

# O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NO QUADRO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO — GÊNESE E ESTATUTO

CARLINDA LEITE  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DO PORTO

DONZÍLIA FERREIRA DA SILVA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO PORTO

## INTRODUÇÃO

As questões em torno do *desenvolvimento curricular* têm suscitado entre os especialistas das ciências da educação alguma atracção mas também alguma polémica. Relacionado com o conceito currículo, que não tem tradição entre nós, é objecto de interrogações quanto ao âmbito e limites do seu campo de estudo. A tradição de outras disciplinas que estiveram na sua origem têm levado alguns especialistas ligados às mesmas a reduzirem o campo do desenvolvimento curricular à *pedagogia*, à *didáctica*, à *psicopedagogia* ou às *metodologias* e é neste sentido que se gera a polémica em torno da sua justificação e do seu campo próprio.

É uma reflexão sobre a *gênese e o estatuto do desenvolvimento curricular no quadro actual das ciências da educação* que nos propomos aqui fazer.

Não nos preocuparemos, neste momento, com o problema da cientificidade desta nova área disciplinar, por nos parecer uma questão irrelevante face ao nosso objectivo. Secundamos, no entanto, a perspectiva de Kuhn (1972) quando afirma que a importância de uma disciplina ou área disciplinar não reside no facto de ela ter ou não um estatuto de ciência, mas na capacidade que ela tem de produzir respostas aos enigmas ou aos problemas da sociedade num determinado momento. Não se discute, por exemplo, a cientificidade da medicina ou da economia, mas pede-se-lhes que respondam, em cada momento, aos problemas inerentes ao seu campo de acção.

A nossa preocupação limitar-se-á, por agora, em situá-la face às novas preocupações educativas da Escola, no quadro das outras ciências da educação, acentuando a sua visão pluri e interdisciplinar, como novo modelo integrador e dialéctico entre a teoria e a prática educativas.

Não pretendemos construir um discurso afirmativo e dogmático sobre o que pensamos constituir um novo paradigma em ciências da educação pois, considerando-o ainda em construção, é nosso desiderato tão somente suscitar o debate sobre a sua gênese e estatuto.

Os aspectos sobre os quais vamos reflectir estruturar-se-ão do seguinte modo: num primeiro momento abordaremos a *didáctica* e a *pedagogia* face à evolução do conceito de educação; analisaremos depois a emergência das *ciências da educação* como paradigma substituto da *pedagogia*, para nos debruçarmos em seguida sobre o *desenvolvimento curricular* enquanto conceito holístico e mais abrangente do todo educativo. Finalmente, problematizaremos o estatuto da *teoria e desenvolvimento do currículo* no quadro das ciências da educação, tentando definir o seu campo e perspectivar o seu futuro.

### A DIDÁCTICA E A PEDAGOGIA FACE À EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO

Embora os significados etimológicos nem sempre correspondam, num dado momento do desenvolvimento da ciência, ao que pretenderam significar e abranger à partida (às vezes evoluem semanticamente ampliando o seu significado e âmbito, outras vezes acontece o contrário), vamos utilizá-los como ponto de partida para a reflexão conceptual que pretendemos propor.

Na sua origem etimológica, educação significa, simultaneamente, alimentar (de *educare*) e extrair de dentro (de *educere*). Segundo Mialaret (1976), a história da educação, nomeadamente da educação escolar, tem-se resumido à dialéctica entre estas duas posições: a de «alimentar», «encher», que enfatiza o produto e tem como preocupação educativa a instrução, e a de «extrair de dentro», «retirar de», que releva o processo, envolvendo o próprio indivíduo na auto-formação, numa perspectiva de educação permanente.

Uma Escola que estabelece como meta a instrução preocupa-se com a acumulação de conhecimentos, valoriza formas que conduzem a um modelo único e rígido de homem e toma atitudes que se ajustam à metáfora do oleiro — professor — que tem um pedaço de barro — aluno — a moldar. A criança e o adolescente, segundo esta perspectiva, são moldados (instruídos) sujeitando-se a uma repetição do saber académico existente e adquirindo uma concepção de ciência limitada a conhecimentos factuais, não explorando situações do seu quotidiano.

