

# O LUGAR DAS QUESTÕES SOBRE O CURRÍCULO NAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Carlinda Leite  
(Universidade do Porto)

## Notas de introdução

Quando aceitei o convite para participar neste painel sobre o currículo, fi-lo para me desafiar a mim própria a fazer um balanço do lugar que as questões da organização e do desenvolvimento do currículo escolar têm ocupado nas Ciências da Educação. Pretendi sistematizar o lugar que tinha quando na segunda metade dos anos 80 do séc. XX iniciei (1986) um mestrado que elegia o desenvolvimento curricular no seu plano de formação e a docência nesta área (1987) e o lugar que tem nesta primeira metade dos anos 10 do século XXI. Para concretizar este desafio, recorri, em relação ao passado, às memórias e a alguns documentos que tinha arquivados em dossiês antigos que têm resistido à arrumação das prateleiras por eliminação do já não em uso e, em relação ao presente, a uma pesquisa pela internet dos planos de estudo das licenciaturas em Ciências da Educação, das licenciaturas de formação de professores das Universidades chamadas clássicas (Porto, Lisboa e Coimbra) e ainda da oferta, nas Universidades públicas portuguesas, de mestrados neste campo, para além do que conheço que tem sido divulgado e publicado nesta área. É nesses dados que apoio a mensagem que aqui apresento e onde quero sustentar os seguintes aspectos:

Os estudos em educação e currículo passaram de uma situação praticamente inexistente nos anos 80, e de uma área quase desconhecida em Portugal e consequentemente com pouca produção bibliográfica, para uma situação de grande visibilidade, tanto ao nível da investigação e da produção bibliográfica, como ao nível da presença 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;

Em relação ao impacto na educação escolar, talvez se possa afirmar que os estudos sobre o currículo e a produção académica que em torno dela tem ocorrido têm gerado uma forte influência no reconhecimento da importância da escola como lugar de decisão curricular e dos professores e educadores como seus configuradores. Não é por acaso que os académicos da área da educação e currículo têm sido tão solicitados para produzirem textos de apoio e para realizarem formação contínua de professores que ampliem o conceito de currículo e abram vias inovadoras a processos de gestão curricular;

Sendo assim, acreditava eu que a evolução desta área disciplinar e a influência que tem tido na concepção dos professores e dos educadores como agentes de configuração do currículo tivessem gerado mudanças significativas na organização da formação inicial de agentes educativos. No entanto, os dados que até agora recolhi, e que, como atrás enunciei, dizem respeito apenas às Universidades clássicas, contrariam esta minha crença, pois, contrariamente ao que previa, nos planos de estudo da formação inicial de professores continua quase invisível esta nova área do saber e, também talvez, as competências profissionais que ela pretende desenvolver. No entanto, esta situação que

ocorre na formação inicial e que, em minha opinião, constitui um déficit, é compensada quer pela enorme oferta de formação pós-graduada e formação de mestrado que elege o currículo, a sua organização e os aspectos do seu desenvolvimento como foco de atenção, quer pela enorme oferta de formação contínua que os pós-graduados e mestres asseguram nos Centros de Formação de Associações de Escolas<sup>19</sup>.

### **Os primeiros passos da área do currículo escolar, em Portugal**

Foi na década de 80 que, no domínio da educação, em Portugal, surgiram os primeiros mestrados, e recorde-se que estes decorreram de uma iniciativa do Ministério da Educação através de protocolos com Universidades estrangeiras e portuguesas. Nesse movimento, o mestrado que elegeu as questões de currículo como objecto de estudo designou-se por “Análise e Organização do Ensino” e teve a sua primeira versão na Universidade do Minho, em 1984. Tratava-se de mestrados em que a parte escolar era constituída por 4 semestres acrescidos de outros 4 semestres para que os mestrados realizassem a dissertação. Tratava-se ainda de mestrados que, na maior parte dos casos, eram frequentados por profissionais da educação com uma longa experiência obtida através do exercício em campos diversos do sistema educativo e da formação de agentes desse sistema.

Foi com estes mestrados longos<sup>20</sup>, constituídos por planos de estudo extensos, focados no aprofundamento de temáticas diversas do domínio das Ciências da Educação e do desenvolvimento curricular e com grupos de mestrados com uma larga experiência profissional que se iniciou a cultura de mestrado que ainda hoje mantém marcas. E 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.

