



REPÚBLICA DE ANGOLA
MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO
INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA



CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

(Texto de apoio)

Augusto Ezequiel Afonso, Ph.D.
Maria Alice de Pina Tavares, Ph.D.
Sandra Marisa do N. Chimuco, Ph.D.

ISCED - Benguela, 2021

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA
Departamento de Ciências da Educação

CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR
(Texto de apoio)

Augusto Ezequiel Afonso, Ph. D

Maria Alice de Pina Tavares, , Ph. D

Sandra Marisa Nascimento Chimuco, Ph.D

ISCED- Benguela, 2021

Ficha Técnica

Autor(es):

Augusto Ezequiel Afonso

Marial Alice de Pina Tavares

Sandra Marisa Nascimento Chimuco

Título

Currículo e desenvolvimento curricular (Texto de apoio)

Edição, composição, paginação e acabamentos:

Augusto Ezequiel Afonso

Ano:

2021

Índice

Introdução.....	7
1. Noção de currículo	7
1.1. O que é então o currículo?.....	9
2. Funções do currículo	12
3. Teorias curriculares	13
a) Teoria técnica	15
b) Teoria prática.....	18
c) Teoria crítica.....	19
Actividade 1 - para a verificação e avaliação das aprendizagens.....	22
4. O desenvolvimento do currículo	22
5. Processo de Desenvolvimento Curricular: Natureza e âmbito	23
5.1. Conceito de Desenvolvimento curricular	24
5.2. Contextos de decisão curricular.....	24
5.3. Níveis, contextos de decisão e fases do desenvolvimento curricular.....	25
Actividade 2 - para a verificação e avaliação das aprendizagens.....	26
6. Fases do desenvolvimento curricular	27
a) Currículo prescrito.....	27
b) Currículo apresentado.....	27
c) Currículo moldado.....	28
d) O currículo em ação.....	28
e) O currículo realizado	28
f) Currículo avaliado	29
Actividade 3 - Para a verificação e avaliação das aprendizagens.....	29
a) <i>O desenvolvimento do currículo como um processo interpessoal.</i>	30
b) <i>O desenvolvimento do currículo como um processo político</i>	30
c) <i>O desenvolvimento do currículo como um processo Social</i>	31
d) <i>O desenvolvimento do currículo como construção participada</i>	32
e) <i>O desenvolvimento do currículo como sistema desarticulado da prática de tomada de decisões</i>	33
Actividade 4 - para a verificação e avaliação das aprendizagens.....	34

8. Planos curriculares	34
8.1. Diferenciação entre planos curriculares.....	34
8.2. A justificação do plano curricular	35
9. A participação do professor no desenvolvimento do currículo	35
9.1. O professor como técnico e <i>consumidor de currículo</i>	37
9.2. O professor como gestor do currículo	38
10. O professor como construtor do currículo.....	39
Actividade 5 – para a verificação e avaliação da aprendizagem	40
11. A avaliação do e no currículo	40
Actividade 6 – para a verificação e avaliação da aprendizagem	42
12. Projectos de escola	42
12.1. O projecto educativo de escola e o projecto curricular de turma ou didáctico como elementos da gestão curricular	43
12.2. Projecto curricular de turma ou projecto didáctico	44
Actividade 7 - para a verificação e avaliação das aprendizagens.....	45
Actividade 8 - para a verificação e avaliação das aprendizagens.....	45
Referências Bibliográficas.....	43

Introdução

Numa abordagem à história do currículo, Machado e Gonçalves (1999: 39) mencionam que a data que geralmente se considera ser a do seu nascimento como um campo autónomo no domínio da educação é o ano de 1918, ano em que foi publicada a obra de F. Bobbitt, *The Curriclum*. Os mesmos autores referem que um grupo de personalidades, tidas como as mais eminentes da época nas questões curriculares - Bobbitt, Bagley, Bonser, Charters, Counts, Courtis, Horn, Judd, f. Kelly, Kilpatrick, h. Rugg e Works -, sentiu necessidade de chegar a um consenso sobre as questões do currículo, no sentido de possibilitar um maior entendimento mútuo e alguns avanços na sua teorização.

Na tentativa de dar resposta a alguns aspetos mais sensíveis, tais como a definição, a delimitação do campo e a aferição da linguagem do currículo, foi elaborado um texto – *Fundamentos para a realização do currículo* –, considerado como uma declaração conjunta (Rugg, 1927, citado por Machado *et. al* 1999: 39). De acordo com os autores, apesar dos avanços nesta área do saber, as questões acima referidas “permanecem problemáticas”, a tal ponto que “a falta de unidade das teorias do currículo e as discrepâncias existentes nas definições deste”, bem como “a falta de clareza e definição do seu campo” impedem que o currículo se constitua como “uma esfera completamente distinta de conhecimento” (Goodlad, citado por Machado *et. al* 1992: 39).

1. Noção de currículo

As leituras feitas a algumas obras sobre “Currículo” permitem-nos rapidamente perceber que este termo é usado com vários sentidos, razão pela qual várias definições têm sido apresentadas. É um conceito muito abrangente, que transporta significados distintos, podendo ser analisado em várias perspetivas. Pacheco (2001) refere que o termo currículo é utilizado por professores, políticos, alunos, encarregados de educação, entre outros, o que permite compreender que a sua utilização por pessoas com experiências e níveis de conhecimento diferenciados nem sempre é feita da forma mais correta, nem o seu significado é convenientemente explicitado. O autor considera, ainda, que à medida que o currículo adquiriu relevância na educação, se acentuaram a confusão etimológica e as divergências existentes no pensamento curricular. Baseando-se em Ribeiro (1990), Pacheco (2001: 15) afirma que se trata de um termo ambíguo e polissémico, não possuindo, por isso, um sentido homogéneo. Nesta heterogeneidade, resultante das diferentes perspetivas que se adotam podem descortinar-se

várias funções e diferentes conceitos, o que tem contribuído para alguma imprecisão no que diz respeito à natureza e âmbito do currículo (*idem*). Ainda em relação à falta de precisão do termo currículo, Pacheco (*idem*: 15) considera que “a excessiva discussão teórica sobre as questões curriculares, associada à ausência de uma intervenção prática orientada para a resolução de problemas ou para a escolha das melhores alternativas, explica, em certa medida, a situação fragilizada deste domínio do conhecimento num dado momento”.

Do ponto de vista da sua origem etimológica, “o lexema currículo é proveniente do étimo latino *currere*, significando caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir” (*idem, ibidem*), o que, em termos educativos, permite afirmar que o conceito de currículo encerra duas ideias principais: uma de sequência ordenada e outra de totalidade de estudos. Isto explica a utilização do vocábulo currículo, no século XVII e nos países anglo-saxónicos, para designar uma pista curricular de atletismo ou uma pista de percurso para carros de corrida de cavalos. Ainda em relação à sua etimologia, Goodson (1997: 7) afirma que o termo *curriculum* pode também referir-se a “ordem com sequência” ou a “ordem como estrutura”. É desta última significação que emerge o conjunto de práticas educativas difundidas no século XVI, nas universidades, escolas e colégios, partindo do *Modus et Ordo Parisienses*, onde *Modus* designava a combinação e subdivisão das escolas em classes, com a diminuição da instrução individualizada, isto é, aluno-por-aluno, e *Ordo* (ordem) com dois significados: Sequência (ordem de eventos) e coerência (sociedade ‘ordenada’) (Hamilton, 1992, citado por Morgado, 2000).

Em relação a origem do termo currículo, Morgado (2000: 15), socorrendo-se dos postulados de Hamilton (1992), afirma que:

Como ponto de partida adequado para localizar a origem do termo curriculum, se tem referido o Oxford English Dictionary, no qual surge referida a primeira fonte de curriculum, nos registos da Universidade de Glasgow, de 1633. A palavra aparece num certificado de graduação outorgada a um professor, escrita num formulário que teria sido publicado pouco depois da reforma da Universidade realizada pelos protestantes, em 1577.

Em idêntica perspetiva de análise, Silva (s/d) considera que a história sobre as concepções de currículo é marcada por decisões básicas tomadas com o intuito de: 1) racionalizar, de forma administrativa, a gestão do currículo para o adequar às exigências económicas, sociais e culturais de cada época; 2) elaborar uma crítica à escola capitalista; 3) compreender como é que o currículo se desenvolve; 4) propor uma escola diferente seja na perspetiva socialista, seja na perspetiva libertária.

1.1. O que é então o currículo?

Partindo das concepções comuns apresentadas por Ribeiro (1995: 12-15), o currículo pode ser identificado como um “elenco e sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar, um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso visando a graduação dos alunos nesse sistema, ciclo, nível ou curso”.

O conceito de currículo tem tanto de ambiguidade como de imprescindível. Pacheco (2001: 16) refere-se a duas ideias, ou perspectivas divergentes, associadas ao currículo. A primeira associada a uma perspectiva mais formal¹, que reúne um conjunto de definições que vêem “o currículo como um conjunto de conteúdos a ensinar, conjunto esse organizado por disciplinas, temas, áreas de estudo, e como um plano de ação pedagógica fundamentado e implementado num sistema tecnológico”. É o caso dos planos de estudo predeterminados pelos Governos e que incluem os objetivos, os métodos, as temáticas/conteúdos e o número de horas semanais para cada disciplina. Trata-se de uma definição mais restrita de currículo que deixa de parte um conjunto de experiências de vida, de grupos sociais consideráveis, e as experiências educativas que ocorrem nas escolas, e que determinam e condicionam aquilo que é de facto o currículo.

Ainda no âmbito da visão mais formal de currículo, Phenix (1958, citado por Ribeiro 1995:13) declara que “o currículo é o modelo organizado do programa educacional da escola e descreve a matéria, o método e a ordem do ensino – o que, como e quando se ensina”. Como se pode perceber, acentua-se aqui uma perspectiva tecnicista de currículo em que o professor é chamado a seguir um roteiro sem dele se desviar.

Qualquer das visões de currículo atrás mencionada, está ligada a uma perspectiva mais tradicionalista e mais técnica, em que o professor se limita a cumprir o que está legalmente prescrito, independentemente de que o ensino seja ou não um processo descontextualizado. O currículo, visto e concretizado desta maneira, acentua a supremacia de alguma(s) classe(s) sobre outra(s), sobretudo ao nível do conhecimento que é ensinado na escola, e reproduz, de modo muito explícito, as desigualdades sociais através da escola.

Os objetivos, que por sua vez expressam a antecipação dos resultados, e os conteúdos a ensinar são, nesta perspectiva, aspetos fundamentais para a definição do que é o currículo

¹ Morgado (2000:31), sustentando-se nos trabalhos da CRSE (1987:185), refere que o currículo formal define objetivos gerais e específicos, fixa critérios para a seleção de áreas ou disciplinas e respetivos conteúdos, indica as metodologias e estratégias a desenvolver e define os processos de avaliação dos níveis de aprendizagem.