Mas, para que a instrução atinja a educação, é necessário que os conhecimentos ensinados sejam apreendidos, passando, através de um processo de reestruturação e integração, a fazer parte do «ser» do indivíduo que, numa atitude de auto-modificação permanente, se irá educando.

Historicamente a educação tem tido como enfoque privilegiado o produto, justificando-se, assim, a prevalência de áreas disciplinares na formação de educadores orientadas quase exclusivamente para a instrução, onde os conteúdos académicos são considerados como finalidades em si mesmos.

Neste contexto, a *didáctica geral* utilizada na formação de professores foi entendida como um conjunto de técnicas para dirigir e orientar eficazmente a instrução. Mesmo a *pedagogia*, como adiante referiremos, possuidora de um discurso potencialmente gerador da 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 educação confinada à instrução é, no entanto, cada vez mais posta em causa pelo seu carácter redutor e potencialmente reprodutor do sistema de estratificação social existente. As novas exigências feitas à Escola, em função do alargamento progressivo da sua frequência e durante períodos cada vez mais longos, como resultado da Revolução Industrial e Tecnológica e do aprofundamento dos ideais democráticos, orientam a educação escolar no sentido da formação total e contínua do indivíduo.

Neste novo contexto, o papel meramente instrutivo da Escola tradicional é questionado em função dos insucessos revelados, quer ao nível das aprendizagens realizadas dentro da Escola, quer ao nível do seu reflexo na sociedade em geral. É o cidadão democrático, crítico, autónomo, criativo, capaz de produzir mudanças em si mesmo e na sociedade, que se perfila como meta a atingir pela nova Escola.

O princípio orientador da nova perspectiva de educação é o «aprender a ser» e o «aprender a tomar-se», num diálogo permanente entre aquilo que já se é e aquilo em que se deseja tomar. E, dado que o «ser», homem ou mulher, é sempre relativo a situações peculiares, inerentes ao contexto sócio-cultural em que se «é», não há valores absolutos em educação como não pode haver conceitos de educação imutáveis. O «ser homem» reporta-se a cada situação concreta e ele aprende a «ser», em cada momento, em relação a essa situação.

A educação é, pois, relatividade como o indivíduo o é também enquanto ser supra-temporal, simultaneamente sujeito e objecto da história (A. Clausse, 1975). A educação é também um fenómeno contemporâneo e íntimo à vida (Delfim Santos, 1946). Educar implica, por isso, simultaneamente, o aspecto adaptativo facilitado pela acção do educador sobre o educando e, igualmente, o aspecto dinâmico comandado pelo próprio sujeito e que permite (ou deve permitir) a afirmação do que ele é primordialmente, desenvolvendo a sua originalidade como pessoa.

Nesta perspectiva, impõe-se um novo paradigma em educação que alargue o campo conceptual da *pedagogia*, introduza transformações significativas no âmbito da *didáctica* e dê resposta às novas concepções educativas, reestruturando os objectivos e os saberes privilegiados pela instituição escolar.

## DA PEDAGOGIA ÀS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

O conceito de *pedagogia*, oriundo da Grécia, generalizou-se a partir da segunda metade do século XIX nos países de línguas românicas, pretendendo significar «a ciência e a arte da educação» (Planchard, 1973).

Esta «ciência e arte da educação» tem sido concretizada, ao longo dos tempos, consoante o contexto socio-histórico em que ocorre: centrada na realidade do sujeito que se educa, como pretendia Sócrates ao propor como ponto de partida da educação o «conhece-te a ti próprio», ou centrada nos interesses da comunidade, como acontecia, então, em Esparta, onde o ser pessoa de cada indivíduo era orientado para responder aos objectivos belicistas da cidade-estado.