### **Que características teve, nessa primeira fase, esta área disciplinar que elege o currículo escolar como objecto de estudo?**

Pretendendo este texto fazer o balanço de um percurso evolutivo da área do conhecimento que constrói a sua matriz em torno do currículo escolar, torna-se necessário clarificar o entendimento deste conceito para, depois, dar conta do que foram alguns dos primeiros “passos” desse percurso em Portugal.

Por “currículo” entende-se actualmente o “projecto de formação escolar que não se esgota nos conteúdos a ensinar e a aprender, isto é, na dimensão do saber, mas que se amplia às dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros” (Leite, 2001:2). Devo dizer que este conceito, que alguns têm designado por um conceito amplo, não estava, nesses anos 80 (séc. XX), quando

---

<sup>19</sup> Em relação a esta última dimensão, embora não tenha feito um estudo estatístico que confirme o que afirmo, a análise que faço por pertencer ao Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC) dos processos relativos a pedidos de acreditação das acções constantes dos planos de formação dos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAEs) leva-me a tirar esta conclusão.

<sup>20</sup> Quando afirmamos tratar-se um mestrado longo, estamos a ter por comparação a duração dos mestrados de hoje e a dos que se pretendem implementar na sequência do processo de Bolonha.

inicie a formação no âmbito do mestrado nesta área do conhecimento e quando iniciei a docência na área, tão claro como hoje parece estar, nem correspondia talvez ao paradigma educativo que prevalecia na altura.

Tendo a sua origem na Didáctica Geral, o campo disciplinar que se iniciava nesses anos 80, e que em todos os casos que me são conhecidos foi associado à designação de “Desenvolvimento Curricular”, pretendeu constituir um referencial enquadrador dos processos do ensino e da aprendizagem, isto é, dos processos de desenvolvimento do currículo associados à aprendizagem. Talvez por isso, a disciplina com que em 1987 iniciei a docência na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e que leccionei a estudantes finalistas dos cursos de formação de professores de Biologia e de Geologia se designasse de “Desenvolvimento Curricular e Aprendizagem”. Esse programa, embora focasse aspectos relacionados com a fundamentação do currículo e dos níveis de decisão curricular, tinha a sua maior ênfase nas fases e elementos do desenvolvimento do currículo prescrito a nível nacional, isto é, na planificação do ensino-aprendizagem definido por esse currículo, na utilização dos objectivos enquanto elementos estruturantes da planificação desses processos de ensino-aprendizagem, na selecção e organização dos conteúdos de ensino, nos modelos e estilos de ensino e nas estratégias para os concretizar, na avaliação da aprendizagem gerada pelo ensino.

É evidente que, nesta análise, não pode ser descurado o facto de se tratar de uma disciplina dirigida a futuros professores e professoras e, portanto, que tinha como um dos seus objectivos a aquisição de conhecimentos sobre modos de organizar os processos de ensinar e de fazer aprender. No entanto, nessa altura, tratava-se ainda de uma formação de professores focada no domínio das técnicas e dos procedimentos que permitissem desenvolver o currículo que era prescrito a nível nacional e não tanto de uma formação para tornar os futuros professores competentes ao nível da reconfiguração do currículo nacional.

Foi na sequência da transição ou evolução paradigmática por que eu própria passei, e, nomeadamente, no facto de ser possível pensar esta área do conhecimento na formação de licenciados e licenciadas em Ciências da Educação que, em 1990/91, propus que esta disciplina, no plano de estudos da licenciatura da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, substituísse a designação de “Desenvolvimento Curricular” por “Teoria e Desenvolvimento de Currículo”. A ideia não era, como é evidente, que se tratasse apenas de uma mudança de designação mas, sim, que ela sofresse uma evolução que permitisse pensar o currículo como “um constructo político-social, ponto de convergências e de tensões, gerador de caminhos diversificados”<sup>21</sup> e que a formação neste campo disciplinar permitisse “abrir um campo de análise e de reflexão sobre os problemas que se apresentam à actividade educativa, tanto no domínio da sua realização imediata como no domínio das suas condições de enquadramento e concepção”<sup>22</sup>.

