimentos que lhes permitam fundamentar análises da organização do currículo nos diversos níveis e nas diversas modalidades de educação/formação do Sistema Educativo Português. Para isso, começar-se-á por sistematizar a organização do sistema educativo, estabelecendo um diálogo sustentado nos dados recolhidos por cada grupo de trabalho. A leitura dos textos de apoio sobre modos de organização do currículo escolar, realizada no tempo de trabalho independente, permitirá também que, nesse diálogo, sejam estabelecidas relações com a organização que caracteriza os diversos níveis de escolarização e de formação.

Os conceitos de classificação e de enquadramento, propostos por Bernstein, assim como os conceitos de multi, inter e transdisciplinaridade serão fundamentais para analisar os modos como estão organizados os currículos dos diversos níveis de escolaridade e de formação. No debate haverá ainda oportunidade para situar os projectos desenvolvidos na educação escolar como dispositivos de adequação do currículo oficial, prescrito a nível nacional.

Propostas para o trabalho independente dos/as estudantes

- Realização de um relatório que dê conta dos dados recolhidos nos contactos com os diversos sub-sistemas do sistema educativo português e da análise feita pelo grupo fundamentada nos conceitos teóricos debatidos na aula nº 6.

- Leitura e análise dos textos de apoio e da bibliografia proposta para a aula nº 7.

Textos de apoio:

Texto 7 - DOMINGOS, Ana Maria e *al.* (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 147-178.

Texto 8 - TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1996). "A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado", *in* Silva, Luiz Heron e *al.* – org. – *Novos mapas culturais. Novas perspectivas educacionais*, Porto Alegre: editora Sulina, pp. 58-74.

Outras leituras:

- APPLE, Michael e BEANE, James (2000). *Escolas democráticas*, Porto: Porto Editora.
- APPLE, Michael (1987). *Educación y poder*, Madrid: Paidós/MEC.
- BEANE, James (2005). *La integración del currículum*, Madrid: Ed. Morata.
- BEANE, James (2000). "O que é um currículo coerente", *in* PACHECO, José Augusto (org.) *Políticas de integração curricular*, Porto: Porto Editora, pp. ??-??.
- CAVACO, M^a. Helena (1993). "Interdisciplinaridade, diálogo de saberes", *Inovação*, N^o 6, IIE, pp. 181-190.
- CORTESÃO, Luiza, LEITE, Carlinda, PACHECO, José Augusto (2002). *Trabalhar por projectos em educação. Uma inovação interessante?*, Porto: Porto Editora.
- FAZENDA, Ivani C. A. (1999) *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. 4^aed. São Paulo: Edições Loyola.
- FÉLIX ANGULO, J. (1994). "Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo", *in* FÉLIX ANGULO, J. & NIEVES BLANCO -cord.- *teoría y desarrollo del currículum*, Málaga: Ed. Aljibe, pp. 357-367.
- HARGREAVES, Andy (1996). *Professorado, cultura y post modernidad (cambiam los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid: Ediciones Morata.
- LEITE, Carlinda, GOMES, Lúcia, FERNANDES, Preciosa (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma. Conceber, gerir e avaliar*, Porto: Edições ASA.
- MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (1994) *Currículo, cultura e sociedade*, S. Paulo: Cortez Editora.
- POMBO, Olga (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*, Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- POMBO, Olga, GUIMARÃES, Henrique M., LEVY, Teresa – org.- (2006). *Interdisciplinaridade: antologia*, Porto: Campo das Letras.

- RIBEIRO, António Carrilho (1990). *Desenvolvimento curricular*, Lisboa: Texto Editora (principalmente pp. 79-94).
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1994). *Globalización e interdisciplinaridade: el curriculum integrado*, Madrid: Ed. Morata (principalmente pp. 15-36).
- ZABALA, Antoni (1998). *A prática educativa. Como ensinar*, Porto Alegre: ARTMED (principalmente pp. 139-166).
- ZABALZA Miguel A. (1992). “Do currículo ao projecto de escola”, in CANÁRIO, Rui - org.- (1992) *Inovação e projecto educativo de escola*, Lisboa: Educa, pp. 87-107.

Aula nº 7Objectivos da aula

- Conhecer mudanças curriculares recentes do sistema educativo português.
- Caracterizar essas mudanças nos princípios que as orientam e nos procedimentos que implicam.
- Posicionar-se face a modos como estão a ser concretizadas essas mudanças.

Conteúdos do programa

Princípios, organização e percursos do Sistema Educativo Português (cont.)

- * Mudanças curriculares em Portugal nesta transição de séculos

Síntese do desenvolvimento da aula

Pretendendo esta aula situar os estudantes face a mudanças curriculares que marcaram a transição para o século XXI em Portugal, a aula terá como ponto de partida um debate centrado nas seguintes questões: mudanças curriculares para quê?; em quê? como têm sido instituídas?. É com base nas ideias prévias existentes no grupo que será desenvolvido um trabalho diversificado, focado nos seguintes documentos: entrevista de Paulo Abrantes à revista *Noesis* (nº 58, Abril/Junho, 2001); artigos publicados pelo jornal *a página* sobre as mudanças curriculares dos ensinos básico e secundário; pareceres do Conselho Nacional da Educação sobre as mudanças em curso ou consideradas necessárias.

A sistematização feita por cada grupo será apresentada ao grande grupo e debatida no quadro de conceitos que apoiam as pesquisas e os referenciais de análise dos três textos seleccionados para apoio à aula.

Propostas para o trabalho independente dos/as estudantes

- Consulta da *Internet* para identificação de mudanças curriculares ocorridas nos últimos 10 anos.
- Realização de um diário temático que dê conta do conteúdo da aula, das opiniões expressas e da pesquisa realizada na bibliografia e nos documentos consultados.

Textos de apoio:

Texto 9 – FERNANDES, Preciosa (2005). “Da reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90”, in LEITE, Carlinda – org. -*Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*, Porto: Edições ASA, pp. 51-73.

Texto 10 – SALGUEIRO, João (2005). “O projecto de gestão flexível do currículo e as possibilidades de construção de práticas emancipatórias na escola”, in LEITE, Carlinda – org. -*Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*, Porto: Edições ASA, pp. 177-204.

Texto 11 – GODINHO, Maria de Lurdes (2005). “As orientações curriculares para a educação pré-escolar. Um quadro de referência para todos os educadores?”, in LEITE, Carlinda – org. -*Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*, Porto: Edições ASA, pp. 33-49.