Estas duas formas de entender a «ciência e a arte da educação» têm caminhado lado a lado ao longo dos tempos. No primeiro caso pressupõe-se que uma comunidade é tanto mais rica e feliz quanto maior for o desenvolvimento intelectual, moral e físico de cada indivíduo; no segundo caso, defende-se que será a sociedade global e os seus interesses que deverão orientar a educação, a acção do indivíduo e o ser pessoa.

Não pretendemos afirmar que cada um destes dois modelos abarca o que está contido na definição apresentada de pedagogia como «ciência e arte de educar», dado que o objecto da educação — o homem (criança ou adolescente, rapaz ou rapariga) — é um ser que não pode educar-se «por si» nem «para si» e não faz sentido uma educação que não contemple a globalidade do sujeito como ser que «é», que se constrói e constrói a sociedade na dialéctica «eu»/«outro».

Mas a *pedagogia*, enquanto modelo fundamentador da acção educativa, constituiu-se numa unidade monolítica pois, embora apoiando-se em conhecimentos de outras ciências (fundamentalmente na psicologia), utilizou-os de forma diacrónica, linear e estática, sem preocupações de enquadramento da realidade concreta em que se situa a acção educativa. Pensamos mesmo que a pedagogia, como modelo de formação dos professores/educadores, nunca ultrapassou, na prática, a preocupação de «arte de ensinar», isto é, de instruir os alunos em programas previamente determinados por instâncias alheias às suas necessidades reais de formação e ao contexto situacional e social em que decorre a educação.

De facto, se a pedagogia foi muitas vezes especulativa, enquanto reflexão sobre o sentido da educação, faltou-lhe a capacidade de análise sincrónica para conseguir responder às situações concretas em que ocorre essa educação. À falta de uma teoria própria, a pedagogia recorreu a outras ciências, utilizando-as não apenas como contributos, reduzindo-se ao seu campo, tomando os seus enfoques como abordagens centrais e limitando a visão do todo às perspectivas redutoras de uma só.

Sem o desejar, acreditamos, à força de querer utilizar a temática e a metódica de outras ciências como afirma Delfim Santos (1946), a pedagogia tratou o homem, objecto e sujeito da educação como fóssil, generalizando a todos os homens e a diferentes situações

temporais conclusões de trabalhos empíricos parcelares, referidos a contextos diversos dos contextos reais.

Ao pretender fazer generalizações, à semelhança do que se passa com outras ciências, a *pedagogia* ignorou que o homem é «ser em trânsito» (Delfim Santos, 1946), e não um ser estático, mas um ser que «está sendo» e se está transformando em função da própria dinâmica do seu existir.

A incapacidade da *pedagogia* em perspectivar a educação como fenómeno complexo e global que é, tem-se traduzido, ao nível da formação de professores, na falta de capacidade destes para compreenderem o papel da Escola numa sociedade progressivamente hiper-escolarizada. A dificuldade que os professores sentem em assumir o seu papel de educadores transforma-os, muitas vezes, em meros transmissores de conhecimentos estanques, cristalizados e por vezes até ultrapassados, onde se faz apelo, quase exclusivo, à memorização acrítica e passiva.

Os insucessos em todos os níveis da escolaridade reflectem quão distante se encontra a Escola das vivências, das realidades sócio-culturais dos alunos, dos seus interesses, enfim, do seu «aprender a ser» que decorre também fora da instituição escolar. A insuficiência da *pedagogia* como modelo de interpretação/formação impõe, na expressão de Bachelard, uma ruptura epistemológica e, no dizer de Kuhn, a necessidade da construção de um novo paradigma que se constitua em resposta às exigências da nova situação.

O paradigma substituto ou resultante da *pedagogia* foi, a partir de certo momento, o das «ciências da educação». Estas, ao invés do monolitismo da pedagogia, caminharam, na formação de educadores em direcções atomistas, criando a necessidade de uma estrutura relacional que enquadre os seus contributos, facilitando, a um tempo, o trabalho pluri-disciplinar dos especialistas, e a outro, o trabalho inter-relacional de síntese que ilumine a prática educativa, conferindo-lhe cientificidade.