(Pacheco, 2001: 16), uma posição corroborada por Morgado (2000: 22), ao afirmar que vários autores consideram tratar-se de uma definição de currículo que o identifica como “plano de estudos, cursos de matéria em estudo”.²

A segunda perspetiva, de teor mais informal³, considera que o currículo, enquanto processo de ensino-aprendizagem depende de cada contexto. Pacheco (2001: 16) afirma que, à luz desta perspetiva, se caracteriza o currículo como um “conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada em que tanto o professor como o aluno atuam como sujeitos ativos do processo” e não como meros objetos. Significa Isto dizer que o professor, em função das linhas de orientação existentes, goza de uma certa autonomia tanto na planificação quanto na concretização do currículo, através dos processos de ensino - aprendizagem na sala de aula, bem como noutras decisões e atividades ao nível da escola.

Por sua vez, Zabalza (1992: 12) assinala que “o currículo é um conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar; é um conjunto dos conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano”.

A contrapor a visão tecnicista do currículo, D’Hainaut (1980, citado por Morgado 2000: 24) afirma que a noção de currículo é muito abrangente, não podendo por isso reduzir-se a um mero programa de ensino:

Um currículo é um plano de ação pedagógica muito mais largo que um programa de ensino (...): compreende, em geral, não só programas, para as diferentes matérias mas também uma definição das finalidades da educação pretendida, uma especificação das atividades de ensino e de aprendizagem, o que implica os conteúdos do programa e, finalmente, indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou aluno serão avaliados.

O currículo é considerado por Gimeno Sacristán (1998: 20) como um cruzamento de práticas diversas, uma visão, em nosso entender, esclarecedora para compreensão do currículo como um campo de intervenção de vários atores e como uma construção social.

Se nenhum fenómeno é indiferente ao contexto em que se produz e o currículo se constrói e concretiza em distintas situações, então faz todo sentido que os seus conteúdos e as suas

2 Cf. Morgado (2000: 22), onde o autor se refere a Hamilton (1992), Gimeno Sacristán (1998) e Marsh (1997).

3 Morgado (2000: 31-32), tendo em atenção o postulado pela CRSE (1987: 185), menciona que o currículo informal ou oculto é o pano de fundo que subjaz o currículo formal, isto é, a situação escolar na qual o currículo formal vai ser realizado, designadamente na relação entre os diversos autores/atores do processo de ensino aprendizagem; nas regras de organização e funcionamento do sistema escolar; na situação dos equipamentos e do material didático que limitam ou estimulam as condições de trabalho; na capacidade financeira para administrar o quotidiano ou para gerir iniciativas; na qualificação do pessoal docente para o desempenho das suas tarefas específicas e as condições que regem o seu exercício profissional; no relacionamento favorável ou desfavorável com o meio.

formas não possam ser indiferentes aos contextos nos quais se configuram (Gimeno Sacristán, 1998: 21). É nesta perspectiva que Grundy (1987, citado por Gimeno Sacristán, 1998: 21), refere que existem muitos tipos de ações que intervêm na configuração do currículo, num processo que ocorre em condições concretas, dentro de um mundo de interações culturais e sociais, um universo construído e não natural. De acordo com Gimeno Sacristán (*ibidem*), significa que a percepção do currículo como um processo nos permite compreender o seu significado e importância real como o resultado das diversas operações em que o mesmo é submetido. Por outro lado, a construção do currículo não pode ser entendida separadamente das condições reais em que o mesmo se desenvolve. É por essa razão que “entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam [no] seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizacionais, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significados que lhe dão forma...” (*idem*)

Nesta perspectiva, já em 1973, Walker (1973, citado por Gimeno Sacristán, 1998: 21) afirmava que “os fenómenos curriculares incluem todas aquelas atividades e iniciativas através das quais o currículo é planeado, criado, adotado, apresentado, experimentado, criticado, atacado, defendido, e avaliado, assim como todos aqueles objetos materiais que o configuram, como são os livros-texto, os aparelhos e equipamentos, os planos e guias do professor, etc.”

Da análise feita às definições apresentadas por autores como Foshay (1969) e Saylor (1966)⁴, por sinal convergentes nas suas posições quanto à definição de currículo, deduz-se que o currículo “é o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire na escola como resultado da sua interação com os conteúdos de aprendizagem, com a comunidade escolar e com a cultura da escola” (Rodrigues, 1995: 13).

Trata-se de um conceito de currículo que confere aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a possibilidade de contribuírem para a produção de um conhecimento e de uma cultura que sejam valiosos(as) e úteis para si próprios e para sociedade. A ser assim, poderemos considerar a escola como uma instituição promotora de equilíbrio social, uma vez que estaria a contribuir para a diminuição das assimetrias sociais, através da valorização da diversidade cultural e da promoção do desenvolvimento humano. Por tal motivo, entendemos que este conceito de currículo se adequa ao perfil do cidadão contemporâneo que se pretende formar, isto é, com uma identidade pessoal, social e cultural própria, consciente dos seus

⁴ Citados por Rodrigues (1995:13)

direitos, liberdades e deveres, capaz de, ao mesmo tempo, conhecer e defender a sua cultura e compreender a cultura ou realidade social alheia, de tal maneira que esteja apto para lidar com as diferenças sem se sentir ameaçado.

Para que esta visão mais lata de currículo se concretize é necessária a criação de condições para que os professores, os alunos, os pais e os encarregados de educação participem, de algum modo, nas decisões sobre o que deve ou não ser ensinado às novas gerações e que existam mecanismos que garantam alguma harmonia e equilíbrio na forma como esse processo se concretiza na prática. Dito de outro modo, trata-se da existência de mecanismos legais que explicitem o que se deve considerar como fundamental, sem coartar a possibilidade de os professores concretizarem o currículo em função das características dos alunos que frequentam a escola, e do contexto em que trabalham, bem como de cada um se desenvolver de forma autónoma, no sentido de uma emancipação intelectual, mental e social.

De referir que, em relação às duas perspetivas assinaladas, Tanner e Tanner (1987, citados por Pacheco 2001: 16) consideram que essas diferenças constituem um aspeto positivo no terreno dos estudos curriculares, uma vez que incentivam as investigações nesta área do saber, tornando assim mais interessante a investigação e mais vivos os estudos curriculares. Neste sentido, Pacheco (2001: 16) refere que apesar das divergências entre as duas perspetivas do currículo, isto é, entre a perspetiva formal e a informal, o currículo se consigna como um projeto formativo que “encerra três ideias-chave: de um propósito educativo no tempo e no espaço em função das finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem com referências a conteúdos e atividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa”.

Actividade para a verificação e avaliação das aprendizagens

1. Tendo em conta que o conceito de currículo não tem um sentido unívoco, a luz dos conceitos acima espelhados, elabora um que se aproxima ao que mais atenção lhe chamou.

a) Debruça-te sobre os elementos nucleares de um currículo escolar.

2. Funções do currículo

Quanto às funções do currículo, Zabalza (1991:III) faz referência a duas funções básicas – a de difusão e a de orientação –, pelo menos em termos do que se pode observar nos documentos sobre os sistemas educativos.

A função de difusão está relacionada com o ato de tornar públicos os diferentes aspetos que conformam o currículo. Na visão deste autor, é importante, e necessário, que as finalidades formativas que se consignam à escola sejam do conhecimento público e que, conseqüentemente, estejam disponíveis para o debate e a crítica, o que, aliás, é próprio das sociedades pluralistas e democráticas. Nas sociedades modernas, quer a aprovação pelas entidades responsáveis, quer a divulgação pública, são condições necessárias à legitimação do currículo e/ou das intenções educativas que transporta (*ibidem*).

Outro aspeto que na perspectiva de Zabalza é necessário considerar é o facto de a divulgação ser um elemento intrínseco ao próprio currículo, até porque se trata de uma prescrição que os professores e as instituições escolares não podem deixar de ter em atenção e que condiciona o desenvolvimento da atividade educativa.

A função de orientação concretiza-se pelo facto de o currículo servir de guia e orientar a prática pedagógica dos professores. Para além de explicitar as intenções da educação, o currículo oficial fornece um conjunto de indicações e determina as condições em que o mesmo deve ser concretizado.

Essas condições dizem respeito aos “conteúdos formativos” que serão lecionados; às *orientações sobre os métodos didáticos* mais adequados; ao sistema de *organização das escolas*; aos *recursos materiais e serviços* postos a disposição das escolas; à *qualificação dos professores* e ao conjunto de características que se espera que possuam; à determinação das condições da efetivação do currículo inclui respostas a 4 perguntas básicas “quê ensinar? quando ensinar? como ensinar? quê, como e quando avaliar” (*ibidem*).

3. Teorias curriculares

Para compreender os aspetos abordados neste estudo, a começar pela fundamentação do conceito de currículo como construção cultural, social e ideológica, pensamos ser pertinente fazer uma breve resenha sobre as teorias curriculares. Consideramos que é útil começar por um breve olhar pelas funções do currículo.

Para melhor compreender as teorias curriculares, decidimos iniciar este segmento do texto com a revisitação do significado do vocábulo “teoria” que, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (2012), diz respeito a um sistema coerente dos conceitos, princípios e técnicas na base de determinado objeto de estudo, um conhecimento sistematizado sobre determinado domínio ou uma representação ideal de uma realidade.

Para além dos significados do termo teoria, considerámos importante chamar à atenção para os sentidos que se atribuem às teorias no âmbito das ciências exatas e no âmbito das ciências humanas. Socorrendo-se das ideias propostas por Kemmis (1988) nesse domínio, Morgado (2003: 33) assevera que, quando utilizado *no contexto das ciências exatas*, o conceito de *teoria* diz respeito a um conjunto de princípios, leis e ideias estabelecidas, utilizadas para alcançar fins conhecidos. Neste caso, a teoria refere-se a “um conjunto de comportamentos predeterminados e que conduzem a fins preestabelecidos”, consubstanciando-se numa “ação técnica”, que se caracteriza pela condução e orientação da prática a partir das formas de pensamento, de ação e por uma visão preexistente.

No âmbito das *ciências sociais e humanas*, o termo *teoria* não se refere “comportamentos predeterminados”. Pelo contrário, designa uma *ação prática* que se caracteriza por ser fundamentalmente guiada por ideais morais, “relacionados com o bem da humanidade, implicando uma avaliação das circunstâncias, juízos de valor, de modo que consiga atuar em determinadas situações sociais e humanas concretas” (*idem: ibidem*).

Para facilitar a compreensão do significado do conceito de *teoria* no âmbito das humanidades, importa referir que “como o currículo se situa no campo das ciências sociais e humanas”, quando utilizamos a expressão teoria curricular “não pretendemos fazer aflorar uma interpretação única da realidade, mas sim uma interpretação particular, uma conjuntura muito específica relacionada com a realidade prática do campo” (*idem, ibidem*). O mesmo autor refere que pelo facto de “a educação, em geral, e o currículo, em particular, serem de natureza prática”, dependendo, por isso, “dos intervenientes e das condições em que ocorre, não podemos, de modo algum, falar a nível do currículo, naquilo que vulgarmente se designa por normatividade prática” (*idem, ibidem*). A razão de ser desta afirmação deriva do facto de, ao nível do desenvolvimento do currículo, não haver receitas e nada estar completamente preestabelecido. Visto que “a natureza do currículo é essencialmente prática, toda a teoria deve ser estabelecida dentro de um contexto fundamentalmente prático”, ou seja, não sendo a teoria que define a prática, ela tenta apenas “explicar a natureza do currículo com base na prática” (*idem: ibidem*). A teoria surge, assim, não como uma determinante da prática mas como um meio para a sua explicação.