Devo ainda acrescentar, nesta intenção de fazer um pouco da história de um percurso, que essa fase inicial da área disciplinar associada às questões do currículo coincidiu com o início de um debate desencadeado por força da necessidade de se

---

<sup>21</sup> *in* Programa da disciplina “Teoria e Desenvolvimento do Currículo”.

<sup>22</sup> *ibidem*

repensar a educação escolar obrigatória que, para as crianças que entraram no 1º ano de escolaridade em 1987/88, tinha sido alargada de 6 para 9 anos, e isso acontecendo numa altura em que não estava ainda cumprida com sucesso a escolaridade de 6 anos. Lembre-se que as estatísticas do GEP/Educação mostraram que as taxas de reprovação no 1º ciclo do ensino básico eram de 34,6% em 1983/84 e de 31,5% em 1986/87 e que um estudo realizado em 1987, no quadro das actividades da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, identificou como os dois principais pontos críticos do sistema a “fuga à escolaridade obrigatória” e o “insucesso escolar”<sup>23</sup>.

Esta situação justificou a existência de um amplo debate em torno da função e da organização da escola básica<sup>24</sup> e que o Ministério da Educação planificasse medidas que pudessem provocar uma reforma educativa e curricular. Aconteceu aquilo que Popkewitz, Tabachnick e Wehlage (1982: 8) referem quando afirmam que, face a situações de crise, a tutela opte por a “chamada à Reforma”, isto é, que leve a cabo mudanças estruturais, e de carácter nacional, que reorientem as instituições face a novos ideais. E compreende-se que essa “chamada à reforma” tenha originado uma atenção no currículo, até aí de certo modo desconhecida, e um debate que produziu alguma reflexão sobre o papel da escolaridade básica e sobre a responsabilidade que a organização do currículo tem na criação de condições que promovam ou dificultam condições de sucesso para todos os alunos a quem ele se destina<sup>25</sup>.

Por outro lado, o facto de se ter iniciado uma reforma curricular a que foi dada grande visibilidade permitiu que questões do currículo fossem alvo das agendas dos debates políticos, académicos e sociais, contribuindo, mesmo que timidamente, para “abrir algumas portas” de ruptura com a ideia de que o currículo é neutro e que a educação é tarefa apenas da escola e dos seus agentes. Apesar disso, o paradigma predominante foi o do Desenvolvimento Curricular entendendo-o como o modo de aprender a organizar e a concretizar o ensino e a aprendizagem definidos pelo currículo prescrito a nível nacional.

A juventude que caracterizava, na altura, essa área disciplinar e o facto de não estar associada a uma disciplina mãe, impunham a construção da sua epistemologia. Foi esse contributo que juntamente com uma colega da área, docente na ESE do Porto (Donzília Ferreira da Silva), quisemos dar quando no 1º Congresso da SPCE realizado em 1990, apresentámos uma comunicação (Leite e Silva, 1990) que procurou sistematizar as origens do que na altura se designava, como já referi, predominantemente por “Desenvolvimento Curricular”. Justificámos esta nova disciplina no campo conceptual da “Didáctica Geral” e sustentámos que se distinguiu desta por se estruturar numa íntima relação teoria-prática e por estimular análises do acto educativo no contexto da

---

<sup>23</sup> Estudo do GEP (1988), *Escolaridade obrigatória*, referenciado em Leite (2002: 181).

<sup>24</sup> Lembro, a este propósito, o debate que ocorreu no Jornal de Notícias, diário cuja página da educação tinha, nessa altura, uma grande projecção entre professores e outros agentes educativos e em que, juntamente com D. F. da Silva participei com um artigo *Sobre a função da escola básica*. Ver Leite e Silva (1988), Jornal de Notícias de 22-4-88.

<sup>25</sup> E lembre-se, para uma melhor compreensão de motivos que justificaram essa “chamada à reforma”, que os alunos presentes nas escolas tinham passado a ser muito mais diversos do que os que a frequentavam até ao princípio dos anos 70 do século XX.

complexidade que o caracteriza e das relações existentes entre a escola e a sociedade. E, no sentido de melhor definir esse novo paradigma, avançamos 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 novo paradigma substituto da pedagogia tradicional e que ultrapassa as visões parcelares, recorremos (Leite, C. e Silva, D., 1991: 330) a Kemmis (1986) 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, podiam constituir um novo modo de interpretar, e até de orientar, processos e percursos de inovação.