Até há pouco tempo os problemas da prática foram objecto privilegiado da *didáctica*, entendida esta, como veremos mais adiante, numa perspectiva tecnicista e instrucional. A nova concepção da educação questiona, também, o objecto e o campo da didáctica fazendo-a evoluir num sentido mais abrangente da acção educativa, como explicitaremos a seguir.

## DO CONCEITO DE DIDÁCTICA AO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Face aos novos papéis atribuídos à Escola, o campo conceptual da *didáctica geral* amplia-se progressivamente impondo uma substituição da postura tradicional. De facto e embora em diversos momentos da história a didáctica tenha sido entendida numa perspectiva não apenas de ensino e instrução, isto é, do que faz o professor para ensinar, mas também do que interessa ao aluno aprender, o seu âmbito permaneceu quase sempre, e

ainda nos nossos dias, com um sentido restrito pois continua a ser relacionada com a instrução e entendida como a «disciplina pedagógica de carácter prático e normativo que tem como objecto específico a técnica de ensino, ou seja, a técnica de dirigir e orientar eficazmente os alunos na sua aprendizagem» (Alves de Mattos, 1963). Esta definição da década de sessenta não difere da que encontramos na década de oitenta (1981) em Titone, que a concebe como tendo por «objectivo específico e formal a direcção do processo de ensino em função de fins imediatos e remotos».

Constituindo o ensino o objecto de estudo da *didáctica geral*, o seu discurso desenvolveu-se fragmentando o processo global, isolando os conteúdos dos métodos, o ensino da aprendizagem, os fenómenos de aula dos contextos em que se produzem, as decisões técnico-pedagógicas das decisões políticas (Sacristan, 1988). A análise sistémica, criticando esta visão parcelar e atomista, alertou para a importância do modelo didáctico ser analisado na sua globalidade, por forma a permitir a compreensão das interacções entre as partes, perspectivando-o consequentemente, no todo educativo. Decorrente desta nova atitude, a visão tecnicista proporcionada pela didáctica deixou de satisfazer e configuraram-se novas orientações que, assumindo a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem, articularam a competência técnica, exigida pela prática pedagógica, com a reflexão sobre os contextos em que decorrem as acções educativas, englobando as dimensões humana, social e política da educação. A análise do currículo e a sua interacção com as situações concretas em que é desenvolvido passam, pois, a constituir aspectos imprescindíveis de reflexão para a realização de qualquer projecto educativo.

Paralelamente, a polarização de competências entre os «práticos» (os que se situam no lado do fazer) e os «teóricos» (os que se situam na produção do conhecimento fundamentador do fazer) é cada vez mais posta em causa, emergindo como alternativa uma nova relação prática/teoria, onde a prática constitui objecto de estudo e campo de recolha de dados para a produção de conhecimentos contextualizados, e portanto, mais adequados a uma intervenção no sistema escolar.

Como resultado desta nova relação prática/teoria, surge a necessidade da criação de uma nova área disciplinar com características de investigação educativa que se debrucem, não só no acto didáctico, mas também nos fenómenos sociais, históricos, políticos e económicos com ele relacionados, já que a educação não pode ser dissociada das relações existentes entre a Escola e a sociedade, nem das experiências educativas dos actores sociais nela envolvidos.

Nesta perspectiva, a *didáctica específica*, enquanto acção prática objecto de análise e de reflexão, constitui-se em fonte de teorização, enriquecendo e complementando o campo do desenvolvimento curricular e gerando, consequentemente, novos contributos para a formulação da teoria curricular.

Já não basta, por isso, para a formação de educadores, o estudo de teorias de aprendizagem que se apliquem à prática pedagógica. É necessário, numa contínua relação teoria/prática, reconstruir a própria teoria, de modo a compreender o acto pedagógico nas

suas diferentes dimensões e relações. É isto que pretendemos reflectir ao abordar o estatuto do desenvolvimento curricular e da teoria do currículo no quadro das ciências da educação.