A propósito da utilidade das teorias curriculares, Sacristán (1998: 37) menciona pelo menos quatro funções que lhe são inerentes: a *primeira*, a de se constituírem em modelos que selecionam temas e perspetivas; a *segunda*, é que exercem influência nos formatos que os

currículos adotam, antes de serem consumidos e aplicados pelos professores encerrando, deste modo, um valor formativo profissional para os docentes; a *terceira função* das teorias curriculares consiste em determinar o sentido da profissionalidade dos professores, ao dar relevo a determinadas funções em detrimento de outras; a *quarta função* é a de fornecer uma cobertura de racionalidade às práticas escolares. A essas quatro funções podemos acrescentar uma *quinta* que é a da teoria se constituir como um mediador entre o pensamento e ação em educação.

Por entendermos ser suficientemente esclarecedor, socorremo-nos da abordagem ou classificação proposta por Kemmis (1988, citado por Morgado, 2000: 40-45), em que o autor se baseia na teoria constitutiva dos saberes de Habermas – segundo o qual a aprendizagem está sujeita aos interesses do indivíduo, que são subjetivos –, e a partir daí, sintetizou os vários pressupostos críticos que fundamentam os múltiplos conceitos de currículo, propondo três grandes grupos de teorias curriculares – a teoria técnica, a teoria prática e a teoria crítica -.

a) Teoria técnica

Na opinião de Pacheco (2001), a teoria técnica é a mais tradicional nos estudos curriculares e a que tem prevalecido até aos nossos dias, continuando a exercer uma influência significativa na forma como o currículo se desenvolve nas escolas. Por sua vez, Kemmis (1988, citado por Morgado, 2000: 40) considera que esta teoria se baseia no princípio de que as regras técnicas devem orientar a ação do sujeito, caracterizando-se por isso “por *um discurso científico*, por uma *organização burocrática* e por uma *ação tecnicista*”. Dito de outro modo, a conformidade da ação com as regras é o pressuposto fundamental. Ainda em relação à teoria técnica, Vilar (1994, citado por Morgado 2000) considera que, à luz dessa teoria, o currículo se define como um produto, isto é, os resultados a partir de uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela escola em função de um determinado programa. O currículo é visto como um conjunto de conteúdos a transmitir ou como o programa de várias disciplinas, tendo como preocupação básica tornar os alunos capazes de adquirirem conhecimentos que lhes permitam a integração na vida ativa. Esta é, segundo os autores referenciados, uma visão mais tradicionalista do currículo onde se observa uma forte aliança entre as componentes burocrática e técnica. Prevalece, neste caso, o conceito de currículo que existe ao nível dos diplomas legais e em que a prática é determinada pela teoria numa relação hierarquizada e unívoca (Morgado, 2000).

Na teoria técnica, a ideia de currículo estrutura-se em torno de um conjunto de objetivos que a escola se propõe alcançar (Tyler, 1949, citado por Morgado, 2000: 41), relegando para segundo plano, ou mesmo excluindo, as questões mais substantivas da educação e do currículo. Neste caso, ao professor é apenas pedido que cumpra aquilo que está determinado oficialmente, limitando-se a um papel de mero executor.

De acordo com Pacheco (2001: 35-36), esta teoria abrange três concepções de currículo: como “súmula de exigências académicas”, como um “meio de promoção da autorrealização dos alunos”, e “como tecnologia e eficiência”.

A primeira concepção considera o currículo como súmula de exigências académicas, isto é, o currículo é sinónimo de conteúdos ou de programas das várias disciplinas, tendo por orientação principal o racionalismo académico (*idem*). Esta concepção de currículo que, como refere o autor, deriva do racionalismo académico, prende-se com a especialização do conhecimento e privilegia a transmissão dos conteúdos na base das correntes filosóficas do essencialismo⁵ e do perenialismo que valorizam a dimensão permanente do conhecimento.

A segunda concepção - relacionada com as ideias roussianas do século XVIII e ainda com alguns movimentos pedagógicos dos finais do século XIX e da “escola nova e progressista” de Dewey, no século XX -, considera que o currículo é um meio de promoção da autorrealização dos alunos e defende que a lógica do currículo não está tanto nos conteúdos determinados a priori quanto nos interesses dos alunos e nas experiências de aprendizagem que estes que estes realizam na escola (*idem*). De acordo com esta concepção, os conteúdos são apenas meios para pensar e organizar a aprendizagem.

A terceira concepção considera o currículo como tecnologia e eficiência, tem as suas bases no movimento americano de renovação curricular da década de 1960 e surge como consequência do lançamento do então satélite soviético Sputnik (*idem*). A este respeito, Pacheco (2001: 36) explica que:

Foi a corrida pela supremacia do espaço que esteve, de facto, na origem da renovação curricular no Estados Unidos da América do Norte. Num elucidativo artigo [...] Gerald Moser (1963:202-205) afirma: “Quando o primeiro satélite russo, o “Sputnik 1” voltou da sua viagem para além da atmosfera terrestre, a 14 de Outubro de 1957 [...] ficamos alarmadíssimos e dececionados por não terem sido compatriotas nossos os primeiros a ganhar essa vitória do orgulho nacional. Muitos, sobretudo a gente do povo e os políticos, despertaram, então para uma realidade desagradável: julgaram, antes, que a livre América, vitoriosa em duas guerras mundiais, fosse em tudo a maior nação e a melhor [...] Na realidade, o espetacular “Sputnik” acelerou, apenas uma reforma da mentalidade [...]

⁵ Nome dado às filosofias que propõem como seu objeto as essências dos seres e não os seres existentes.

exigiu-se, então, maior concentração nos estudos puramente acadêmicos, tais como as ciências e as matemáticas.

Na sua explicação, o autor menciona as 8 principais inovações decorrentes do choque sofrido pelos americanos, quando se aperceberam da fragilidade do seu sistema educativo, comparativamente ao da então União Soviética, pelo menos no que diz respeito ao domínio das ciências e da tecnologia:

Eis as principais inovações introduzidas, segundo o relatório do Dr. James Conat, impulsionador da principal renovação curricular, e após o choque elétrico dado à nação americana pelo Sputnik, graças ao qual se atualizou o ensino em todos os níveis: 1º - "um programa obrigatório comum a todos [...]; 2º- desenvolvimento da aptidão para a leitura rápida e inteligente e intensificação do estudo da composição inglesa; 3º- cuidados especiais para com os alunos mais atrasados; 4º- maiores esforços para estabelecer bons cursos vocacionais [...]; 5º- dentro de cada matéria e independentemente das outras, divisão dos alunos de uma classe em secções consoante o grau de aptidão desenvolvido; 6º- intensificação do trabalho dos conselheiros vocacionais para o descobrimento oportuno dos alunos mais talentosos e a sua orientação; 7º- programas especiais para estimular, desde o primeiro ano, os alunos de inteligência excepcionalmente viva [...]; 8º- um esforço maior para evitar qualquer divisão absoluta, dentro de uma mesma escola, entre os alunos que são preparados para os estudos universitários, dos demais" (*idem, ibidem*).

Socorrendo-se de autores como Taba (1983), D'Hainaut (1980); Wheeler (1967) e Jhonson, (1967), Pacheco (2001: 36-37) realça que, nesta conceção, o currículo é definido como um plano para a aprendizagem, significando que a sua elaboração se fundamenta numa série de critérios baseados na informação sobre o processo de aprendizagem e a natureza dos alunos; como um plano de ação pedagógica mais alargado do que um programa de ensino, que para além de abranger os programas para as diferentes matérias ou disciplinas, inclui a definição das finalidades pretendidas; como um conjunto de experiências planificadas na escola e oferecidas aos alunos por tutela desta; e como uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem sem, no entanto, prescrever os meios ou as atividades, os materiais ou o conteúdo do ensino que devem ser utilizados para o alcance dos mesmos.

Importa, ainda, referir que, no âmbito desta teoria curricular, toda a ação, toda prática é orientada pela teoria. Por outro lado, o currículo é definido como “um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado” (Pacheco, 2001: 35). O desenvolvimento do currículo é fundamentalmente condicionado pela sobrevalorização das funções hierárquicas, submetendo os professores a uma grande quantidade de trabalho de forma rotineira, ou sofrendo uma “influência abusiva” da administração, impedindo-os em muitos casos de prosseguirem com a sua ação pedagógica. Predomina uma “mentalidade técnica ligada aos especialistas curriculares”, salvaguardando a legitimidade normativa da construção do currículo (*ibidem*).

De acordo com Fernandes (2006: 3), embora no âmbito dessa teoria se valorize e se preveja a “participação dos alunos nas situações de ensino-aprendizagem, essa participação é vista numa perspectiva tecnicista” que apesar de ter em “consideração diferentes pontos de partida dos alunos, prevê no entanto um único ponto de chegada” (*idem*), sendo que “os diferentes pontos de partida são assumidos como referentes orientadores da ação que tem de ser rigorosamente delineada, em termos de estratégias, de procedimentos e de instrumentos” (*idem*) no sentido de “evitar a ocorrência do erro (e se controlarem) os professores de formação, a evitar desvio e a reforçar os ganhos e os êxitos que, parcialmente, os alunos vão alcançando” (Leite & Fernandes, 2003, citadas por Fernandes, 2006: 3).

Das três concepções atrás apresentadas conclui-se que, na perspectiva desta teoria, o currículo é definido como um plano de ação pedagógica que, além de abranger os programas para as diferentes matérias e os respetivos conteúdos, define a educação pretendida, especifica as atividades de ensino e de aprendizagem e estabelece indicações precisas sobre a avaliação das aprendizagens do ensino e dos alunos.

b) Teoria prática

A teoria prática, refere Pacheco (1996), caracteriza-se por um *discurso humanista*, por uma *organização liberal* e por uma *prática racional*, posição que assume a partir dos postulados de Kemmis (1988), fundados no interesse prático do saber de Habermas, querendo com isso dizer que o desenvolvimento do currículo implica um juízo ponderado e uma deliberação prática.

Essa teoria, que, surgiu na década de 70, como resultado das discussões curriculares levantadas pelos empiristas conceptuais, entre os quais destacam Schwab (1969) e Stenhouse (1987), “perspetiva o currículo como uma prática resultante da relação entre os especialistas curriculares e os professores” (Morgado, 2000: 41).