Outras leituras:

- CORREIA, José Alberto (1994). “A educação em Portugal no limiar do século XXI. Perspectivas de desenvolvimento futuro”, *Educação, sociedade & culturas*, nº 2, pp. 7-30.
- FORMOSINHO, João e al. (2005). *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, Porto: Edições ASA.
- FREITAS, Cândido Varela de (1998). “Inovação curricular: o desafio que espera uma resposta”, in PACHECO, José A. e al. (org.), *Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares, Reflexão e inovação curricular*, Braga: Universidade do Minho, pp. 13-31.
- FREITAS, Cândido Varela de (2001). “O currículo do ensino básico e as novas perspectivas para a acção organizacional e pedagógica”, in AAVV, *A reorganização curricular do ensino básico*, Porto: Edições ASA, pp. 17-27.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança*, Lisboa: MacGraw-Hill.
- LEITE, C. (2001). “A reorganização curricular do ensino básico. Problemas, oportunidades e perspectivas”, in AAVV, *A reorganização curricular do ensino básico*, Porto: Edições ASA, pp. 29-38.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*, Porto: Edições ASA.
- LEITE, C. - org. - (2005). *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o séc. XXI*, Porto: Porto Editora.
- LEITE, C. (2005). “De um projecto nacional a um projecto local – que lugar para as orientações curriculares?”, *Perspectivar educação, Revista para educadores*, nºs 10/11, pp. 13-16.
- LEITE, C. e LOPES, A: - org. - (2006). *A escola, currículo e formação de identidades. Estudos investigativos*, Porto: Edições ASA.
- LIMA, Licínio e AFONSO, Almerindo Janela (2002). *Reformas da educação pública. Democratização. Modernização, neoliberalismo*, Porto: Edições Afrontamento.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Gestão flexível do currículo. Escolas partilham experiências*, ME/DEB.
- NÓVOA A. (1992). *As organizações escolares em análise*, Col. Temas de Educação, Lisboa: Publicações D. Quixote.
- NÓVOA António e POPKEWITZ Thomas (1992). *Reformas educativas e formação de professores*, Lisboa: Educa.
- PACHECO, José Augusto (2003). “Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas”, *Revista de estudos curriculares*, Associação Portuguesa de Estudos Curriculares, ano 1, nº 1, 59-78.

- POPKEWITZ, Thomas S. (1994). *Sociologia política de las reformas educativas*, Madrid: Ed. Morata.
- SILVA, Luiz Heron da – org. – (1999). *Século XXI. Qual conhecimento? Qual currículo?*, Petrópolis: Editora Vozes.
- TEDESCO, Juan C. (1999). *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*, V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- TEODORO, António – coord. – (1996). *Pacto educativo. Aspirações e controvérsias*, Lisboa: Texto Editora.
- ROLDÃO, M^a do Céu (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*, Lisboa: Ministério da Educação/DEB.

Aula nº 8Objectivos da aula

- Reconhecer a educação e o sucesso educativo como direitos de que todos devem usufruir.
- Conceptualizar distintas formas da educação face à diversidade cultural das populações.
- Posicionar-se face a medidas e a procedimentos de educação, tendo por referência os pilares propostos pela UNESCO para a educação do séc. XXI.

Conteúdos do programa

O direito de “todos” à educação e os desafios que se colocam à escola nas sociedades actuais

- * O direito de “todos” à educação e os desafios de uma escola numa sociedade multicultural
- * O currículo e a diversidade sócio-cultural. Modos de atenção ao multiculturalismo na educação
 - . porquê uma educação intercultural?
 - . que entendimento para uma educação intercultural?
 - . estratégias de educação nas diferentes respostas educativas à sociedade multicultural

Síntese do desenvolvimento da aula

Esta aula tem como mensagem central a reflexão de que o desafio de uma “escola para todos e com todos” implica a transformação de uma educação elitista e monocultural para uma outra que positivamente responda à diversidade cultural. Neste sentido, e de modo a criar uma atitude de “aplicação edificante”, isto é, uma atitude de questionamento que produza novos olhares e novos saberes, a aula iniciar-se-á por um *role-playing* que simule um caso ocorrido com uma criança cigana numa escola portuguesa. Os papéis que serão distribuídos aos voluntários para agirem neste *role-playing* permitirá focar, entre outras questões, aspectos do etnocentrismo e do relativismo cultural, da educação como um direito e/ou como uma obrigação, da educação orientada por uma lógica de mera assimilação ou de comunicação intercultural e da educação enquanto responsabilidade colectiva e social.

É a partir dos dados recolhidos pelos observadores (todos os estudantes que não assumiram papéis no *role-playing*), e dos sentimentos daqueles que representaram distintos papéis, que será debatida a ideia proclamada pela Declaração de Jontien de uma educação para todos. Ao mesmo tempo, em função das opiniões do grupo, serão questionadas as teses da meritocracia e da homogeneização cultural e sustentada a necessidade de um procedimento educacional que proporcione o êxito e a mudança, sem despensalizar, isto é, que funcione na lógica do “bilinguismo cultural”.

Para a clarificação dos conceitos de educação face à multiculturalidade, e na intenção de proporcionar uma posição mais reflectida, cada estudante responderá de modo anónimo a um curto inquérito sobre os procedimentos que, em minha opinião, melhor respondem às populações escolares e em formação. Este inquérito, enunciado na forma de procedimentos da educação escolar, terá uma relação estreita com os conceitos de assimilacionismo, educação multicultural passiva ou benigna, educação anti-racista e educação intercultural crítica. As respostas a este inquérito, recolhido e redistribuído para identificar as posições de maior e de menor incidência, permitirão sustentar um debate que leve à sistematização dos conceitos e sustentar a importância de serem criados processos de comunicação intercultural.

Propostas para o trabalho independente dos/as estudantes

- Consulta de dados estatísticos nacionais que revelem aspectos, quer da diversidade da população presente em Portugal e dos estudantes que frequentam a educação escolar, quer dos índices de escolarização destas populações.

- Realização de um diário temático que dê conta do conteúdo da aula, das opiniões expressas e da pesquisa realizada na bibliografia e nos documentos consultados.

- Leitura e análise dos textos de apoio e da bibliografia proposta para a aula número 9.

Textos de apoio:

Texto 12 – LEITE, Carlinda (2001). “O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural”, in AAVV *Ênfases e omissões no currículo*, S. Paulo: Papyrus Editora, pp. 45-64.

Texto 13 – LEITE, Carlinda (2002). “Sinais e percursos da educação e do currículo em Portugal, nas últimas três décadas”, *Actas do V Colóquio Questões Curriculares, I Luso-Brasileiro*, Braga, Universidade do Minho, pp. 41-64.

Outras leituras:

- BURBULES, Nicholas C. (2003). “Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais”, in GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antonio Flávio M., *Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios*, S. Paulo: Cortez Editora, pp. 159-188.
- CHARLOT, Bernard (2000). *Da relação com o saber*, Porto Alegre: Artmed Editora, principalmente o capítulo 6 (pp. 77-89).
- CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen R. (2003). “A interface de educação intercultural e a gestão da diversidade na sala de aula”, in GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antonio Flávio M., *Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios*, S. Paulo: Cortez Editora, pp. 189-207.
- DARLING-HAMMOND, Linda (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Barcelona: Ariel Educación.
- DELORS, Jaques e al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*, Porto: Edições ASA.
- FAURE, Edgar e al. (1981). *Aprender a ser*, Lisboa: Livraria Bertrand, trad. 1972.
- GIROUX Henry e FLECHA Ramon (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona: Editorial El Roure.
- LEITE, Carlinda (1996). “Os desafios de uma escola para todos numa sociedade multicultural”, *Rumos*, Nº 11, Julho/Agosto, pp. 8-10.