## O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E A TEORIA DO CURRÍCULO COMO NOVO PARADIGMA NAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Historicamente o desenvolvimento de uma ciência está associado ao desenvolvimento do quadro teórico que a acompanha, ou seja, à produção de conhecimento científico a partir da análise do objecto de estudo. Relativamente à educação, e principalmente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, a sua dimensão prática tem justificado resistências em aceitá-la como actividade científica, por carecer de justificação e fundamentação explícita das opções que são tomadas. Por outro lado, defende-se a necessidade de uma teoria educativa, que constituindo um modelo conceptual da realidade que pretende analisar e explicar, confira racionalidade e cientificidade a esta actividade prática.

Accepta-se como função desta teoria não só a sistematização de conhecimentos provenientes de outras áreas disciplinares ligadas à educação — tais como a filosofia, psicologia, sociologia, economia, história, entre outras —, mas também a função de explicar e orientar a prática educativa institucionalizada e a de encontrar novos caminhos, através da investigação de problemas pertinentes resultantes dessa prática.

Reconhece-se que os avanços ocorridos nas várias disciplinas aplicadas nem sempre propiciam, correlativamente, progressos na compreensão da educação (Kemmis, 1986) nem fornecem respostas coerentes e integradoras do fenómeno educativo. Defende-se, neste sentido, o desenvolvimento de *teorias do currículo* que fundamentem o desenvolvimento curricular, através de um paradigma que permita o seu entendimento como um todo, ultrapasse as visões parcelares fornecidas pelas diversas disciplinas e onde teoria/prática apareçam integradas na análise da relação entre a sociedade e a educação, constituindo uma metateoria social e uma metateoria educativa.

Nos nossos dias, os avanços ocorridos na teoria social geral e as novas concepções da relação teoria↔prática em que a teoria não é concebida como fonte exclusiva de prescrições para a prática — teoria→prática — nem a prática é encarada exclusivamente como fonte para as teorias — prática→teoria — têm gerado a busca de novos paradigmas que permitam o estudo do currículo e a compreensão dos fenómenos decorrentes do seu desenvolvimento. A postura normativa de Tyler (1950) (ao definir o desenvolvimento do currículo a partir das respostas às questões: que objectivos?, que conteúdos?, que meios de ensino? como avaliar?) se é aceitável como primeira abordagem ao currículo é, segundo Goodlad (1979), redutora de um processo educativo que se quer dinâmico.

É preciso questionar continuamente a prática educativa, descrevendo-a e analisando-a, para encontrar, em cada momento, os melhores meios conducentes aos fins educativos.

É, portanto, a atitude descritivo-analítica que, ultrapassando a postura prescritiva inicial, conduzirá à construção de um novo saber sobre a prática curricular, isto é, à sua teorização.

Esta teorização, no dizer de Merton (1968), não sendo ainda uma teoria constitui um nível intermédio da teoria que se irá construindo a partir da investigação dos problemas do quotidiano e dos esforços sistemáticos para a sua compreensão e explicação. Nesta linha, realça-se a importância da teoria como ponto de partida para a acção, mas considera-se indispensável a atitude indagativa da prática e do valor dessa teoria na prática.

Na realidade, defende-se cada vez mais a necessidade de analisar cada problema e/ou situação também segundo o ponto de vista de quem o vive, abordá-lo na sua complexidade, procurando as soluções mais adequadas. Desta forma, teoria e prática estão em contínua interacção, gerando reformulação ou novas formulações de teorias e inovações na prática.

A concepção do acto educativo como acto social implica que, nas diferentes fases do seu desenvolvimento se façam opções (embora nem sempre assumidas de forma consciente), que exigem visões globais e integradoras em substituição das visões parcelares / /tecnicistas existentes ou mesmo das visões apenas multidisciplinares. Vale dizer que o privilégio, no acto educativo, dos conteúdos ou dos objectivos comportamentais a atingir a curto prazo e o conhecimento monodisciplinar é substituído pelo privilégio do projecto de formação individual dos educandos e pelo projecto cultural de uma sociedade, onde as práticas docentes e discentes se desenrolam em torno de problemas concretos, abordados nas suas diversas vertentes e interacções, exigindo, por isso, um tratamento interdisciplinar.