Nesta teoria existem duas visões que importa destacar, pelo papel que desempenham na configuração do currículo como um projeto. A *primeira*, de Schwab (1969, citado por Morgado, 2000), propõe para conceptualização do currículo uma *linguagem prática*, baseada na interação de quatro elementos fundamentais: os alunos, os professores, os meios e os conteúdos (Morgado, 2000: 41). Trata-se de uma visão corroborada por Grundy (1987, citado por Pacheco, 2001: 39), quando considera o currículo como uma “interação entre alunos e professores, daí que os participantes sejam considerados como sujeitos e não como objetos, o que implica a tomada de decisões sobre os propósitos, o conteúdo e a conduta do currículo”. A visão de

Schwab enfatiza a ideia de que deve pensar-se mais em termos de análise prática, orientando toda ação no sentido da resolução de problemas, e menos em termos teóricos em que a prática é apenas vista como aplicação daquilo que foi determinado *a priori*.

A segunda visão, proposta por Stenhouse (1987, citado por Pacheco 2001: 39), aponta para uma atitude crítica do professor e destaca o protagonismo que assume em qualquer proposta curricular. Para este autor, o currículo surge do confronto de duas vertentes – a *intenção* e a *realidade*. Assim se compreende que defina “currículo como uma prática e como um processo de investigação que deve estabelecer a conexão entre a intenção e a realidade” (*idem, ibidem*). No fundo, o currículo é aqui visto como um projeto, uma proposta de trabalho que o professor deve concretizar durante as práticas educativas, cabendo-lhe adequá-lo ao contexto da escola e às características dos alunos que a frequentam.

Um dos aspetos a considerar é o facto de a solução dos problemas curriculares não ser suscetível através de soluções teóricas, mas sim através de soluções praticas. Neste sentido, Schwab (1969, citado por Pacheco 2001: 38) alerta para o perigo da excessiva confiança na aplicação das leis científicas na resolução de problemas curriculares, pois o campo curricular não é um terreno unicamente técnico, nem é delimitado por fatores ou por variáveis totalmente previsíveis ou controláveis.

É referido pelo mesmo autor (*idem, ibidem*) que "a teoria prática reforça a conceção do currículo como processo e não como produto", definindo-o "como uma proposta que pode ser interpretada pelos professores de diferentes modos e aplicada em contextos diferentes ". O currículo é entendido como uma prática caracterizada por constantes negociação e necessidade de tomada de decisões (Pacheco, 2001: 39).

c) Teoria crítica

Nos seus estudos, Habermas (1968)⁶ aborda a epistemologia e a crítica social desde Kant até à atualidade e critica a "cientifização da política", o que permite que, nas sociedades modernas, a racionalidade técnica e a racionalidade científica funcionem por vezes como ideologia.

Habermas identificou três formas de conhecimento científico, sendo a primeira o conhecimento *empírico-analítico*, que se preocupa com o estabelecimento de relações de causa e efeito e a procura de um controlo da natureza; a segunda, o conhecimento *hermenêutico*,

⁶ Cf. Diciopédia móbile (2011)

derivado da necessidade humana de comunicação e interpretação de tal comunicação; a terceira, a forma de conhecimento, o conhecimento *crítico e emancipatório* que, ultrapassando os limites dos dois anteriores, considera que *a verdadeira racionalidade*⁷ “só pode ser atingida em situações ideais de discurso, onde todas as partes têm igual oportunidade de se envolverem no diálogo, sem restrições nem distorções ideológicas”. Habermas considera que “um conhecimento válido só pode emergir de uma situação de diálogo livre, aberto e ininterrupto”. Só este modelo, que o próprio autor considera difícil de realizar, estabelece as condições para uma ciência social crítica e verdadeiramente emancipada (*idem, ibidem*).

A teoria crítica, que Morgado (2000: 43) confirma basear-se no interesse emancipatório identificado por Habermas e na ciência social crítica, apela à emancipação do sujeito como forma de resolver os problemas da prática. A esse respeito, Pacheco (1996) considera que, à luz desta teoria, o currículo é entendido como o resultado dos interesses de professores e alunos agrupados em comunidades e portadores de uma consciência crítica. O currículo é considerado como o resultado do confronto dos vários elementos da comunidade com base na sua tomada de consciência e produção de uma visão crítica sobre os vários elementos que configuram e caracterizam o currículo. Surge aqui o conceito de currículo como uma *praxis*, isto é, como uma prática e uma reflexão sobre a própria prática, num movimento cíclico que se repete ao longo do tempo (Idem).

Na perspetiva de Morgado (2000), esta teoria acaba por constituir uma visão crítica do currículo. Baseando-se em Kemmis (1988), considera que a teoria crítica se caracteriza por um discurso dialético, isto é, uma contraposição de ideias que leva a outras ideias, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma ação emancipatória. O professor é aqui idealizado como um elemento da comunidade a quem compete criar condições de participação dos vários protagonistas que a integram.

Na perspetiva da teoria crítica, o currículo resulta da confluência das representações, das intenções, das convicções, dos princípios ou valores que atuam como metas e das aspirações mais elevadas de uma sociedade e não de apenas parte dela.

Com o intuito de obter uma visão comparativa das teorias abordadas e uma melhor percepção da essência de cada uma delas, e partindo da leitura feita sobre as mesmas na perspetiva de Kemmis (1988, Morgado, 2000: 40-43), elaborámos o quadro comparativo que a seguir

⁷ Faculdade de raciocinar; capacidade de fazer uso da razão para julgar ou compreender; encadear pensamentos de forma lógica, ponderar, refletir pensar.

apresentamos (quadro 4), tendo como aspetos de fundo as definições, as suas características/aspeto central e o papel do professor em cada uma das teorias abordadas:

Quadro 4 - Análise comparativa das teorias curriculares

Teoria	Definição de currículo	Características /aspeto central	Papel do professor/aluno
Técnica	<ul style="list-style-type: none"> · Conjunto de conhecimentos a transmitir organizados em disciplinas · Programas das várias disciplinas quem têm por orientação um racionalismo académico · Conjunto de objetivos que a escola se propõe alcançar em que os resultados se definem em termos comportamentais · Currículo como meio tecnológico ou plano para a aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> · A prática é determinada pela teoria · Capacitar os alunos para a sua integração na vida ativa com vista a sua autorrealização · Conformidade da ação com as regras (legitimidade normativa) · Separação entre o contexto sociocultural e a escola · Currículo como um produto · Racionalidade técnica/ação tecnicista · Ideologia/organização burocrática 	<ul style="list-style-type: none"> · Mero instrumento para o alcance dos objetivos do currículo · Reproduz os princípios predefinidos de eficácia e eficiência · Professor como mero técnico que obedece o que está pré estabelecido · Aluno como banco de depósito de conhecimentos, como simples objeto da aprendizagem
Prática	<ul style="list-style-type: none"> · Uma prática e um processo de investigação que deve estabelecer conexão entre a intenção e a realidade · Uma proposta a ser interpretada de diferentes modos e a ser aplicada em diferentes contextos · Currículo como projeto, como hipótese de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> · Relação biunívoca teoria – prática · Currículo visto como um processo (legitimidade processual) · Interação entre aluno, professor, meio e conteúdos · Discurso humanista · Fruto de uma racionalidade prática e de uma ação pragmática · Surge da confrontação entre a intenção e a realidade 	<ul style="list-style-type: none"> · Com uma atitude reflexiva que interfere nas práticas que desenvolve · Professor é protagonista e determinante na proposta e legitimidade do currículo · Aluno visto como sujeito da sua aprendizagem
Crítica	<ul style="list-style-type: none"> · Resultado de interesses agrupados de professores e alunos portadores de uma consciência crítica 	<ul style="list-style-type: none"> · Relação biunívoca teoria – prática · Emancipação do sujeito como forma de resolver problemas da prática · Organização participativa, democrática e comunitária · Currículo como resultado · Currículo como uma praxis (prática e reflexão sobre a prática) 	<ul style="list-style-type: none"> · Professor é chamado a resolver os conflitos da prática, reflete sobre a própria prática de modo crítico · O aluno é levado a ter consciência e emancipar-se, a questionar · O professor é visto como um intelectual reconhecido pela comunidade educativa

Fonte: elaborado com base em Morgado (2000: 40-43) e Pacheco (2001: 37-40).

A análise do quadro acima apresentado permite perceber os diferentes papéis consignados ao professor de acordo com os diferentes conceitos de currículo e das teorias curriculares que os suportam. Tal facto sugere-nos que será oportuna uma breve análise ao conceito de profissionalidade docente bem como dos distintos modelos que se podem configurar a partir dele, assuntos que abordamos mais afrente.

Actividade 1 - para a verificação e avaliação das aprendizagens

- 1) Atendendo o seu perfil de saída (formação de professores), e com recurso a exemplos, explica, de forma sucinta, a função do currículo escolar.
- 2) Contextualizando as teorias curriculares apresentadas, comenta a que mais prevalência tem na estrutura organizativa dos planos de estudo da Política educativa angolana.

4. O desenvolvimento do currículo

Por entendermos ser uma via pela qual se pode ter uma ideia o mais próximo possível do elencar dos diferentes aspetos que interagem no processo de desenvolvimento curricular, pensamos ser necessário fazer-se uma breve abordagem à natureza desse processo.

Nesta perspetiva, Machado e Gonçalves (1992: 66) referem que "os elementos essenciais do currículo envolvem questões de poder, pessoas, procedimentos e participação". Questões como "Quem toma as decisões sobre as questões curriculares? Que escolhas ou decisões têm de ser tomadas? Como é que essas decisões são implementadas?" são consideradas pelos autores como cruciais no processo de desenvolvimento do currículo, levando tais aspetos a que esse processo se caracterize "como um procedimento interativo de natureza política, social, participativa e gradual" (idem, ibidem).

Na mesma linha de pensamento, os autores consideram o desenvolvimento do currículo: (1) como um processo interpessoal, (2) como um processo político, (3) como um processo social, (4) como um empreendimento de colaboração e participação e (5) como um sistema desarticulado da prática de tomada de decisões (idem: 66-69).

De ressaltar que o termo "processo" deriva do latim *processu*, verbo que indica a ação de *avançar, ir para frente*, e é entendido como um conjunto sequencial e particular de ações com

objetivo comum, podendo ter distintos propósitos: criar, inventar, projetar, transformar, produzir, controlar, manter e usar produtos ou sistemas⁸.

5. Processo de Desenvolvimento Curricular: Natureza e âmbito

Tal como afirma Kliebard (1985), “não há nada de raro e de misterioso sobre o desenvolvimento do currículo, nem requer um elevado grau de especialização técnica”, nem se trata de um processo “reservado exclusivamente aos consagrados”.

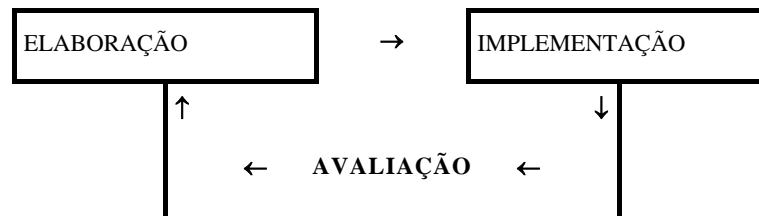
No entanto, o autor não deixa de reconhecer que, à semelhança do que acontece com o conceito de currículo, o desenvolvimento curricular representa “uma questão muito complexa”. Uma primeira dificuldade resulta da sua própria conceituação.