- LEITE, Carlinda (1996). "O multiculturalismo na educação escolar - que estratégias numa mudança curricular?", *Inovação*, Vol. 9, Nº1 e 2, IIE, pp. 63-81.
- LEITE, Carlinda (1996). "Que escola básica para o século XXI?", in MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Anuário da educação 96/97*, pp. 14-15.
- LEITE, Carlinda (1998). "Entre a prevenção e a cura - que opção curricular?", *Território Educativo*, Nº 4, Dezembro, 1998, DREN. pp. 37-40.
- LEITE, C. (2000). "Uma análise da dimensão multicultural no currículo", in *Revista de Educação*, Vol. IX, nº 1, pp. 137-142.
- LEITE; Carlinda (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT (capítulos II, V, VI e VII).
- LEITE; Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*, Porto: Edições ASA (parte I).
- LEITE, Carlinda e FERNANDES, Preciosa (2006). "Desafios para um currículo escolar comprometido com a inclusão", *Educação. Temas e problemas*, ano 2, Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação (no prelo)
- MAGALHÃES, António e STOER, Stephen R. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*, Porto: Profedições.
- MAYOR, Frederico (1990). "L'éducation pour tous: défi pour l'an 2000", *Perspectives*, vol. XX, Nº4, Unesco, pp. 487-497.
- McCARTHY, Cameron (1994). *Racismo y curriculum*, Madrid: Ed. Morata.
- MEIRIEU, Philippe (2004). *Faire l'école, faire la classe*, Paris: ESF Éditeur.
- MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (1994). *Currículo, cultura e sociedade*, S. Paulo: Cortez Editora.
- UNESCO (2000). *Relatório mundial sobre a educação/2000. O direito à educação. Uma educação para todos durante toda a vida*, Porto: Edições ASA.
- SCHÖN, D. A. (1994). "La prática reflexiva: Aceptar y aprender de la discrepancia", *Cuadernos de Pedagogia*, pp. 88-92.
- STOER, Stephen e CORTESÃO, Luiza (1999). *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*, Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen e MAGALHÃES (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*, Porto: Edições Afrontamento (principalmente capítulos 5 e 6).

Aula nº 9Objectivos da aula

- Reconhecer o imperativo de uma educação intercultural.
- Perspectivar modos de desenvolver uma educação que positivamente responda à multiculturalidade.

Conteúdos do programa

A atenção à multiculturalidade no currículo e no sistema educativo português e a razão do princípio da justiça curricular

- * A política da diferença nas mudanças curriculares nesta transição de séculos
 - . Antecedentes da educação intercultural, em Portugal
 - . O imperativo de uma educação intercultural

Síntese do desenvolvimento da aula

Tendo já os/as estudantes clarificado conceitos sobre educação e multiculturalidade, esta aula foca a situação em Portugal, através de cenários do passado e do presente. Para isso, e tendo como ponto de partida dados estatísticos sobre as populações residentes e escolares, iniciarei um debate que questione quer razões que estão na origem das respostas da educação à multiculturalidade, quer os modos como ela tem sido concretizada. Como procedimento metodológico, organizarei trabalhos de grupo que permitam: analisar legislação sobre a organização da educação escolar nos discursos que enuncia face à multiculturalidade; posicionar-se face ao que observam num vídeo que relata um projecto que pretende promover uma educação intercultural. É a partir dos dados recolhidos e das observações feitas que serão sistematizadas as medidas tomadas no início dos anos 90 (séc. XX) e as razões que justificam que se reclame uma atenção acrescida de todos os educadores e professores comprometidos com critérios de democracia e de justiça social.

Propostas para o trabalho independente dos/as estudantes

- Realização de um diário temático que dê conta do conteúdo da aula, das opiniões expressas e do confronto das opiniões pessoais com a bibliografia consultada.
- Leitura e análise dos textos de apoio e da bibliografia proposta para a aula número 10.

Textos de apoio:

Texto 14 – LEITE, Carlinda (1995). “Multiculturalismo e educação escolar - Cenários do passado e do presente, in S.P.C.E. *Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, pp. 59-91.

Texto 15 – LEITE, Carlinda (2006). “As mudanças curriculares, em Portugal, e a multiculturalidade”, in LOPES, A. e al. (orgs.) *Cultura e política de currículo*, Brasil: Junqueira Marin Editores, pp. 91-118.

Nota: existirá ainda para apoio à aula o texto “LEITE, Carlinda (2006). «A política da diferença nas mudanças curriculares nesta transição de séculos»” (doc. policopiado).

Outras leituras:

- CARVALHO, Rosângela Tenório de (2004). *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e de adultos no Brasil nos anos 1990*, Recife: Edições bagaço (principalmente cap.I).
- CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen (1996). “A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas”, *Inovação*, Vol. 9, IIE, nºs 1 e 2, pp. 35-51.
- CORTESÃO, Luiza (1994). “Quotidianos marginais desvendados pelas crianças”, *Educação, Sociedades & Culturas*, 1, pp. 63-87.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2003). *Educar e conviver na cultura global*,. Porto: Edições ASA.
- LEITE, Carlinda (2006). A atenção ao multiculturalismo nas políticas da educação escolar em Portugal”, in *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares/III Luso Brasileiro*, Braga: Universidade do Minho (no prelo).
- MAY, Stephen (1994). *Making multicultural education work*, Toronto, Ontário: Institute for Studies in Education.
- McLAREN, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de opsci3n en la era posmoderna*, Barcelona: Paid3s.
- PERRENOUD, Philippe (1978). “Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado”, in *Análise Psicológica*, Nº 1, Vol. II, Out./78, pp.137-156.
- RODRIGUES, David – org.- (2003). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*, Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, Mª do Céu (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e práxis*, Porto: Porto Editora.
- STOER Stephen (1994). “Construindo a escola democrática através do ‘campo da recontextualização pedagógica’ ”, *Educação, Sociedade & Culturas*., Nº 1, pp. 7-27.
- TOURAINE, Alain (1998). *Iguais e diferentes – poderemos viver juntos?*, Lisboa: Instituto Piaget.

- ZEICHNER, Kenneth (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*, Lisboa: Educa (principalmente último capítulo, pp. 73-112).

Aula nº 10Objectivos da aula

- Reconhecer a necessidade de intervir no currículo para que a escola não seja um lugar de exclusão.
- Perspectivar modos de organizar e desenvolver o currículo que se orientem por princípios de justiça social e curricular.

Conteúdos do programa

A atenção à multiculturalidade no currículo e no sistema educativo português e a razão do princípio da justiça curricular (cont.)

- * Pilares da educação para o século XXI
- * Questões da justiça curricular

Síntese do desenvolvimento da aula e dos conteúdos

Tendo por base os quatro pilares da educação propostos para o séc. XXI pela comissão internacional no relatório para a UNESCO, será estabelecido um debate em torno dos sentidos para que apontam e dos modos de os concretizar. A rejeição de práticas que optam por uma “atitude subtractiva”, isto é, de uma prática educacional que ignora a diferença, ou por uma “atitude aditiva”, que apenas se preocupa em preencher os aspectos considerados em défice, deverá levar a reconhecer, quer a necessidade de um ensino diferenciado, quer a importância de existir uma implicação activa dos professores nos projectos curriculares e nos processos de os desenvolver, de modo a que sejam dadas respostas adequadas às situações reais e às características diversas dos estudantes.

Do ponto de vista metodológico, depois de apresentados os pilares da educação para o séc. XXI e de, em torno deles, ter ocorrido o debate atrás referido, caracterizarei a sua relação com os princípios de justiça curricular a que se refere Connel (1997).

O trabalho de grupo sobre o texto “Fazer a Ponte” (Pacheco J., 2004) terá como intenção o estabelecimento de relações entre o que foi teoricamente apresentado e sistematizado do debate. Isto é, pretenderá responder à questão: em que medida estão presentes na descrição da organização e do modo de trabalho da Escola da Ponte os princípios e as ideias referidas para uma educação que se orienta pelos princípios da justiça curricular.