Hoje, decorridos estes anos sobre essas afirmações, continuo a considerar importante as características atribuídas a esta área das Ciências da Educação e a sustentar a impossibilidade de nos contentarmos com a mera constatação das situações existentes. Secundo Bernstein (1990, 1993) quando, contestando as teorias sociológicas da reprodução por não mais fazerem do que constatarem esse fenómeno, em vez de se debruçarem sobre o “meio de reprodução”, afirmou a importância de se construir uma gramática do discurso pedagógico que constitua um referencial de análise do que se passa na escola, ao nível da comunicação, dos rituais e dos códigos de conduta, isto é, do como é dito e não apenas de o que é dito.

### **A afirmação do campo curricular na formação de agentes educativos**

Como atrás afirmei, falar de currículo, hoje, passou a significar o que deve ser objecto de ensino e de atenção nas escolas e, portanto, das situações onde ocorre “uma proposta de ensino, não uma proposta de resultados desse ensino” e em que os educadores adquirem um maior protagonismo (Contreras, 1999: 88). Neste sentido, impõe-se que a formação de professores e de outros agentes educativos mude o seu foco das técnicas para desenvolver um currículo que é exteriormente prescrito para o foco na compreensão dos processos de organização desse currículo e nas competências que permitam continuamente reconfigurá-lo e desenvolvê-lo. É neste sentido que entendo a ideia de Connel (1985) quando sustentou que o currículo, para além de constituir um referencial para a aprendizagem do aluno, é também um referencial para o trabalho docente. E, quando se afirma que ele é um referencial, está-se longe da ideia que o entende como a norma a fielmente seguir de modo a evitar desvios em relação ao prescrito. Ao contrário, o que está subjacente, é o entendimento de que professores, educadores e comunidades educativas se envolvam na configuração e na vivência com os seus alunos de processos significativos de formação que partam desse referencial. Neste sentido, o currículo nacional, como afirma M. Apple (1994: 75), pode funcionar como “uma ‘comissão de vigilância do estado’ para controlar os excessos do mercado”.

Não sejamos, no entanto, ingénuos. E, se ao nível dos discursos as competências de decisão curricular são atribuídas aos professores, ao nível das práticas, muitas delas têm-se vindo a esgotar na realização de tarefas burocráticas que afastam os professores e

educadores do gosto pela profissão. Sinto, até, existir alguma contradição entre discursos teóricos e efeitos por eles gerados pois, alguns dos procedimentos curriculares que têm vindo a contribuir para afirmar a profissionalidade docente têm contribuído igualmente para afastar docentes da profissão<sup>26</sup>. Estou a falar, por exemplo, dos discursos que justificam a existência da escola se organizar em torno de projectos e os efeitos que está a gerar o cumprimento da tarefa de conceber os projectos educativos e os projectos curriculares de escola/agrupamento e de turma. Embora custe a admitir, em muitos casos, eles pouco mais têm produzido, como afirmei em outro momento, (Leite, 2004: 2), do que a elaboração de um “documento que tem de ser feito para mostrar quando é pedido mas que pouco efeito tem ao nível das acções a realizar na escola, da coerência entre essas acções e da mobilização da comunidade educativa em torno de algo por todos acordado”. No entanto, o que se está a passar em Portugal não é talvez muito afastado do que tem acontecido em alguns países. José Contreras (1999), numa análise do que se passou em Espanha aquando da defesa de currículos abertos e flexíveis e da difusão dos princípios da gestão curricular, afirma que “a autonomia, entendida como desenvolvimento administrativo, termina claramente reflectida em uma das principais tarefas simbólicas da reforma: escrever o PCC” (Projecto Curricular do Centro, e, no caso português, o Projecto Curricular de Escola/Agrupamento) o que, em sua opinião, explica que “a autonomia dos Centros se tenha convertido numa complexidade burocrática e numa sofisticação das formas de gestão ... mais do que em um projecto político-educativo no qual implicar alunos e as famílias” (Contreras, 1999: 85).