Tal como acontecia com as diferenças expressas nas teorias curriculares, a noção de desenvolvimento curricular depende da noção perfilhada de currículo:

- a) No âmbito da **teoria técnica**, as concepções de currículo como um plano de acção pedagógica previamente delineado ou como um produto, que se destina à obtenção de resultados de aprendizagem organizados no âmbito da escola, pressupõem um **processo de desenvolvimento curricular** dividido em **três momentos principais: elaboração, implementação e avaliação**. Tudo se conjuga numa racionalização de meios em função dos objectivos e dos resultados, originando a chamada **consciência tecnológica** (Giroux, 1981) ou **racionalidade técnica** (Schön, 1987).
- b) Na **teoria prática**, quando se perspectiva o currículo como um projecto que é fruto de uma **racionalidade prática**, rejeita-se a compartimentação entre os três momentos referidos anteriormente (rejeita-se a divisão do trabalho segundo um princípio *taylorista*). Defende-se que o **processo de desenvolvimento curricular** é um **empreendimento compartilhado** e que as decisões dos professores são inevitáveis.
- c) Na **teoria crítica**, mais se **reforça a interdependência do processo de desenvolvimento curricular**, que deve ser compreendido como **uma problemática**, reconhecendo-se, quer aos professores quer aos alunos, a **liberdade para negociar e determinar os conteúdos curriculares** – insiste-se na ideia de integrar os professores em comunidades críticas (Grundy, 1987; Kemmis, 1988) e das escolas se organizarem para a aprendizagem reflexiva.

⁸ Cf. Minipédia – Enciclopédia offline (2012)

Contudo, se a *noção de currículo* integra as ideias de um *propósito* (intenções), de um *processo de formação* (processo de ensino-aprendizagem) e de um *contexto definido* (educação formal ou informal), **então** a *noção de desenvolvimento curricular* refere-se ao seu *processo de construção e de realização* – isto é, *concepção*, *implementação* e *avaliação*.



De facto, e apesar das diferentes concepções de currículo, reconhece-se que **o processo de desenvolvimento curricular** é um processo de construção, que envolve pessoas e procedimentos à volta das seguintes questões:

- *Quem toma decisões acerca das questões curriculares?*
- *Que escolhas são feitas e que decisões são tomadas?*
- *Como é que estas decisões são implementadas?*

5.1. Conceito de Desenvolvimento curricular

O desenvolvimento curricular é entendido como um “processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando, necessariamente, pelos momentos de conceção, elaboração e implementação” (Ribeiro, 1995, p. 66) .

Processo dinâmico e contínuo, que decorre em diferentes contextos, sendo a sequência e a continuidade duas das suas características mais marcantes (Gaspar & Roldão, 2007).

O desenvolvimento curricular - “processo tripartido – elaboração, implementação, avaliação – em que se conjugam esforços para racionalizar os meios em função dos objetivos preestabelecidos e dos resultados a alcançar” (Pacheco, 2001, p. 63)

5.2. Contextos de decisão curricular

Segundo Pacheco, (1996: p. 65, citado por Tavares 2010) “O currículo, enquanto processo contínuo de decisão, é uma construção que ocorre em diversos contextos a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização e se situam entre as perspectivas macro e micro curricular. De modo global consideram-se três contextos/níveis de decisão curricular:

- a) político-administrativo (macroestrutura) – no âmbito da administração central;

- b) de gestão (mesoestrutura) – no âmbito da escola e da administração regional;
- c) de realização (microestrutura) – no âmbito da sala de aula.

5.3. Níveis, contextos de decisão e fases do desenvolvimento curricular

Como indicado anteriormente, as decisões sobre o currículo e o seu desenvolvimento são tomadas a vários níveis e envolvem a participação de diferentes actores, cabendo a cada um determinadas responsabilidades. Neste sentido, e por uma questão de facilidade de compreensão, apresenta-se o quadro abaixo:

Os dois esquemas seguintes procuram exemplificar as principais fases e contextos de decisão curricular.

Níveis/Contextos De Decisão

Níveis de planificação	Competências		Aspectos que se planificam	
	Macro	Ministério Regiões	Fins educativos	Plano curriculares Programas
Meso	Escola Território educativo	Projecto educativo	Projecto da escola Projecto curricular	Projecto organizativo
Micro	Professores	Projecto didáctico Actuação dos professores, integrados em equipas inter e pluridisciplinares		

Fonte: (Pacheco, 2001, p. 90, citado por Tavares, 2015)

Fases e contextos de decisão curricular	
CURRÍCULO PRESCRITO (Gimeno, 1988) CURRÍCULO OFICIAL (Goodlad, 1979) CURRÍCULO FORMAL (Perrenoud, 1995)	1ª Fase Proposta formal, currículo sancionado pela administração central
CURRÍCULO APRESENTADO (Gimeno, 1988)	2ª Fase Currículo apresentado aos professores através dos mediadores curriculares – manuais, livros de texto, etc.
CURRÍCULO PROGRAMADO CURRÍCULO PLANIFICADO CURRÍCULO MOLDADO (Gimeno, 1988) CURRÍCULO PERCEBIDO (Goodlad, 1995)	No âmbito do Projecto Educativo e do Plano Global de Formação da Escola o currículo é programado, em grupo, e planificado, de forma individual, pelos professores.
CURRÍCULO REAL (Kelly, 1980) CURRÍCULO EM ACÇÃO (Gimeno, 1988) CURRÍCULO OPERACIONAL	Fase que se situa num contexto de ensino e que corresponde ao <i>currículo que acontece hora a hora, dia após dia, na escola e na sala de aula.</i>
CURRÍCULO OCULTO (Torres, 1995) (currículo implícito, latente, não intencional, não ensinado, escondido)	Abrange os processos e os efeitos que, não estando previstos nos programas oficiais, fazem parte da experiência escolar.
CURRÍCULO AVALIADO (Gimeno, 1988)	Inclui a avaliação dos alunos e dos planos curriculares, dos programas, das orientações, dos manuais e livros de texto, dos professores da escola, da administração etc.

Fonte: (Adaptado de Pacheco, 1996)

No contexto político-administrativo, **o currículo** é tido como um **projecto socioeducativo** que é moldado pela administração central, tanto na forma do processo de elaboração curricular (com a *apresentação de projectos de escolarização*), como na forma de prescrição curricular (apresentação dos *planos curriculares*, de *programas*, de *orientações metodológicas* e de *critérios de avaliação*).

Existe uma orientação clara do desenvolvimento curricular, por parte do Estado, com a assunção de competências:

- ↪ na organização educativa e na definição dos planos curriculares;
- ↪ na elaboração dos programas e formulação dos objectivos curriculares;
- ↪ na definição dos normativos sobre avaliação;
- ↪ na determinação da política de produção de manuais escolares e livros de texto;
- ↪ nos critérios de organização dos grupos de docência e do agrupamento de alunos.

Actividade 2 - para a verificação e avaliação das aprendizagens

- 1) Na qualidade de estudante e membro da sociedade civil , professor ou futuro professor, tendo como referência as teorias acima expressas e o respectivo desenvolvimento, porque é que a teoria critica é a que melhor se ajusta nas actividades escolares.
- 2) Os níveis ou contextos de decisão curriculares, permitem que haja organização no âmbito da tomada e assunção das directrizes educacionais. Partilhas a mesma opinião?
- 3) Porque é que o nível de realização se consubstancia como o mais relevante no âmbito da decisão curricular.

6. Fases do desenvolvimento curricular

Baseado em Pacheco (2001, pp. 69-70), em Gimeno (1995, pp. 104-106) *in* Tavares (2014), que identificamos e descrevemos, ainda que de forma breve, as fases de desenvolvimento do currículo usualmente identificadas:

a) Currículo prescrito

O processo de desenvolvimento curricular inicia-se, por norma, pela *proposta formal*, genericamente denominada como a fase do currículo prescrito. *Subsiste em todos os sistemas educativos, é definido e regulado pela administração central, tem um cariz prescritivo ou de orientação sobre o conteúdo curricular*, principalmente na escolaridade obrigatória. Neste nível de decisão são emitidas diretrizes que influenciam a ordenação do sistema curricular e a elaboração de materiais e que, de forma mais ou menos explícita, exercem um efetivo controlo do sistema.

Currículo prescrito é uma

- Proposta formal, genérica
- Subsiste em todos os sistemas educativos;
- Definido e regulado pela administração central (Macro);
- Tem um cariz prescritivo ou de orientação sobre o conteúdo curricular, principalmente na escolaridade obrigatória.

b) Currículo apresentado

A segunda fase é a do currículo apresentado aos professores, “através dos mediadores curriculares, principalmente dos manuais e dos livros de texto” (Pacheco, 2001, p.69). *Em muitos casos, o nível de formação do professor e as condições em que desenvolvem as suas actividades dificultam a tarefa de conformar a prática a partir do currículo prescrito*, o que tem

contribuído para o papel preponderante que *os manuais escolares e os livros de texto* têm assumido no interior da sala de aulas, mesmo sabendo-se que *podem ser um poderoso fator de desprofissionalização docente*.

c) Currículo moldado

Na fase seguinte, o currículo é moldado pelos professores (Gimeno, 1995). O currículo proposto a nível nacional deve, em cada instituição educativa, envolver os professores como agentes ativos e decisivos na concretização dos conteúdos, sendo através da programação e planificação do currículo que conseguem adaptá-lo ao contexto em que se desenvolve e às características e necessidades dos alunos.

Assim, “no âmbito do projeto educativo da escola, com a inclusão do plano global de formação, o currículo é programado em grupo, e planificado, individualmente, pelos professores” (Pacheco, 2001, p.69).

d) O currículo em ação

Também designado como currículo real (Kelly, 1986), currículo ativo (Goodson, 2001) ou, ainda, currículo operacional (Goodlad, 1979), diz respeito à fase que se situa num contexto de ensino, envolvendo, por isso, a ação pedagógica dos professores.

É o currículo que se dá na prática concreta da sala de aulas, o que se constrói entre o professores e alunos pondo em prática o que antes foi projetado.

e) O currículo realizado

O currículo realizado constitui “a expressão dos resultados da interação didática e que tanto traduz o currículo vivenciado pelos alunos como o currículo vivenciado pelos professores e demais intervenientes” (Pacheco, 2001, p. 70). Surge como consequência da prática pedagógica e corporiza efeitos de diversos tipos: cognitivo, afetivo, social e moral. Esses efeitos são considerados como “rendimentos” valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos.

Quando “o currículo realizado não corresponde ao currículo oficial e explícito”, estamos em presença do “**currículo oculto**”, podendo ser designado ainda como: “implícito, latente, não intencional, não ensinado, escondido – que abrange os processos e os efeitos que, não estando previstos nos programas oficiais, fazem parte da experiência escolar”. O currículo oculto é definido por Silva (2000, p. 82) como sendo “constituído por todos aqueles aspetos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, manifesto, contribuem de forma

implícita, para as aprendizagens sociais relevantes (...), como “atitudes, comportamentos, valores e orientações”.