Propostas para o trabalho independente dos/as estudantes

- Realização de um diário temático que dê conta do conteúdo da aula, das dinâmicas ocorridas e das opiniões pessoais face à bibliografia consultada.
- Leitura e análise dos textos de apoio e da bibliografia proposta para a aula número 11.

Textos de apoio:

Texto 16 – DELORS, Jaques e *al.* (1996). “Os quatro pilares da educação”, in *Educação um tesouro a descobrir*, Porto: Ed. ASA, Cap. 4, pp. 77-88.

Texto 17 – CONNELL, Ronald W. (1997). “La justicia curricular”, in *Escuelas y justicia social*, Madrid: Edições Morata, pp. 63-79.

Nota: para o trabalho de grupo na aula recorre-se ao texto: PACHECO, José (2004). “Fazer a Ponte”, in OLIVEIRA, Inês Barbosa de – org. – *Alternativas emancipatórias em currículo*, S. Paulo: Cortez Editora, pp. 88-102.

Outras leituras:

- CRAHAY, Marcel (2002). *Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades á igualdade dos conhecimentos*, Lisboa: Instituto Piaget/Horizontes Pedagógicos.
- FORQUIN, Jean C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles: Ed. De Boeck Université.
- GIROUX, Henry (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*, Petropolis: Ed. Vozes.
- GIROUX, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ed. Paidós/M.E.C.
- JORDÁN, José A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Barcelona: Paidós.
- KEMMIS, Stephen (1988). *El curriculum. Más allá de la teoria de la reproducción*, Madrid: Ed. Morata.
- LEITE, Carlinda (2002). “Sinais e percursos da educação e do currículo em Portugal, nas últimas três décadas”, *Actas do V Colóquio Questões Curriculares, I Luso-Brasileiro*, Braga, Universidade do Minho, pp. 41-64.
- LEITE, C. (2005). “Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente”, *Revista Currículo Sem Fronteiras*, Vol. 6, nº 2/2006, <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>
- PEROTTI A. (1994). *Plaidoyer pour l'interculturel*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- OCDE (1987). *L'éducation multiculturelle*, Paris: CERIE.
- RODRIGUES, David (org.). *Perspectivas sobre a inclusão*, Porto: Porto Editora.
- STOER, Stephen R. (1994). “Construindo a escola democrática através do ‘campo da recontextualização pedagógica’”, *Educação, sociedade & culturas*, Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto: Edições Afrontamento, nº 1, pp. 7-27.
- STOER, Stephen R. e MAGALHÃES, António (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*, Porto: Edições Afrontamento.
- ZABALZA, Miguel (1999). “Diversidade e curriculum escolar: que condições institucionais para dar resposta à diversidade na escola”, ME/DEB/III, *Fórum escola, diversidade, currículo*, Lisboa: Ministério da Educação, pp. 93-119.

Aula nº 11Objectivos da aula

- Reconhecer a relação que existe entre o conceito de currículo e os papéis atribuídos à educação e aos seus agentes
- Perspectivar modos de organizar e desenvolver o currículo mais consentâneos com uma educação que positivamente responda aos desafios que se têm colocado à educação escolar.

Conteúdos do programa

Evolução nas concepções de currículo na sua relação com papéis atribuídos à educação escolar

- * Conceitos de educação e de currículo - que relações?
 - . que conceito(s) de currículo correspondem ao senso comum?
 - . que conceito de currículo para a escola actual?
- * Quadros classificativos e evolução nos conceitos de currículo

Síntese do desenvolvimento da aula

Depois de apresentados os objectivos da aula, os estudantes trabalharão em grupo sobre o texto de apoio “Começando uma conversa sobre currículo” (texto nº 18) de modo a identificarem: questões levantadas pelos autores neste diálogo; questões que a leitura me/nos suscitou.

A apresentação das questões identificadas pelos grupos servirá para alimentar uma exposição dialogada que permita a sistematização de conceitos de currículo e o reconhecimento da polissemia do conceito nas suas relações com os papéis atribuídos à educação e aos agentes educativos. Os modos como estes conceitos têm evoluído serão também objecto de análise a partir, quer de elementos retirados do texto nº 18, quer de uma sistematização que apresentarei com conceitos de vários autores (Bobbitt, Tyler, Taba, Lundgren, Jackson, Zabalza, Sacristán, Leite, Roldão, etc.) para que os estudantes identifiquem o que têm de comum e de distinto esses conceitos.

A reflexão sobre os elementos que constituem um currículo e aspectos a ter em conta na sua organização e acompanhamento terá como ponto de partida a análise da descrição da construção do “Currículo Dentes-de-Sabre”, texto fornecido para um trabalho de grupo que identifique: etapas de concepção e de desenvolvimento do currículo; aspectos que estiveram na origem do sucesso inicial deste currículo; aspectos que podem justificar o seu fracasso; conceitos de educação e de currículo que atravessam o texto.

Propostas para o trabalho independente dos/as estudantes

- Realização de um diário temático que dê conta do conteúdo da aula, das questões levantadas e das sistematizações que foram feitas, na sua relação com a bibliografia consultada.

- Leitura e análise dos textos de apoio e da bibliografia proposta para a aula número 12.

Textos de apoio:

Texto 18 – GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antonio Flávio M. (2003). “Começando uma conversa sobre currículo”, in GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antonio Flávio M., *Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios*, S. Paulo: Cortez Editora, pp. 7-39.

Texto 19 – PACHECO, José A. (2005). *Estudos curriculares. Para uma compreensão crítica da educação* Porto: Porto Editora, pp. 31-41 (“O que é o currículo?”).

Nota: no trabalho de grupo será também usado o texto “Currículo Dentes-de-Sabre”

Outras leituras:

- APPLE, Michael (1986). *Ideologia y currículo*, Madrid: Akal.
- APPLE, Michael (1982). *Educación y poder*, Barcelona: Ed. Paidós/MEC.
- BERTRAND, Yves e VALOIS, Paul (1994). *Paradigmas educacionais. Escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget/Horizontes Pedagógicos.
- BEYER, Landon E. e APPLE, Michael W. (1998). *The curriculum. Problems, politics and possibilities*, New York: State University of New York Press.
- BOBBITT, Franklin (1941). *The curriculum of modern education*, New York: MacGraw-Hill Book Company.
- CONNELLY, F. e LANTZ, O. (1991). “Definitions of curriculum. An introduction“, in LEWY, Arieh. (ed.). *The international encyclopedia of curriculum*, Oxford: Pergamon press, pp. 15-18.
- CONTRERAS DOMINGO José (1991). *Enseñanza curriculum y profesorado*, Madrid: Ed. AKAL.
- FERNANDES, Margarida Ramires (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1998). “O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?”, in: GIMENO SACRISTÁN, José e PÉREZ GOMEZ, Ángel I. *Compreender e transformar o ensino*, Porto Alegre: Artmed, pp. 119-148.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1988). “Las teorías sobre el curriculum: Elaboraciones parciales para una práctica compleja”, in: *El Currículo: una Reflexión sobre la práctica*, Madrid: Ed. Morata, pp. 43-64.