E, nessa análise, Contreras conclui que os professores não têm tido capacidade para transformar as condições que lhes deixam ser “autónomos”, sendo apenas “obedientes funcionários que devem resolver os problemas em que se encontram, tal e como lhes foram definidos e com os recursos que lhes foram destinados” (idem: 86).

Mas será que é sempre assim? É evidente que não. No entanto, eu própria, em artigo com Preciosa Fernandes (Leite e Fernandes, 2003) em que reflectimos o que determina as opções de organização da formação contínua dos CFAEs, nomeadamente a formação que é considerada em contexto e que pretende responder aos problemas e situações reais com que se confrontam os professores e educadores no exercício profissional, questionámos as possibilidades de ela ser produtora de mudanças comandadas pela periferia, isto é, por cada instituição e pelos seus agentes, ou se, pelo contrário, apenas constitui um meio de responder às mudanças que o centro, a administração educacional, pretende instituir. E, entre outros aspectos, justificamos esta dúvida no facto de constatarmos que “as necessidades de formação dos professores, no quadro das actuais propostas curriculares,... São, muitas vezes, condicionadas pela exigência de cumprimento do que é prescrito pela tutela administrativa” (idem: 57).

Reconheço, por isso, que se aplica também em parte à situação portuguesa a análise que José Contreras faz das políticas curriculares em Espanha, nomeadamente quando afirma que “o Estado tende a abandonar a sua política anterior de planificação e administração dos serviços públicos, para passar a uma nova política em que as suas

---

<sup>26</sup> Embora considere esta situação muito importante deixá-la-ei para analisar em outro local, de forma a não me afastar, neste texto, do que são as suas primeiras intenções.

funções básicas são as de fixar os objectivos, 'levar o timão', para que sejam outros, os provedores do serviço, os que 'remam'" (Contreras, 1999: 74). No entanto, reconheço também que, para que esta situação mude, é necessário que mudem as ideologias dos poderes políticos e as políticas e práticas de formação de professores.

### **Que possibilidades têm os professores de serem configuradores do currículo se não tiverem "know-how" para isso?**

As mudanças em educação têm sido justificadas por razões de ordem pedagógica e de melhoria da qualidade da formação que é oferecida às populações que passaram a frequentar a instituição escolar. E, para esta justificação têm contribuído, como atrás já afirmei, os trabalhos académicos da área de educação e currículo. São estes os que mais têm talvez defendido a necessidade de construir mudanças e inovações de ordem curricular e pedagógica que criem condições que adequem o ensino e a aprendizagem ao conhecimento construído neste domínio, às características das populações escolares, aos mandatos que têm sido atribuídos à escola e aos desafios que a evolução técnico científica tem vindo a impor. Tem sido este discurso de mudança que tem estado na origem de teses que consideram a escola como unidade de mudança e os professores como agentes activos da configuração dessa mudança.

Ora, este entendimento da inovação implica, ao nível docente, competências não necessárias quando se considera o estabelecimento escolar como um mero elo da cadeia burocrática (Dubete e Martuccelli, 1998: 60) Recorde-se, a este propósito, os argumentos de M. Apple (1994) quando analisa as vantagens e as desvantagens da opção por um currículo nacional ou por um currículo local e quando alerta para que a existência de um currículo local implica que os professores tenham conhecimentos de organização e gestão curriculares por forma a que não se agrave o fosso entre as escolas que têm professores com esse conhecimento e as que o não têm. De facto, como enuncia Goodson (1999: 119), "se a mudança é confinada à localização, a mudança, por si só",... (fica limitada nas possibilidades) "de desafiar as estruturas básicas da educação". Por isso, a meu ver, há que investir, simultaneamente, em processos de gestão curricular local mas também em políticas educativas que garantam condições para esse exercício profissional

Reconheço, nas posições que tenho assumido a favor do poder curricular da escola, que não se pode ignorar que "o currículo descentralizado e a autonomia... (das escolas/agrupamentos de escolas) pode ser... o lugar para o qual os conflitos se transferem, esfumando-se as suas causas" (Contreras, 1999: 82). Apesar disso, continuo a pensar que é necessário criar condições de formação de professores que lhes permitam desenvolver competências curriculares indispensáveis à configuração de uma prática educativa que se amplie às exigências de um mundo em mudança e que, positivamente, contribua para essa mudança.