Pacheco (2001, p. 170), o currículo oculto torna-se visível em diferentes momentos – quando os autores dos manuais, que por norma são docentes, “fazem a sua interpretação do programa; quando os professores moldam os conteúdos e organizam situações de ensino - aprendizagem; quando os alunos são sujeitos ativos na interação didática; quando os pais e outros agentes educativos participam, direta ou indiretamente, no desenvolvimento do currículo”.

f) Currículo avaliado

O currículo avaliado é aquele que é submetido à aferição dos professores e demais actores envolvidos no processo educativo ou formativo em decorrência da sua realização. Inclui a comparação entre o que foi prescrito, apresentado, moldado, o que foi posto em acção e o que foi efectivamente realizado.

Vale referir que a avaliação constitui uma das fases fundamentais do processo de desenvolvimento curricular, essa avaliação pode incidir no processo ou nos resultados. Por outro lado, além da avaliação das aprendizagens dos alunos, este processo inclui a avaliação dos objectivos, dos planos curriculares, dos programas, das orientações metodológicas e curriculares, dos manuais e livros de texto, dos professores e do seu desempenho, da escola, da administração, entre outros.

Actividade 3 - Para a verificação e avaliação das aprendizagens

- 1) Distinga de forma objectiva os tipos de currículos estudados, apontando as valências e desvantagens de cada um deles.

7. O desenvolvimento do currículo como um processo interpessoal, político, Social de construção participada e como um sistema desarticulado da prática de tomada de decisões

A compreensão dos professores e demais actores da educação de que o desenvolvimento do currículo é um processo interpessoal, político, Social de construção participada e como um sistema desarticulado da prática de tomada de decisões, permite aos profissionais do ensino e

da educação valorizarem os mais variados actores envolvidos no referido processo, tornando-os, por isso, mais conscientes das suas responsabilidades e colaborativos.

a) *O desenvolvimento do currículo como um processo interpessoal.*

Socorrendo-se de Beauchamp (1972), Machado e Gonçalves (1999: 66) consideram o desenvolvimento do currículo como "um processo interpessoal ou um sistema de operações de tomadas de decisões acerca de onde é que o planeamento ou o currículo terá lugar (por exemplo, a zona política de influência de acordo com o estatuto legal)". No mesmo sentido, afirmam que é necessário pensar em quem estará envolvido no planeamento, na seleção e execução de procedimentos e, ainda, sobre de que modo o mesmo será implementado, avaliado e reformulado.

Por fim, Machado e Gonçalves (idem, ibidem) consideram que essa "dinâmica, vital e complexa rede de interações entre pessoas e forças", que é o desenvolvimento do currículo, acontece em contextos fluidos e em permanente mutação e de um modo espontâneo ou natural.

b) *O desenvolvimento do currículo como um processo político*

A política, enquanto práxis humana, é um conjunto de atividades relacionadas com o exercício do poder. O poder político é a influência do homem sobre outro homem, e consiste nos meios adequados à concretização dessa autoridade, podendo, eventualmente, conduzir à obtenção de qualquer vantagem. Numa perspetiva mais lata, pode, ainda, ser entendido como conjunto de meios que permitem alcançar os efeitos desejados⁹.

O desenvolvimento do currículo é um processo político pois se concretiza a partir de um conjunto de princípios e de objetivos que servem de guia à tomada de decisões e constituem uma base da planificação das atividades.

Na opinião de Pacheco (2001: 64), o desenvolvimento do currículo é um processo político que "Esse traduz na tomada de decisões a nível nacional, regional e local e que conta com a influência de vários grupos que dispõem de poder de negociação curricular". É justamente nesta perspetiva que Machado e Gonçalves (1999: 67) asseveram que, se por um lado, o desenvolvimento do currículo "envolve vários grupos de negociações de poder", essas negociações fundamentam-se, por outro lado, numa série de escolhas, muitas vezes baseadas em valores e na atribuição de recursos que visam quer a satisfação de determinados fins, quer a criação e distribuição de benefícios.

⁹ Cf. Minipédia – Enciclopédia offline (2012)

É nesta ordem de ideias que McNeil (1977, citado por Machado & Gonçalves, 1999: 67) refere que no desenvolvimento do currículo como processo político se procuram afirmar distintos "grupos de pressão" que, numa perspetiva competitiva tentam impor valores e propor o que deve ser ensinado. No dizer de Simon (1980, citados por Machado & Gonçalves, 1999: 67), é justamente quando a atenção se foca nos conteúdos respeitantes aos usos e valores da escola e “quando um grupo de interesses tenta definir o carácter social da sociedade para outros” que a dimensão política das decisões curriculares se torna mais evidente.

Por seu turno, Machado e Gonçalves (1999: 67) referem que, nesta perspetiva, “a seleção dos objetivos do currículo, do conteúdo, das atividades e da avaliação é influenciada tanto pelos valores como pela pedagogia”, o que nos permite pensar no desenvolvimento do currículo como um processo político e pedagógico.

Importa referir que as dimensões política e pedagógica têm uma relação indissociável. Neste sentido, é necessário considerar o desenvolvimento do currículo como um processo que integra dois aspetos – o político e o pedagógico – e que compele a uma permanente de reflexão e discussão sobre os problemas da escola, na procura de alternativas viáveis à efetivação da sua intencionalidade (Marques 1990, citado por Veiga, 2002). Por outro lado, essa indissociabilidade propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Como se depreender, trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola (idem).

c) O desenvolvimento do currículo como um processo Social

A dimensão social agrega os problemas relativos à organização e à satisfação das necessidades dos indivíduos em sociedade. Convém lembrar que uma sociedade é um conjunto de pessoas que partilham propósitos, gostos, preocupações e costumes e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Geralmente, quando se fala de sociedade, fala-se do ser humano, neste caso como uma comunidade na qual a vida do homem está integrada, tendo em conta as suas ocupações, os seus desejos e os seus atos. As sociedades têm um carácter mais, já que tendem para a mudança e para a evolução. É com base nestas ideias que Machado e Gonçalves (1999: 68) consideram que o desenvolvimento do currículo é um processo social, isto é "um empreendimento de pessoas", sendo por isso necessário ter sempre presente a existência de potencialidades, de disponibilidades e de obstáculos inerentes às interações que estabelecem entre si.

As decisões sobre o currículo são tomadas em função de interesses, valores, ideologias, prioridades, papéis funcionais e responsabilidades diferenciadas, num contexto interativo e dinâmico. Para além dos aspetos mencionados, os autores mencionados (*idem, ibidem*) indicam que, para a atribuição de recursos e para a resolução dos conflitos de valor que envolvem as decisões curriculares, “as personalidades dos que desenvolvem o currículo, a estrutura dos sistemas curriculares e os diferentes padrões das relações de grupo entre os membros da comunidade escolar são determinantes”.

Por tal facto, entendemos ser necessário que tanto os professores, quanto os gestores escolares e demais agentes responsáveis pelo desenvolvimento do currículo, sejam indivíduos respeitáveis e de reconhecida competência e dignidade.

d) O desenvolvimento do currículo como construção participada

Uma das características do processo de desenvolvimento do currículo é envolver o trabalho conjunto de pessoas em diferentes níveis contextos, muitas com competências diferenciadas.

É nesta conformidade que Machado e Gonçalves (1999: 68) consideram o desenvolvimento do currículo como um empreendimento de participação e colaboração. Tal conceção deriva do facto de

o planeamento do ensino envolver uma variedade de técnicas e "skills" [habilidades] de relações humanas e de ter de se atender a muitas prioridades diferentes, perceções e interesses, empenhamento em valores diferenciados [o que torna] virtualmente impossível a um indivíduo fazer isso isoladamente de uma forma eficiente e efetiva. A cooperação é essencial no desenvolvimento do currículo. As complexidades técnicas da construção do currículo, bem como o seu carácter social e político, requerem muitas espécies de competências combinadas diferentemente em diferentes pontos do processo de desenvolvimento.

Há outro conjunto de aspetos fundamentais a ser considerado no desenvolvimento do currículo, enquanto empreendimento de participação e colaboração, que envolve as decisões sobre quem deve participar nesse processo, quando e como deve fazê-lo. Importa ter em conta que essa tomada de decisões deve "basear-se nas diferentes funções a serem desempenhadas e nas competências dos participantes" (Taba, 1962, citado por Machado & Gonçalves, 1999: 68). Nesse sentido, o desenvolvimento do currículo deve basear-se em “princípios de cooperação, colaboração e responsabilidades partilhadas dentro de um quadro contextual de níveis complementares e diferenciados de envolvimento” (*idem, ibidem*).

Na mesma linha de pensamento, Kirst and Walker (1971, citados por Machado & Gonçalves, 1999) indicam que as decisões sobre o desenvolvimento do currículo são tomadas,

simultaneamente, a três níveis diferentes. 1) A nível instrucional, isto é, ao nível do trabalho do professor desde planificação até a concretização do currículo na sala de aula; 2) Ao nível da escola, isto é, das diferentes figuras e/ou entidades que compõem a comunidade escolar; 3) Ao nível dos quadros governamentais da educação e ao nível de uma infinidade de grupos de interesse.

Saliente-se que essas decisões são tomadas, ou devem sempre ser tomadas, tendo em atenção o contexto em que se desenvolve o currículo, bem como a posição, o poder e as expectativas dos participantes nesse processo, sempre no sentido de que contribuirão significativamente "para moldar o carácter total do processo desenvolvimento curricular" (idem).

e) O desenvolvimento do currículo como sistema desarticulado da prática de tomada de decisões

As peculiaridades que caracterizam o desenvolvimento do currículo para que não seja “um processo puramente racional e cientificamente objetivo, nem um pouco nitidamente sequenciado e sistemático” (Pacheco, 2001: 64). Assim, nem sempre aquilo que se decide em termos teóricos, isto é, os propósitos, se concretizam ao nível das práticas o que justifica a desarticulação que caracteriza a prática de tomada de decisão em termos curriculares.

Componentes do currículo

O currículo concilia um conjunto de elementos básicos, cumpre uma série de funções "no todo curricular" e propicia relações entre os diferentes elementos ou aspetos que a ele dizem respeito. De acordo com Ribeiro (1995: 39), apesar de algumas diferenças na terminologia utilizada, regista-se um amplo consenso entre os especialistas do currículo a respeito dos seus componentes.

A esse respeito, Tyler (1950, citado por Ribeiro 1995: 39) identificou os seguintes componentes do currículo: 1) *Finalidade ou os propósitos*, i.e., os *objetivos*; 2) *Os conteúdos* e a sua relação com os processos de aprendizagem /as experiências de aprendizagem; 3) *A organização do ensino* que inclui a sua estrutura, as metodologias e os contextos do ensino (*estratégias e atividades*), e por fim, 4) *A avaliação*. Um conjunto de elementos que, na generalidade, é corroborado por outros autores proeminentes no campo do currículo.