- JACKSON, Philip (1992). "Conceptions of curriculum and curriculum specialists", in JACKSON, Philip (ed.) *Handbook of research on curriculum*, New York: Macmillan Publishing Company, pp. 3-40.
- LUNDGREN, Ulf (1997). *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid: Ed. Morata.
- MACHADO, Fernando e GONÇALVES, M^a Fernanda (1991). *Currículo e desenvolvimento curricular. Problemas e perspectivas*, Porto: Edições ASA.
- MAGER, Robert e KENNETH Beach (1967). *Developing vocational instruction*, Belmont, Califórnia: Fearon Publishers.
- PACHECO, José Augusto (1996). *Currículo: teoria e práxis*, Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto (2002). *Políticas curriculares*, Porto: Porto Editora.
- PINAR, William (2003). "A internacionalização dos estudos curriculares: um relatório da sua história e estatuto", *Revista de Estudos Curriculares*, ano 1, nº 1, Associação Portuguesa de Estudos Curriculares, pp. 7-31.
- RIBEIRO, A. C. (1990) *Desenvolvimento curricular*, Lisboa: Texto Editora, pp. 79-94.
- SCHWAB, Joseph (1989). "Um enfoque prático como language para el currículum", in GIMENO SACRISTÁN, José e PÉREZ GOMEZ, Ángel I. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Ed. Akal, pp. 197-209.
- TABA Hilda (1962). *Curriculum development: theory and practice*, New York, Harcourt: Bruce and World.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1998). *El currículum oculto*, Madrid: Ed. Morata, 6^a edición.
- TYLER R. (1976). *Princípios básicos de currículo e ensino*, Porto Alegre: Globo (copy 1949).
- TRILLO, Felipe - coord. - (2000). *Atitudes e valores no ensino*, Lisboa: Instituto Piaget/Horizontes Pedagógicos.
- ZABALZA Miguel A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, Porto: Ed. ASA.

Aula nº 12Objectivos da aula

- Relacionar diferentes modos de organizar e desenvolver o currículo com os objectivos que se lhe atribuem e com as concepções que o orientam.
- Perspectivar melhorias das práticas curriculares fundamentadas em contributos teóricos.

Conteúdos do programa

A educação em diferentes paradigmas curriculares

- * Teorias do currículo e paradigmas de desenvolvimento curricular nas suas relações com os modos de trabalho pedagógico e com os mandatos atribuídos à escola e à educação
 - Papéis dos professores e formadores em diferentes paradigmas curriculares (corrente do racionalismo académico; teorias técnicas; teorias práticas; teorias críticas; teorias pós-críticas)

Síntese do desenvolvimento da aula

O tema desta aula, a par da aquisição de conhecimentos sobre teorias curriculares que apoiem a construção de grelhas de análise do currículo no sistema educativo português, permite também articular conhecimentos que foram sendo obtidos e aprofundados ao longo do ensino e da aprendizagem nesta disciplina. Por isso, a aula, do ponto de vista metodológico, começa por questionar o grupo de estudantes sobre aspectos que caracterizam a corrente do racionalismo académico, as teorias técnicas, as práticas, as críticas e as pós-críticas. É a partir da enunciação dessas características que irei introduzindo elementos que permitam identificar o que as distingue e sistematizar as concepções de educação e formação que as suportam, os processos educacionais para que apontam, os papéis que atribuem aos professores, aos alunos e a outros agentes educativos; e os modos como entendem a avaliação.

Esta sistematização será feita, numa fase prévia, pelo desafio ao grupo de estudantes para que, apoiando-se no que foi referido na aula e no que foi lido na bibliografia de apoio, preencham um quadro de características das diversas teorias. Cada grupo focará apenas uma delas e a junção desses trabalhos permitirá um debate que justifique o que possa existir de distinto entre as características identificadas pelos grupos e as que por mim foram expressas numa grelha previamente preenchida.

Propostas para o trabalho independente dos/as estudantes

- Contacto com professores de diversos níveis de ensino para a realização de uma curta entrevista ou preenchimento de um inquérito que permita identificar, a partir das concepções e procedimentos seguidos por esses docentes, as teorias que têm subjacentes às suas práticas.
- Sistematização dos dados recolhidos e respectiva análise.
- Leitura e análise dos textos de apoio e da bibliografia proposta para a aula número 13.

Textos de apoio:

Texto 20 – LESNE, Marcel (1977). “Modos de trabalho pedagógico”, in *Trabalho pedagógico e formação de adultos*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 236-240.

Texto 21 – LEITE, Carlinda (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT (cap. I, pp. 49-90 relativo às “teorias curriculares”).

Outras leituras:

- CHO, Seehwa (2006). “Em torno da linguagem do possível: revisitando a pedagogia crítica”, in PARASKEVA, João, ROSSATTO, Cesar e ALLEN, Ricky L., *Reinventar a pedagogia crítica*, Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 153-173.
- CONTRERAS DOMINGO José (1991). *Enseñanza curriculum y profesorado*, Madrid: Ed. AKAL.
- CORREIA, José Alberto - org. – (1999). *Formação de professores. Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*, Porto: Edições ASA, Cadernos Correio Pedagógico.
- CORREIA, José Alberto (1999). *Os «lugares-comuns» na formação de professores*, Porto: Edições ASA, Cadernos Correio Pedagógico.
- CORTESÃO, Luiza (2000). *Ser professor: um ofício em extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade no limiar do séc. XXI*, Porto: Ed. Afrontamento.
- ELLIOT, John (1988). “A curriculum for the study of human affairs: the contribution of Lawrence Stenhouse”, *Journal of curriculum studies*, 15 (2), pp. 105-123.
- ESTRELA, M^a Teresa (2002). “Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais”, *Revista de Educação*, Vol. XI, nº1, 17-29.
- ESTRELA, M^a Teresa (1996). “Deontologia e profissionalismo docente”, *Actas do Fórum Educação Professor/a: uma profissão em mudança*, Lisboa: FPCE-UL, pp. 367-375.
- FREITAS, Cândido Varela de (1998). “Inovação curricular: o desafio que espera uma resposta”, PACHECO, José A. e al. *Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares, Reflexão e Inovação Curricular*, Braga, Universidade do Minho, pp. 13-31.
- GIROUX Henry (1990). *Los profesorees como intelectuales: hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*, Madrid: Ed. Paidós.
- GOODSON, Ivor F. (1984). “Subjects for study: towards a social history of curriculum”, in BALL, Stephen e GOODSON, Ivor, *Defining the curriculum*, London: The Falmer Press, pp 25-44.
- GOODSON, Ivor F. (2001). *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*, Porto: Porto Editora.
- HOBSON, Cloy (1943). “Franklin Bobbitt: pioneer in curriculum making”, *Curriculum journal*, 14 (1), pp. 14-17.