Esta nova atitude, associada à convicção de que a explosão de informação (veiculada não só pela escola formal mas também, e até preferencialmente, pela escola paralela) não corresponde tanto a uma explosão de conhecimentos, mas mais a uma explosão de problemas (lembramos os problemas do ambiente e do equilíbrio ecológico decorrentes do progresso tecnológico descontrolado), aponta para a necessidade de um saber que permita apreender, de forma integrada, esses problemas. Nesta perspectiva, impõe-se que as barreiras entre as diversas ciências sejam substituídas por estruturas que viabilizem programas integrados, onde os fenómenos em estudo podem emergir na sua complexidade e a sua análise não se esgota no recurso às disciplinas que tradicionalmente (con)formavam as ciências da educação.

É face à complexidade da realidade actual que a pedagogia centrada nas visões monodisciplinares, se revela incapaz de dar respostas adequadas e entra em colapso, impondo-se um campo de conhecimento abrangente da globalidade, que permita aos educadores uma análise e uma intervenção coerentes com as situações educativas em que se encontram.

A concepção, elaboração e implementação de planos e programas de ensino têm de ser perspectivadas por esta nova visão da realidade educativa que configura, pensamos, uma nova forma de encarar a prática e de conceber a teoria.

É a *teoria do currículo e desenvolvimento curricular* que, oferecendo-se como novo paradigma de análise do acto educativo, gerará, em nosso entender, processos indutores de

inovação pedagógica, tendentes a desenvolver nos educadores atitudes de análise crítica e de mudança.

Associado ao conceito de *currículum*, desenvolvido nos países anglo-saxónicos (e significando etimologicamente carreira, percurso, caminhada), esta designação encerra uma visão dinâmica do ensino-aprendizagem, não se conformando com a perspectiva estática do conceito de programa, mais utilizado nos países do continente europeu. Enquanto o primeiro conceito implica, pelo menos, uma visão interdisciplinar do processo educativo, o segundo aponta para uma perspectiva da educação escolar como somatório de conteúdos, segundo um modelo de colecção de saberes.

A *teoria e desenvolvimento do currículo* não se reduz, pois, ao somatório das disciplinas das ciências da educação como paradigma substituto da pedagogia e implica algo de mais dinâmico e abrangente do que outras disciplinas que estiveram na sua origem (didáctica, metodologia, psico-pedagogia, etc.). O entendimento do acto educativo na realidade sócio-cultural em que decorre, integrando os contributos da escola paralela, tendo em conta as vivências de partida dos educandos, as suas necessidade de formação e as experiências de aprendizagem que partilham com os seus pares, são aspectos da realidade complexa que o novo paradigma se propõe integrar.

Tendo como ponto de partida a análise de problemas, as necessidades e contextos educativos, este novo modelo pretende desenvolver nos educadores posturas reflexivas e críticas da realidade educativa, posturas essas que permitam não a mera preservação do conhecimento mas a sua renovação contínua, sistematicamente assimilada e reconstruída a partir da experimentação.

Ao professor é exigido, em substituição da «mentalidade tecnicista» que lhe dá uma visão parcelar e restrita do acto educativo, uma «mentalidade curricular» que lhe permita ter consciência do sistema em que está inserido, do modelo que veicula e da globalidade do processo educativo em que se integra a sua acção. Esta «mentalidade curricular», tendo a ver com o que se pode deduzir do étimo currículo, engloba, necessariamente, a percepção de tudo o que se passa com o aluno, antes e durante a aprendizagem, bem como o contexto socio-económico-cultural em que decorre a educação (Zabalza, 1987).

## PERSPECTIVANDO O FUTURO

Ao pretendermos equacionar a génese e o estatuto do *desenvolvimento curricular* no quadro das ciências da educação, quisemos reflectir sobre a problemática educativa na sua evolução histórica, para fazer o balanço da situação e perspectivar o seu futuro no contexto de reformas que mundialmente estão em curso.