A propósito dos componentes do currículo, Ribeiro (1995) indica que qualquer plano curricular deve conter de forma explícita ou implícita e de forma equilibrada cada um dos

aspectos atrás mencionados. Dito de outro modo, o currículo deve enunciar claramente as finalidades ou objetivos que se pretende alcançar por via da sua concretização; deve propor ou indicar um conjunto de conteúdos de ensino selecionados e organizados; deve sugerir um conjunto de métodos e atividades de ensino e aprendizagem, em função dos objetivos definidos para o currículo como um todo, e deve incluir um plano de avaliação das aprendizagens ou dos resultados conseguidos pelos alunos.

Importa salientar que a determinação dos componentes curriculares se deve fazer, sempre numa perspetiva de equilíbrio na relação entre os mesmos, sob pena de, se tal equilíbrio não existir, o desenvolvimento do currículo ser inviabilizado, se tornar "impraticável" ou se desvalorizar todo o empenho dos diferentes agentes envolvidos no processo.

Actividade 4 - para a verificação e avaliação das aprendizagens

- 1) Dos aspectos apresentados no ponto 7 (o desenvolvimento do currículo como um processo interpessoal, político, Social de construção participada e como um sistema desarticulado da prática de tomada de decisões) ; comente as vantagens e inconvenientes

8. Planos curriculares

8.1. Diferenciação entre planos curriculares

O protagonismo ou valor que se atribui aos diferentes componentes do currículo, ou a coerência entre esses elementos, constituem-se como fatores decisivos na diferenciação dos planos curriculares pois, como refere Ribeiro (1995: 40), tal situação influencia o modo como os vários elementos constituintes do currículo se relacionam.

Por exemplo, se os objetivos se constituírem na maior preocupação de um determinado plano curricular, haverá o risco de os agentes que concretizam o currículo negligenciarem alguns aspetos cruciais dos processos de ensino-aprendizagem. Referimo-nos especificamente à qualidade da interação entre o professor e o aluno ou à preocupação com os aspetos educativos dos processos de ensino e aprendizagem, sobrevalorizando o alcance dos objetivos instrutivos, independentemente de terem ou não, sido utilizados métodos de ensino apropriados a uma *aprendizagem efetiva e significativa* para os alunos.

Neste sentido, "os planos curriculares diferenciam-se nos pressupostos orientadores e nos critérios de decisão em que assentam ou de que partem" (idem, ibidem), isto é, os currículos diferem:

- a) na formulação e justificação dos objetivos;
- b) nas modalidades e critérios de seleção e estrutura dos materiais ou conteúdos;
- c) as modalidades e critérios de escolha e organização das atividades de ensino-aprendizagem;
- d) nos critérios e modalidades de avaliação propostos.

8.2. A justificação do plano curricular

A justificação do currículo é um aspeto que se impõe no processo de desenvolvimento curricular. Essa posição é assumida por Taba (1962, citada por Ribeiro, 1995: 41) quando afirma que "a ausência de justificação de um plano curricular pode levar a que esse plano só possa ser imposto e aceite passivamente por quem tem de o implementar".

A este respeito, Ribeiro (1995: 40) enfatiza a necessidade da justificação curricular, uma vez que considera esse procedimento decisivo para se indicarem com exatidão, as bases, os fatores e as influências que legitimam os vários elementos, mais especificamente os objetivos e conteúdos de ensino, assim como a organização dos diferentes elementos e a forma como os mesmos se relacionam no currículo como um todo.

A justificação do currículo procura responder à questão do «porquê» daquilo que se apresenta, inclui o modo como se legitimam as aprendizagens propostas aos alunos e expõe as razões dos planos de organização e desenvolvimento do ensino que conduzem à aquisição das aprendizagens propostas. No mesmo sentido, a explicação do contexto e a fundamentação do que serve de base ao currículo, exercem uma função orientadora no planeamento das componentes curriculares e programáticas, em conformidade com os valores, pressupostos e finalidades subjacentes ao currículo (*idem, ibidem: 46*).

A justificação do currículo constitui-se num fator de considerável importância para a uma participação consciente, criativa e reflexiva dos professores e demais agentes no processo de desenvolvimento do currículo, já que proporciona ao professor um conhecimento objetivo do currículo, no que diz respeito às motivações que estão na base da sua elaboração em termos teóricos, à sua organização e estrutura, aos seus objetivos e às atividades que se espera que desenvolvam, bem como aos diferentes mecanismos inerentes à sua concretização.

9. A participação do professor no desenvolvimento do currículo

Apesar de termos feito referência aos papéis que o professor pode desempenhar no desenvolvimento do currículo, em função de diferentes teorias curriculares, a importância que o tema encerra compele-nos a, retomar o assunto. Seja qual for o modelo ou teoria que se adote,

seja qual for o nível de excelência da equipa que o tenha planificado, não há currículo que se concretize à margem da pela ação dos professores.

A este respeito, Pacheco (2001: 48) afirma que "o professor é o protagonista do desenvolvimento do currículo", o que faz todo sentido e justifica a atenção e o investimento feito pelos governos na formação dos professores.

Em idêntica perspetiva Kelly (1980, citado por Pacheco, 2001: 48) sustenta que "não pode haver desenvolvimento do currículo sem desenvolvimento do professor, e quanto mais responsabilidade se der ao professor pelo desenvolvimento do currículo mais importante será dar-lhes toda a espécie de apoio desse tipo".

Por seu turno, Tanner e Tanner (1980, citados por Flores, 2000: 96), ao afirmarem que "o aspeto mais impressionante do papel do professor no desenvolvimento do currículo é a sua inevitabilidade", enfatizam a essencialidade dos professores e do seu envolvimento nesse processo, uma vez que "tomam decisões cruciais sobre o que é ensinado e como é ensinado".

Apoiando-se nas ideias de alguns autores – Kelly, 1986; Marcelo, 1994 e Gay 1991: 294 –, Flores (2000: 96) refere que "é consensual a ideia de que o professor desempenha um papel decisivo no processo de desenvolvimento curricular" e que a realização do currículo na sala de aula "constitui a última etapa de todo um processo que implica várias fases e vários intervenientes".

Por sua vez, Pacheco (2001: 48) alerta para a necessidade de o professor se *curricularizar*, isto é "pensar o seu trabalho em termos de currículo porque isso lhe oferece uma perspetiva diferente daquilo que ele faz na sala de aula". Daí o considerar o professor como protagonista do currículo, como elemento sem o qual não seria possível canalizar, através da escola, nem os valores, nem a moral, nem os ideais, nem as experiências de aprendizagem, independentemente da perspetiva teórica que se adote. Não há concretização do currículo sem a ação do professor.

Para além de esta realidade confirmar a necessidade e a importância deste estudo, ela constitui numa razão mais do que suficiente para uma abordagem sobre a participação do professor no desenvolvimento do currículo.

Para analisar o papel do professor no desenvolvimento do currículo, adotámos a classificação proposta por Pacheco (2001) que distingue o modelo centrado nos objetivos (ou modelo vertebrado), do modelo centrado no processo e do modelo centrado na situação (ou modelo crítico).

9.1. O professor como técnico e *consumidor de currículo*

O próprio significado do vocábulo " técnico" diz respeito à aplicação prática de um domínio do conhecimento com um objeto pré-determinado e um método próprio, fundamentado em relações demonstráveis objetivamente ou, ainda, ao funcionamento de dispositivos mecânicos ou automáticos.

Neste sentido, o professor é convocado a concretizar ou a implementar o currículo do modo mais fiel possível à proposta apresentada pelos especialistas curriculares (Snyder, Bolim & Zumwalt, 1992). O professor é considerado como "um consumidor ou operário do currículo que desenvolve tarefas bem delimitadas, executando o que os outros prescreveram, função para a qual possui destrezas específicas" (Flores, 2000: 98).

Na cadeia organizacional do processo educativo, o professor é considerado como um dos elementos à quem é reconhecida a competência para executar ou aplicar o currículo, tal como foi idealizado pelas entidades responsáveis ou pelos especialistas. Trata-se de um modelo curricular centrado nos objetivos, previsto de forma rígida e antecipada, com a aplicação linear. A precisão, a normatividade e o rigor são, neste caso, reconhecidos como elementos de referência (idem).

Nesta conformidade, num sistema educativo em que o professor é considerado como um mero técnico, a formação docente é programada de modo que os professores adquiram habilidades para executarem passivamente os processos de ensino-aprendizagem numa perspectiva de *copy past*. Os professores são "formatados" mais para seguirem "receitas curriculares" do que para pensarem crítica e reflexivamente sobre o currículo e o seu desenvolvimento.

Nesta linha de pensamento, e socorrendo-se das ideias de Tanner (1980), Blásquez (1994) e McDonald (1989), Flores (2000: 99) considera que a atuação do professor como técnico e consumidor do currículo se situa "num nível de imitação-manutenção" e se caracteriza pela "rotina" e pela adoção de "pacotes" curriculares previamente elaborados por outros. A autora refere ainda que

0 Professor segue o livro de texto ou manual e o seu papel serve para manter prática estabelecida ou implementar quaisquer normas ou diretrizes, o que implica má estratégia de desenvolvimento curricular do centro para a periferia, isto é, da Administração Central para as escolas, caracterizada Por uma lógica de controlo.

Um outro aspeto importante nesta perspetiva, e que foi, de alguma forma referido atrás, é o facto de a transmissão do conhecimento constituir a principal característica deste processo e o aluno como ser idealizado um mero recetor e reproduzidor do que lhe foi transmitido recorrendo, para o efeito a uma "aprendizagem memorística, mecânica e repetitiva".

Foi a partir destas perspetivas, e baseando-se em alguns autores de referência no Campo do Currículo – Schwab (1989), Stenhouse (1987), Gimeno Sacristán (1990); Carr (1989) –, que Lorenzo (1994, citado por Flores, 2000: 99) identificou um conjunto de limitações associadas a esta visão de professor no desenvolvimento do currículo:

- Separa “planificador” do currículo dos seus realizadores - os professores -, que se convertem em seus consumidores (Carr, 1989);
- O ensino converte-se num processo industrial (Carr, 1989) que se preocupa somente com os resultados a alcançar;
- Os alunos são concebidos como "matéria-prima" moldada para atingir um determinado produto final (Carr, 1989);
- Fragmenta o pensamento curricular (Schwab, 1989);
- Reflete uma visão pobre da natureza da educação (Schwab, 1989);
- Ignora o papel cultural do currículo (Schwab, 1989); Cf. Flores (2000: 99)

9.2. O professor como gestor do currículo

Uma outra perspetiva sobre a participação do professor no processo de desenvolvimento do curricular é a que se identifica com a conceção de currículo como um “projeto em construção, direcionado para a resolução de problemas práticos da educação” (Gimeno Sacristán, 1995).