- KLIEBARD, Herbert (1997). "Curriculum theory: give me a 'for instance'", *Curriculum inquiry*, 6 (4), pp. 257-269.
- LEITE, C., MATOS M., SILVA D., TERRASÊCA M., (1991). "Modelos de escola: tradicional, tecnicista, cognitivista, humanista. (doc. policopiado, Curso *Avaliação: que modelos na escola actual?*, Porto: GETAP).
- MAGER, Robert F. (1976). *Atitudes favoráveis ao ensino*, Porto Alegre: Editora Globo (copy 1963).
- MAGER, Robert F. e PIPE, Peter (1976). *Análise de problemas de desempenho*, Porto Alegre: Editora Globo (copy 1970).
- PACHECO, José Augusto – org. - (2000). *Políticas de integração curricular*, Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris: ESF Éditeur.
- ROLDÃO; M^a do Céu (1999). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*, Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro Integrado de Formação de Professores.
- ROLDÃO; M^a do Céu – coord. - (2005). *Estudos de práticas de gestão do currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem*, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- SCHWAB Joseph (1969). The Practical: A Language for curriculum, *School Review*, 78, pp. 1-23.
- SCHWAB Joseph (1969). Un enfoque practico como lenguaje para el curriculum, in: GIMENO SACRISTÁN, José e PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1989): *La enseñanza: su teoria y su práctica*, Madrid: Ed. Akal, S.A., 3^a ed.
- SILVA, Tomás Tadeu da (2000). *Teorias do currículo*, Porto: Porto Editora.
- SILVA, Tomás Tadeu da (2000). *Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico*, belo Horizonte: Autêntica.
- TABA, Hilda (1974). *El desarrollo del curriculum. Teoria y práctica*, Buenos Aires: Ed. Troquel.
- TANNER D. e TANNER L. (1980). *Curriculum development: theory into practice*, New York: Macmillam Publishing C^o Inc..
- TYLER Ralph (1976). *Princípios básicos de currículo e ensino*, Porto Alegre: Globo (copy 1949).
- WILLIS, George (1968), "Curriculum theory and the context of curriculum", *Curriculum Theory Network*, 4 (4), pp. 263-280.
- ZEICHNER, Kenneth (1993). "El maestro como profesional reflexivo", *Cuadernos de pedagogia*, 220, Dez., 1993, pp. 44-49.

Aula nº 13

Objectivos da aula

- Perspectivar a educação escolar como contributo para uma mudança positiva da sociedade.
- Fundamentar processos de organização de estudos curriculares em que existam relações entre a teoria e a prática.

Conteúdos do programa

A educação em diferentes paradigmas curriculares (cont.)

- * O currículo num paradigma de intervenção e de reconstrucionismo social
- * As relações teoria-prática nos processos de estudo e de investigação curriculares

Síntese do desenvolvimento da aula

Tendo como referentes a ideia de que o currículo é fruto de uma construção cultural e social e que, simultaneamente, deve gerar efeitos de mudança nesse cultural e social, a aula pretende contribuir para um debate focado nas seguintes questões: que mandatos podem e devem ser atribuídos à escola e ao currículo?; o que deve distinguir os diversos níveis de educação e de ensino?; que critérios devem presidir à selecção dos conhecimentos e que objectivos devem orientar a formação?

Como ponto de partida para este debate e para o aprofundamento destas ideias, em trabalho de grupo, os/as estudantes analisam a entrevista ao pensamento e política curricular de William Pinar contida no livro: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth – orgs. - (2006). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*, S. Paulo: Cortez Editora, pp. 13-37. É a partir dos elementos recolhidos que sistematizarei as características do currículo como reconstrução social e as possibilidades que oferece no estabelecimento de relações entre a teoria e a prática. E é na base destes conhecimentos teóricos que devem ser fundamentadas as opiniões face às questões atrás enunciadas e mobilizadoras do debate.

Propostas para o trabalho independente dos/as estudantes

- Realização de uma recensão a uma das entrevistas a educadores críticos (apresentadas no livro "TORRES, Carlos Alberto e al. (2000). *Educação, poder e biografia pessoal. Diálogos com educadores críticos*, Porto Alegre: ArtMed"), para caracterizar posições dos autores face aos motivos que estão na base de um posicionamento curricular crítico, às possibilidades que lhe atribuem e aos limites que lhe reconhecem.

- Leitura e análise dos textos de apoio e da bibliografia proposta para a aula número 14.

Textos de apoio:

Texto 21 – LEITE, Carlinda (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT (cap. I, pp. 72-90 relativo a “O currículo como reconstrução social/teoria crítica”)

Texto 22 – RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*, Madrid: Ed. La Muralla, pp. 123-146.

Nota: para o trabalho de grupo na aula recorre-se à entrevista William Pinar contida no livro: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth – orgs. - (2006). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*, S. Paulo: Cortez Editora, pp. 13-37.

Outras leituras:

- APPLE, Michael (1997). *Os professores e o currículo. Abordagens sociológicas*, Lisboa: Educa.
- BALL, Stephen (1997). *Education reform. A critical and post-structural approach*, Oxford: Open University Press.
- CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação*, Porto: Porto Editora.
- DOLL, William (2002). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*, Porto alegre: Artmed
- DOYLE, W. e PONDER, G. A. (1997). “The practically ethic in teacher decision-making”, *Interchange*, 8, pp. 1-12.
- ESCUDERO MUÑOZ e GONZALEZ GONZALEZ (1984). *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*, Madrid: Editorial Escuela Española, S. A..
- ESCUDERO MUÑOZ (1981). *Modelos didacticos*, Barcelona: Oikos-Tav.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1988). “La inovación y la organización escolar” in PASCUAL, R. -org.- *La gestión educativa, ante la innovación y el cambio*, Madrid: Congreso Mundial Vasco, Ed. Narcea, pp. 84-99.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1988). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Ed. Morata.
- GIMENO SACRISTAN, José (1988). *Teoria de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Madrid: Ed. Morata.
- GIROUX, Henry (1993). “O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional”, in SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*, Porto Alegre: ArtMed, pp. 9-40.
- GOODSON, Ivor (1997). *A construção social do currículo*, Lisboa: Educa.
- LOPES, Alice Casimiro (2005). “Política de currículo: recontextualização e hibridismo”, *Currículo sem fronteiras*, Vol 5, nº 2, <http://www.curriculosemfronteiras>

- LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth – orgs. - (2006). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*, S. Paulo: Cortez Editora.
- MACLAREN, Peter (1993). “Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia”, in SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*, Porto Alegre: ArtMed, pp. 41-69.
- MOREIRA, Antonio Flávio (1997). “Currículo, utopia e pós-modernidade”, in MOREIRA, Antonio Flávio (org.). *Currículo: questões atuais*, S. Paulo: Papirus Editora, pp. 9-28.
- MOREIRA, Antonio Flávio (1998). “A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica”, in COSTA, Marisa (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*, rio de Janeiro: DP& A Editora, pp. 11-36.
- PACHECO, José A. (2002). “Notas para uma síntese de uma década de consolidação dos estudos curriculares”, *Investigar em Educação*, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, volume 1, nº 1, pp. 227-273.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 54, pp 197-215.
- TORRES, Carlos Alberto e al. (2000). *Educação, poder e biografia pessoal. Diálogos com educadores críticos*, Porto Alegre: ArtMed.
- YOUNG, Michael (1998). *The curriculum of future. From the ‘new sociology of education’ to a critical theory of learning*”, London: Falmer Press.

Aula nº 14Objectivos da aula

- Reconhecer vantagens e limitações tanto numa organização curricular nacional como numa organização local.
- Reconhecer as assessorias como meios de promoção do desenvolvimento e da inovação local.
- Perspectivar modos de configuração de assessorias na educação escolar.

Conteúdos do programa

A territorialização nas políticas curriculares

- * Questões em torno de um currículo nacional ou de um currículo local - que sentidos e que opções?
- * Papéis dos professores/educadores e dos alunos nas relações com o saber
- * Discursos e práticas sobre o lugar da escola e dos professores nesta transição de séculos
- * Que lugar para as assessorias na educação escolar?

Síntese do desenvolvimento da aula

A par dos conceitos de globalização e de mundialização que têm, nos últimos anos, invadido os discursos das várias esferas da vida, tem ganho expressão o conceito de territorialização, que se lhes opõe por se encontrar associado à valorização do local. Esta contradição é igualmente reconhecida pela equipa do relatório para a UNESCO sobre a educação para o século XXI (Delors, J. e *al.*, 1996) quando refere que as transformações das sociedades modernas se têm dado no sentido da mundialização mas também no da busca de múltiplas raízes particulares. E estes dois sentidos, que têm na sua origem paradigmas distintos, acarretam para a educação escolar modos também distintos de organização.