Acreditamos que o debate sobre o que são e para onde têm de caminhar as ciências da educação gerará transformações profundas na compreensão do fenómeno educativo e das suas implicações no progresso da sociedade.

Apostamos no contributo deste novo paradigma, *teoria do currículo e desenvolvimento curricular*, como modelo interpretativo e orientador de um percurso seguro de inovação em educação. As novas realidades sócio-culturais impõem um tempo de mudança com tudo o que ela implica. É necessário encontrar novas abordagens da relação teoria/prática por forma a construir respostas adequadas a dificuldades que têm emergido do desenvolvimento do currículo.

A visão interdisciplinar, essencial à coerência e êxito das ciências da educação, reclama a elaboração de uma teoria que tenha em conta a complexidade e multidimensionalidade do fenómeno educativo. Desta exigência epistemológica ressalta a importância do contributo de todas as disciplinas já integradas nas ciências da educação e de todas as que se revelem necessárias à compreensão da complexidade do acto educativo.

Não nos debruçamos aqui sobre a querela ciências da educação/ciência da educação embora consideremos que a questão não é inocente e que seria pertinente reflecti-la. Alguns, ao defenderem a necessidade da manutenção das ciências, dado que cada uma tem o seu método próprio, afirmam que a existência de uma única ciência da educação, que unificasse as outras ciências, empobreceria o desenvolvimento da investigação das restantes. Outros, pelo contrário, propugnam a construção de uma teoria geral da educação que integre os conhecimentos científicos que lhe serviram de fundamento.

Ao apontarmos para o paradigma *teoria e desenvolvimento do currículo* tivemos em consideração, por um lado, a importância do desenvolvimento de todas as ciências da educação, como necessidade de aprofundamento e actualização de cada uma e, por outro, a necessidade da visão interdisciplinar que proporcione uma análise e uma compreensão holística das situações educativas.

Sentimos que é urgente, para perspectivar a mudança, a participação crítica e criativa de todos os educadores na construção deste modelo de relação interdisciplinar.

#### BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ Méndez, J. M., (1985). *Didáctica, currículo y evaluation, ensayos sobre cuestiones didácticas*, Barcelona, Alamex.
- AVANZINI, G., (1976). *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Edouard Privat Editeur.
- BENEDITO, A. V., (1987). *Aproximación a la didáctica*, Barcelona, PPU (Promociones y Publicaciones Universitarias).
- BENEDITO, A. V., (1987). *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*, Barcelona, Ed. Barcanova.
- CANDAUI, V. - org., (1987). *A didáctica em questão*, Petropolis, Ed. Vozes.
- CLAUSSE, A., (1975). *La relativité educationnelle*, Bruxelles, Ed. Labor.
- GOODLAD, J. I. et al., (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*, London: McGraw Hill Book Co.

- JUIF, P., Dovero, F., (1972). *Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques*, Paris, PUF.
- KEMMIS, S., (1986). *Curriculum theorising: beyond reproduction theory*, Deakin University.
- KUHN, T., (1972). *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.
- MIALARET, G., (1976). *Les sciences de l'éducation*, Paris, PUF.
- PACIANO FERMOSE, (1982). *Teoria de la educacion, Una interpretacion antropológica*, Barcelona, Ed. CEAC.
- PLANCHARD, E., (1973). *Introdução à pedagogia*, Coimbra, Coimbra Editora.
- PRATT, D., (1980). *Curriculum design and development*, New York, H.B.J.
- TYLER, R. W., (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago III: The University of Chicago Press.
- SANTOS, B. de Sousa, (1987). *Um discurso sobre as Ciências*, Porto, Ed. Afrontamento.
- SANTOS, D., (s. d.). *Fundamentação existencial de pedagogia*, Lisboa, BEP, Livros Horizonte.
- SARRAMONA, J., (1987). *Curriculum y educacion*, Barcelona, Ed. CEAC.
- STENHOUSE, L., (1985). *Research as a basis for teaching*, Heinemann Educational Books.
- ZABALZA, M., (1987). *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea, S. A. Ed.