Subscrevo completamente a posição de Cândido Varela de Freitas quando, num interessante artigo que reflecte a inovação curricular enquanto algo que espera uma resposta, afirma que "o grande desafio que se põe hoje a qualquer professor é assumir que lhe compete gerir, inovadoramente, o curriculum, considerado não como um conjunto de disciplinas, mas como um todo coerente para a formação da criança, do jovem ou do

adulto” (Freitas, 1998: 29).

### **Da presença desta área do conhecimento nos actuais planos curriculares de formação universitária**

Na oração de sapiência proferida por Albano Estrela na abertura ano lectivo de 1998-99 na Universidade de Lisboa, este afirmou que, se as Ciências da Educação têm sido marcadas pela pluralidade, “ciclicamente surge a tomada de consciência de que essa pluralidade se revela insuficiente para captar a especificidade própria do campo educativo e pedagógico” (Estrela, 2004: 8). E, neste sentido, sustentou que nos encontramos numa fase de transição tendente a pensar mais objectivamente o conhecimento pedagógico e a entender o ensino como um fenómeno a estudar por direito próprio. E, como exemplos de áreas que se foram estruturando para a “constituição de saberes específicos ao campo educativo” (ibidem) e que confirmam a sua legitimidade, Albano Estrela referiu os casos da Teoria e Desenvolvimento Curricular, a Avaliação Educacional, a Administração Educacional e a Didáctica. E, na continuação da sua argumentação, Albano Estrela lembrou que se tem assistido a uma progressiva secundarização de Ciências como a Psicologia e até a Sociologia em “favor de outras ciências que passaram a tomar a educação como objecto de estudo” (idem: 9).

Subscrevendo esta ideia, e reconhecendo, como ao longo deste texto tenho vindo a argumentar, que cada vez mais é exigido aos professores e aos agentes educativos o domínio de conhecimentos curriculares e de competências para, responsabilmente, poderem tomar decisões adequadas à organização e à gestão de currículos locais, acreditei que fosse expressiva a presença de disciplinas que focam o currículo, a sua organização e o seu desenvolvimento nos cursos de formação inicial de professores. Afinal, decorreram cerca de 15 anos após o 1º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e sobre a fase em que, juntamente com D. F. da Silva, justificámos a importância de um novo paradigma para o lugar das questões do currículo, paradigma esse que, na altura, baptizámos por “Teoria do Currículo e Desenvolvimento Curricular” (Leite e Silva, 1990). No entanto, a análise dos planos curriculares de formação inicial de professores de algumas das Universidades Públicas (as mais antigas) evidenciou que essa presença era diminuta. As disciplinas ficam quase confinadas às Didácticas Específicas e às Metodologias do ensino da área a que o curso se reporta. Constituem excepção: os cursos da Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade Técnica de Lisboa, que apresentam nos seus planos curriculares, para além das Didácticas Específicas, disciplinas de Desenvolvimento Curricular e de Análise do Processo de Ensino e de Aprendizagem; a licenciatura em Geografia da Faculdade de Letras de Lisboa que, para além da Metodologia do Ensino da Geografia, apresenta as disciplinas de Avaliação da Educação e a Teoria Curricular; e as licenciaturas em Geografia e Arqueologia da Faculdade de Letras do Porto que, no leque da lista de disciplinas de opção, inclui a possibilidade de vir a ser escolhida a Organização e Desenvolvimento Curricular, as Perspectivas do Sistema Educativo e a Análise das Organizações Escolares.

Desta situação pode-se inferir que, a não ser que a formação contínua cubra este défice de formação curricular, os professores formados com estes planos de estudo

difícilmente terão tido oportunidades para, no decurso da sua formação, desenvolverem competências para recontextualizarem o currículo prescrito a nível nacional e para configurarem um adequado currículo local.

No caso das licenciaturas em Ciências da Educação/Educação, a situação é completamente diferente. A presença de disciplinas que elegem o currículo como foco de atenção estão presentes 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”. Diga-se 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 Porto.

A análise desta formação, leva-me a crer que são predominantemente os licenciados e licenciadas em Ciências da Educação que, neste momento, e embora não sendo professores, melhor situados estão para se pronunciarem sobre o currículo escolar. Por isso se justifica que se reivindique para estes licenciados/as lugares de assessoria em contextos educativos e de mediação sócio-pedagógica que a formação, enquanto técnicos de educação, lhes está a proporcionar.