É no quadro desta situação contraditória que, nesta aula, se pretende reflectir e debater a territorialização da educação enquanto modelo organizativo e de acção que se opõe à uniformidade imposta pelas super-estruturas para se focar no específico e no particular, num estabelecimento de redes sociais e institucionais locais.

Sendo o objecto de estudo para esta focagem o currículo e a educação escolar com ele configurada, do ponto de vista metodológico começar-se-á a análise por um debate em torno da questão: organizar a educação em torno de um currículo nacional ou de um currículo local, que vantagens? Que inconvenientes?

Para a realização do debate, a turma será organizada em dois grupos: um que defenderá um currículo nacional e outro que defenderá um currículo local. A preparação dos argumentos a que os/as estudantes devem recorrer para defenderem as suas posições será apoiada em documentos que sistematizem vantagens e inconvenientes de cada uma das opções. Realizado

o debate, e a sua sistematização, estabelecerei relações entre os argumentos apontados e a situação que caracteriza o sistema educativo português nos diversos níveis de ensino.

Na sistematização desses argumentos, serão ainda estabelecidas relações com implicações da territorialização da educação para os professores e para as comunidades educativas. É no âmbito desta responsabilidade partilhada e deste envolvimento colectivo que será debatido o lugar e o papel das assessorias na educação.

Propostas para o trabalho independente dos/as estudantes

- Realização de um diário temático que dê conta do conteúdo da aula e situe o lugar que podem ter licenciados/as em Ciências da Educação em assessorias a processo educativos locais.

- Análise dos documentos que apoiaram a construção do saber nesta disciplina e que constituirão fonte de consulta para a realização da síntese de avaliação da aprendizagem na aula nº 15.

Textos de apoio:

Texto 23 – LEITE, Carlinda (2005). “A territorialização das políticas e das práticas educativas” in LEITE, C. (org.). *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o séc. XXI*, Porto: Porto Editora, pp. 15-32.

Texto 24 – SARMENTO, Manuel Jacinto e FORMOSINHO, João (1999). “ A emergência de um novo paradigma de escola” in *Comunidades Educativa, Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho, pp.73-87.

Texto 25 – BOLÍVAR, António (2006). “Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria?”, in LEITE, Carlinda e LOPES, Amélia (2006). *Escola, currículo e formação de identidades*, Porto: Edições ASA, pp. 10-31.

Outras leituras:

- APPLE, Michael (1994). “A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?”, in MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da, *Currículo, cultura e sociedade*, S. Paulo: Cortez Editora, pp. 59-91.

- ARDOINO, Jacques (1991). "Du bon ou du mauvais usage du projet", *Cahiers Pédagogiques*, 292 -293, pp. 26-28.

- BARROSO João -org.- (1996). *O estudo da escola*, Porto: Porto Editora

- BARROSO, João (2005). “Do projecto educativo de escola a um projecto local de educação”, in BARROSO, João, *Políticas educativas e organização escolar*, pp. 123-144.

- BALL; Stephen (2001). "Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação", *Currículo sem fronteiras*, Vol 1, nº 2, <http://www.curriculosemfronteiras>
- BOLÍVAR, Antonio (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Potencialidades e limites das estratégias de desenvolvimento e mudança*, Porto: Edições ASA.
- CAETANO, Ana Paula (2005). "Mediação em educação: da conceptualização e problematização de alguns lugares comuns à modelização de casos específicos", *Revista de Estudos Curriculares*, Associação portuguesa de Estudos Curriculares, ano 3, nº 1, 41-63.
- CANÁRIO, Rui (1992). "Escolas e mudança: da lógica da reforma à lógica da inovação", in ESTRELA, Albano e FALCÃO, M^a Eugénia - orgs. - *II Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE - A reforma curricular em Portugal e nos países da Comunidade Europeia*, Lisboa/FPCE, pp. 195-220.
- CORREIA, José Alberto (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*, Porto: Edições ASA.
- CROS Françoise (1986 e 1988). "Le projet d'établissement scolaire: histoire, méthodologie, et mise en oeuvre", *Éducation Permanente*, 86, pp. 37-49 e *Éducation Permanente*, 87.
- FORMOSINHO, João e MACHADO; João (1998). "Políticas educativas globais", Actas do Seminário *A territorialização das políticas educativas*, Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 23-27.
- FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy (2000). *A escola como organização aprendente*, Porto Alegre; ArtMed.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1992). "La cultura de la enseñanza obligatoria", GIMENO SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Ed. Morata, pp. 195-223.
- GIMENO SACRISTAN, José e PEREZ GOMEZ, Angél (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Ediciones Morata.
- HARGREAVES, Andy e al. (2002). *Aprendendo a mudar. O ensino para além dos conteúdos e da padronização*, Porto Alegre: ArtMed.
- LEITE, Carlinda (2002). "A figura do 'amigo crítico' no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes", *Actas do 5º Congresso da SPCE*, pp. 95-100.
- LEITE, Carlinda e FERNANDES, Preciosa (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas*, Porto: Edições ASA, pp. 15-19, 32-35, 47-71.
- LEITE, Carlinda (2003). "Ser professor (a) no contexto das mudanças curriculares do ensino básico, em Portugal", *Fênix*, Nº 2, nº 1, Janeiro/Julho/2003, pp 35-38.
- LEITE, Carlinda (2004). "Discursos e práticas sobre o lugar da escola e dos professores, em Portugal, nesta transição de século", Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação (ANPEd), <http://www.anped.org.br/27/proggt04-pdf>
- OBIN Jean Pierre e CROS Françoise (1991). *Le Projet d'Établissement*, Paris, Hachette.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*, Porto: Edições ASA.

- ROLDÃO; Maria do Céu (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*, Porto: Porto Editora.
- SANTOS GUERRA, Miguel A. (2002). *Os desafios da participação. Desenvolver a democracia na escola*, Porto: Porto Editora.
- SCHÖN, Donald A. (1987). *Educating the reflective practitioner*, S. Francisco, Londres: Jossey-Bass Publishers.
- TORRES SANTOMÉ; Jurjo (2001). “A construção da Escola Pública como instituição democrática: Poder e participação da comunidade”, *Currículo sem fronteiras*, Vol 1, nº 1, <http://www.curriculosemfronteiras>
- ZABALZA, Miguel A. (1992). “Do currículo ao projecto de escola”, in CANÁRIO, Rui (org.). *Inovação e projecto educativo de escola*, Lisboa: Educa, pp. 87-107,
- ZABALZA, Miguel A. (1999). “Autonomia das escolas e desenvolvimento curricular”, Actas do seminário *A integração e a flexibilização curriculares*, Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 27-64.

Aula nº 15Objectivos da aula

- Sistematizar os conhecimentos adquiridos no âmbito da disciplina “Teoria e Fundamentos do Currículo”.
- Fazer prova do domínio dos conhecimentos em “Teoria e Fundamentos do Currículo” e da capacidade de os articular na análise crítica de situações.
- Fazer o balanço do trabalho desenvolvido e do funcionamento e organização da disciplina.
- Avaliar o contributo da disciplina para a formação de estudantes, futuros/as licenciados/as em Ciências da Educação.

Conteúdos do programa

- * Avaliação sumativa das aprendizagens
- * Avaliação da disciplina, no seu funcionamento, na selecção das temáticas e dos conteúdos estudados, nas competências desenvolvidas e no contributo para a formação de futuros licenciados/as em Ciências da Educação

Síntese do desenvolvimento da aula

A avaliação da aprendizagem e da disciplina, embora seja um elemento presente ao longo do processo do seu desenvolvimento (conforme enunciei na apresentação do programa), tem nesta aula o lugar de destaque que lhe é conferido por se tratar de um balanço final. Assim, nesta aula, ela tem duas componentes:

- uma em que se avalia a aprendizagem dos/as estudantes através da realização de uma síntese, de resposta individual, a duas questões escolhidas de uma lista de quatro perguntas e em que podem ser mobilizados e consultados os documentos produzidos pelos estudantes durante o desenvolvimento da disciplina;

- outra em que se avalia a disciplina, na sua organização e funcionamento, e a docência, e que será feita através de um inquérito anónimo. Haverá ainda lugar para a expressão de outras opiniões através de um debate organizado para o efeito e em que eu própria faça, oralmente, a avaliação do modo como decorreu a disciplina.

É em função dos resultados da primeira componente, inseridos nos restantes elementos de avaliação identificados ao longo do semestre (diários de aula, relatórios, participação nos trabalhos, ...) que será atribuída a cada estudante a classificação em “Teoria e Fundamentos do Currículo”.

Os resultados da avaliação da disciplina serão por mim incorporados na melhoria da sua organização e funcionamento.

UMA REFLEXÃO FINAL

A disciplina a que se refere o Relatório que estou a concluir inscreve-se numa relação muito forte com o meu percurso profissional, como julgo ter tornado evidente no *curriculum vitae* apresentado também para provas de agregação. Desde 1973 que sou professora e já exerci funções em diversos sub-sistemas e órgãos do sistema educativo português, o que me confere uma experiência de diversas situações e que tenho procurado acompanhar através de projectos e de contactos sistemáticos com outros agentes educativos. É essa experiência que considero estar a mobilizar nos modos como organizo e desenvolvo esta disciplina que elege a educação e o currículo como objecto de estudo e de intervenção. Em minha opinião, esta experiência constitui uma mais valia na docência de disciplinas que têm de enfrentar a complexidade inerente à organização e ao desenvolvimento de currículos escolares que, evidentemente, são atravessados por ideologias políticas e educativas.

Nesta experiência não posso colocar à margem (nem coloco) os significados e as posições dos sujeitos (académicos, políticos e profissionais) e dos estudantes que frequentam a disciplina. Penso ter revelado que a contemplo na enunciação que fiz, neste Relatório, quer dos paradigmas de formação que me orientam, quer dos modos de trabalho pedagógico nas aulas e nas tutórias e que procuram promover competências de análise crítica e de autonomia num espírito de *lifelong learning* nos estudantes.

O modo como enquadrei e apresentei a disciplina “Teoria e Fundamentos do Currículo” reflecte também um percurso científico e formativo que iniciei no grupo de Ciências da Educação da FPCE-UP em 1987 e um percurso profissional começado em 1973 como professora do então ciclo preparatório do ensino secundário. Esse percurso foi-me permitindo uma deslocação de conhecimentos mais instrumentais e de posições mais técnicas, no modo de planificar, desenvolver e avaliar as acções e a formação, para posições mais analíticas, reflexivas e interrogativas, que penso ter tornado evidente neste Relatório.

Constituindo o currículo um lugar de convergência e de mobilização de um conjunto vasto de saberes provenientes de várias ciências, a delimitação do seu estudo, no quadro da disciplina aqui em foco exige uma atenção que evite sobreposições com outras disciplinas, sem, no entanto, deixar de dar relevo a positivas e necessárias articulações. Foi este pensamento que tive presente na organização do programa de “Teoria e Fundamentos do Currículo”. Entendi o Relatório que sobre ela construí na procura da “aplicação edificante” de

⁷⁴ SANTOS, Boaventura Sousa (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*, Porto: Ed. Afrontamento.

que fala Boaventura Sousa Santos (1989)⁷⁴, isto é, nas possibilidades que ele pode conter de gerar uma maior comunicação e diálogo com os saberes que possuía nesta área e que me orientam na docência. Chegada a esta etapa da redacção final, considero que ele desempenhou essa função. Reconheço que a sistematização que me obrigou a fazer e as respostas que me obrigou a dar, a mim própria, para fazer determinadas opções, constituem um desafio importante a qualquer professor e ao exercício docente.

Na bibliografia de apoio à construção de conhecimentos pelos/as estudantes recorri a vários textos de que sou autora. Fi-lo conscientemente, pois considero importante criar oportunidades aos/às estudantes para debaterem ideias, referências e posições com o/a autor/a em presença. De qualquer modo, como também explicitiei na apresentação do programa e das aulas, recorri sempre a propostas de uma bibliografia mais alargada que permita mapear o campo teórico e dos fundamentos da educação e do currículo. Neste sentido, considero que o tempo que venha a ser dedicado a esta disciplina constitui um *locus* de produção de saber curricular a mobilizar por estes estudantes, futuros/as licenciados/as em Ciências da Educação.

Nas notas de introdução ao Relatório afirmei que a sua organização “numa fase que antecede o desenvolvimento da disciplina em situação real, mas que coincide com a fase da sua planificação, corresponde também a uma oportunidade para reconfigurar o património que lhe esteve na origem, em função da nova estrutura do currículo de formação e dos princípios enunciados para o processo de Bolonha no curso de Ciências da Educação da FPCE-UP”. Na verdade, agora que está concluído para apresentação a provas, considero que essa vantagem começou já a manifestar-se e considero que ela será enriquecida com o debate que vier a ocorrer no momento das provas públicas. Nesse sentido, considero que a tarefa de conceber o Relatório me aproximou do estilo de aprendizagem *deep approach*⁷⁵ referenciado por Zabalza (2006) na conferência proferida em 21 de Março de 2006, na comemoração do Dia da Universidade do Porto.

⁷⁵ Baseando-se em estudos de investigadores como Biggs, 1987 Biggs and Moore, 1993 e Marton and Säljö, 1984, e nos *estilos de aprendizagem* por eles identificados entre os estudantes universitários, Zabalza (2006: 10) caracteriza essas aprendizagens do seguinte modo: o *surface approach*, dos que procuram superar os requisitos básicos da tarefa com o mínimo esforço (isto é, sem necessidade de ter mesmo de compreender ou aprender); o *deep approach*, que supõe, para além da motivação intrínseca, uma forte implicação cognitiva nas tarefas com o intuito de assimilá-las e de dominar o máximo possível os conteúdos; e o *strategic approach*, em que os estudantes buscam obter o máximo rendimento (a melhor qualificação) do seu esforço e condicionam a esse objectivo o seu estilo de trabalho. Ver Zabalza (2006). *Uma nova didáctica para o ensino universitário. Respondendo ao desafio do Espaço Europeu de Ensino Superior*, Porto: U.Porto e referências a: BIGGS, J.B. (1987): *Student Approaches to learning and Studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research; BIGGS, J.B. e MOORE, P.J. (1993): *The Process of Learning*. Sydney: Prentice Hall; MARTON, F. e SÄLJÖ, R. (1984): “Approaches to learning”, in F.MARTON e al. (Eds.) *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.