Mas voltando ao que afirmei sobre a pouca presença na formação inicial de professores de disciplinas que elegem o currículo como objecto de estudo e de investigação, é evidente que não tendo feito, para já, uma análise do que está a acontecer nas ESEs e nas chamadas Universidades novas, não posso tirar uma conclusão definitiva. Por outro lado, o panorama não animador de que dei conta é contrabalançado pela enorme oferta de mestrados nesta área do conhecimento e que está a permitir o envolvimento de muitos professores em processos de aprofundamento de conhecimentos e de investigação curriculares. José Augusto Pacheco, num artigo em que faz a síntese dos estudos curriculares produzidos entre 1990 e 1999 (Pacheco, 2002: 230), dá conta da existência, nas Universidades públicas, dos seguintes mestrados focados especificamente no currículo: Universidade do Minho, “Análise e Organização do Ensino”, de 1985 a 1993

e “Desenvolvimento Curricular”, a partir de 1993; Universidade de Lisboa, “Análise e Organização do Ensino”, de 1990 a 1999 e, a partir desta última data, “Teoria e Desenvolvimento Curricular” e Avaliação em Educação”; Universidade do Porto, “Educação e Currículo”, a partir de 1999; Universidade de Aveiro, “Gestão Curricular”, a partir de 1999.

Se, a estes mestrados, acrescentarmos os que têm o ensino como objecto de estudo e, de entre estes, os que incluem nos seus planos de estudo disciplinas focadas no currículo, podemos ficar mais confiantes quanto às possibilidades de estar a ocorrer uma formação que forneça contributos para a melhoria dos processos de gestão curricular. Apesar disso, não podemos ficar no papel de espectadores/as passivos/as da crise da instituição escolar e apenas ressentidos/as com as políticas educativas que vão ocorrendo. Como académicos/as e profissionais temos de ir agindo para positivamente intervirmos ao nível das situações existentes.

### **Referências bibliográficas**

- APLE, M. (1994). “A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de currículo nacional?”, in MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. Currículo, cultura e sociedade, S. Paulo: Ed. Cortez.
- CONNELL, R. W. (1985). *Teachers’ work*, Sidney: George Allen & Unwin.
- CONTRERAS, J. (1999). “Currículo democrático e autonomia do magistério”, in SILVA, Luiz Heron da, Século XXI. Qual conhecimento? Qual currículo?, Petrópolis: Editora Vozes, pp. 74-99.
- DUBET, F. e MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- ESTRELA, A. (1999). *O tempo e o lugar das Ciências da Educação*, SPCE/Porto Editora.
- FREITAS, C. V. de (1998). “Inovação curricular: o desafio que espera uma resposta”, in Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares. Reflexão e Inovação Curricular, org. PACHECO, J. A., PARASKEVA, J., SILVA, A. M. , IEP/Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 13-31.
- GOODSON, I. (1999). “A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação”, in SILVA, Luiz Heron da, Século XXI. Qual conhecimento? Qual currículo?, Petrópolis: Editora Vozes, pp. 109-126.
- LEITE, C. e SILVA, D. F. da (1990). “O Desenvolvimento Curricular no quadro das Ciências da Educação”, in SPCE (1991). *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*, pp. 325-335.
- LEITE, C. (2001). “Olhares cruzados no traçar de caminhos de mudança – uma assessoria externa para uma mudança interna”, Sta Maria da Feira, CAE de Entre-Douro e Vouga, doc. policopiado.
- LEITE, C. (2002). *O multiculturalismo e o currículo no sistema educativo português*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.
- LEITE, C. (2004). “Para que serve o projecto curricular de turma?”, in *Correio da Educação*, nº 177 (16 Fev/2004), pp. 1-2.
- 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”, in ELO. *A formação de professores*, Guimarães: Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 55-66.

- PACHECO, J. A. (2002). "Notas para uma síntese de uma década de consolidação dos estudos curriculares", in *Investigar em educação*, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 227–273.
- Popkewitz, Th. S., Tabachnick R. e Wehlage G. (1982). *The myth of educational reform*, Madison: University of Wisconsin Press