Neste caso, e socorrendo-nos de Flores (2000: 99-101), identificamos as seguintes características desta conceção:

- a) O currículo é desenvolvido através da investigação e da prática reflexiva dos professores. Neste sentido, o professor é idealizado como um investigador, devendo, por isso, ser um profissional convenientemente preparado para investigar permanentemente a sua própria prática;
- b) Outorga-se ao professor um claro protagonismo na concretização do currículo através da sua adequação ao contexto específico de cada realidade educativa;
- c) O professor é considerado como um mediador e um gestor curricular ativo, com capacidade para desenvolver projetos curriculares, numa perspetiva de participação e colaboração na tomada de decisões;

- d) Exige-se um tipo de professor que possua competências, conhecimentos e métodos para diagnosticar e analisar os problemas da sua aula, bem como os motivos e as consequências das suas decisões e das suas práticas curriculares;
- e) O currículo é considerado como uma ferramenta nas mãos do professor ou como um texto cuja interpretação é da responsabilidade do professor, isto é, o professor medeia e interpreta as propostas curriculares, funcionando o seu pensamento como um “filtro da proposta curricular” difundida oficialmente;
- f) O professor é convidado a aperfeiçoar a sua “arte de ensinar” a inovar e a comprovar ideias alternativas no processo de desenvolvimento curricular.

No que diz respeito às fragilidades ou limitações desta visão de professor, Flores (2000: 102) lembra que esta conceção de professor identificada com o “modelo processual tem pouca tradição curricular”. Por seu turno, Elbaz (1991, citado por Flores 2000: 102) apresenta alguns aspetos que em seu entender, constituem limitações a uma efetiva participação dos professores no desenvolvimento do currículo, entre os quais destaca (1) a fraca familiarização dos professores com esta visão, (2) a sua formação limitada, (3) os condicionalismos temporais, (4) o currículo prescrito e (5) a racionalização e burocratização da escola.

10. O professor como construtor do currículo

Esta conceção de professor está ligada à teoria crítica do currículo. Nesta perspetiva, o currículo é concebido como “uma construção emancipatória, assumida pelo conjunto de professores de uma escola, através da praxis que pressupõe a reflexão e a ação” e é elaborado tendo como base os problemas e as atitudes dos alunos (Flores, 2000: 103).

Importa ter em conta que é a emancipação profissional que viabiliza a autonomia curricular do professor, uma vez que, quando estão criadas essas condições ele tem liberdade de elaborar programas e materiais, de definir as suas estratégias educativas e de propor atividades que considere imprescindíveis para os alunos. Neste cenário, a elaboração e realização do currículo depende da interação entre professores e alunos no contexto da escola e da sala de aula (Pacheco, 2001).

Tendo como fundamento as ideias referidas, Flores (2000: 103) considera que existem, pelo menos, dois aspetos que importa ter em conta: (1) o reconhecimento de um papel criativo na interpretação do currículo pelo professor, desde que este demonstre uma atitude crítica e

autorreflexiva; e (2) o facto de o professor não atuar isoladamente, mas em colaboração com os seus colegas.

Os aspetos referidos alertam para a necessidade de os professores poderem usufruir de uma formação profissional adequada a esta visão dinâmica de currículo e para a imprescindibilidade de uma formação contínua ao longo de sua carreira, o que lhe permitirá construir e/ou considerar uma profissionalidade docente consonante com os desafios que hoje se colocam à escola.

Quanto ao que caracteriza a conceção do professor como construtor do currículo, tal como no caso anterior, socorremo-nos da sistematização feita por Flores (2000: 103) em que destaca os seguintes aspetos:

- a) Emancipação profissional do professor;
- b) O professor é encarado como um profissional crítico;
- c) O professor é um agente criativo e gerador de conhecimento;
- d) O professor é um construtor do currículo que, juntamente com os seus colegas formulam hipóteses de trabalho, planificam experiências, etc.;
- e) O professor trabalha num esquema de investigação-ação o que lhe permite desenvolver a inovação centrada na escola.

Em suma, o professor é um elemento fulcral em todo o processo curricular - na elaboração e construção do currículo -, desempenhando um papel primordial como profissional (*ibidem*).

Actividade 5 – para a verificação e avaliação da aprendizagem

- 1) O professor é o árbitro ou cozinheiro do currículo. Comenta
- 2) O professor é o elemento que melhor importância se lhe devia dar, ao se tomarem decisões sobre o que ensinar a aprender na escola. Qual é a sua visão a respeito?

11. A avaliação do e no currículo

Embora não seja uma finalidade deste estudo fazer uma abordagem mais profunda e dar respostas a possíveis questões sobre a avaliação curricular, não queremos deixar de refletir sobre algumas questões que, em nosso entender, são fundamentais para compreender o papel da avaliação como componente do currículo. Entre as questões que consideramos importantes,

destacamos as seguintes: De que forma é avaliado o currículo que os alunos desenvolvem nas aulas? Com base em que critérios é feita essa avaliação? Que indicadores são considerados necessários e de que forma são definidos? Quem avalia o currículo? Até que ponto a avaliação serve apenas para legitimar e/ou perpetuar certas relações de poder?

Na tentativa de desmistificar a problemática da avaliação, que muitas vezes é tida como nociva ao trabalho dos professores, Zabalza (1991: 235) considera que a avaliação se converteu, em muitos casos, num processo de confrontação ideológica e técnica e que alguns teóricos, ou mesmo alguns profissionais da educação, a consideram como um fator prejudicial para o processo educativo. Entre os malefícios atribuídos à avaliação destacam-se a ideia de a mesma ser repressiva, ser um instrumento de poder, ser uma forma de alienar os alunos, e de estimular a memorização, de estar associada um estilo conservador e autoritário de ensino, de provocar efeitos negativos na personalidade e no desenvolvimento intelectual das crianças e dos estudantes, entre outros.

No entanto, para outros autores, Zabalza (*idem*), assegura que a avaliação é considerada como uma a peça-chave do sistema de ensino, sem a qual os professores não seriam capazes de manter a ordem na sala de aula, de atribuir valores aos resultados dos processos de ensino, e de classificar os alunos. Por isso, considera não ser aceitável que se reduza a avaliação a um teste, um exame ou uma classificação, ou que a sua função realimentadora dos processos de ensino-aprendizagem seja visualizada numa perspetiva administrativa. Nesse sentido, considera que os professores, os pais e os alunos devem adotar um discurso mais didático e mais educativo sobre a avaliação (*ibidem*).

Quanto ao processo de avaliação curricular, já Cronbach (1963, citado por Machado & Gonçalves, 1999: 214) defendia que “a avaliação não se deve referir unicamente ao êxito do ensino ou da aprendizagem, mas deve também fornecer informações com base nas quais se possa tomar decisões”. Para o autor (*idem*), são três as decisões que podem ser tomadas com base na avaliação:

Melhoria de um programa: decidir que material e que métodos são satisfatórios e que mudanças é necessário fazer.

Decisões acerca de indivíduos: identificar as necessidades do aluno para organizar a sua instrução; julgar os seus méritos com vista a uma seleção e agrupamento;

Regulação administrativa: julgar a qualidade do sistema escolar, do pessoal docente, etc.

Quanto ao tipo de avaliação mais adequado ao currículo, Machado e Gonçalves (1999: 215) consideram a avaliação qualitativa – hoje comumente designada por avaliação formativa - como sendo a que melhor se enquadra na perspetiva dinâmica que as conceções curriculares

têm vindo a assumir. Na mesma linha de pensamento, Alvarez Mendez (1985, citado por Machado & Gonçalves 1999: 215) afirma que

Dentro das atuais concepções sobre o currículo, a avaliação qualitativa inscreve-se nas perspectivas que definem a ecologia curricular, na qual, além dos fenómenos serem considerados em si mesmos, encaram-se e analisam-se dentro dos contextos em que ocorrem. É a tendência holística que caracteriza a avaliação qualitativa, em que o processo se antepõe ao interesse pelo produto do resultado.

Seja quais forem os procedimentos técnicos ou metodológicos que se adotem, ou venham a adotar, a ênfase ou o valor da avaliação será tanto maior quanto mais fizer parte do desenvolvimento do currículo, “numa perspectiva de constante interação entre investigação e ação” (idem, ibidem).

A este respeito, Stenhouse (1981: 122), além de considerar que a pesquisa no campo do currículo deva incidir no “exame exaustivo de possibilidades e de problemas”, enfatiza ao mesmo tempo que a avaliação deve guiar o desenvolvimento do currículo e integrar-se nele. Destaca, ainda, que “a investigação curricular tem que ser, por si mesma, iluminativa, mais que prescritiva, como acontecia nos primórdios da tradição do desenvolvimento curricular” (idem, ibidem).

Em suma, não se pode pensar na concretização do currículo alienando-a da avaliação, pois esta atua como pressão moderadora da prática curricular. A força das avaliações formais e informais que o professor realiza, desde que convenientemente planificadas e materializadas em equilíbrio com os demais componentes do currículo, é de importância fundamental, na medida em que proporciona informação que permite estabelecer o valor das aprendizagens, bem como apreciar as competências e o progresso dos alunos e dos próprios professores (*idem*).

Actividade 6 – para a verificação e avaliação da aprendizagem

- 1) Em que consiste a avaliação?
- 2) Qual é a finalidade da avaliação?
- 3) Que aspectos devem ser tidos em conta no processo de avaliação das aprendizagens?
- 4) Refira-te aos cuidados que o profissional de ensino deve ter em conta na planificação e concretização da avaliação das aprendizagens e do currículo?
- 5) Que entidades participam do processo de avaliação do currículo?

12. Projectos de escola

É do conhecimento geral que os projectos de escola, entre os quais os projecto educativo de escola e o projecto curricular de turma, também designado projecto didáctico, se constitui um elemento da gestão curricular e, ao mesmo tempo, um dos mais poderosos instrumentos por via do qual se expressa a autonomia da escola bem como a sua abertura à comunidade

12.1. O projecto educativo de escola e o projecto curricular de turma ou didáctico como elementos da gestão curricular

A partir do Dicionário Integral de Língua Portuguesa (2015), o termo projecto é originário do latim (*projectu*), cujo significado é: plano; intento; desígnio; redação provisória de lei, de um contrato, de estatutos, entre outros; plano geral de uma obra; iniciativa.

Assim, o termo projecto é usado em diferentes circunstâncias, sejam elas pessoais, laborais, sociais, políticas, etc., direccionado sempre a uma visão futura, logo, remete-nos a ideia de que se trata de um documento onde está desenhado de forma pormenorizada uma actividade que se pretende realizar.

Não sendo diferente, na área da educação o termo está presente em várias situações. Vários projectos vão sendo elaborados e executados desde os níveis mais altos de decisão, sendo (projecto de formação de professores, projectos de capacitação docente, projecto de reforma curricular...) até ao do nível da escolar (projecto educativo de escola, projecto pedagógico, projecto de higiene escolar, projecto curricular de classe...).

Pacheco (2005, p, 90) refere que no âmbito do desenho curricular intermédio (nível de gestão) a primeira decisão reporta-se ao projecto educativo, que se aceita como um documento pedagógico, que elaborado com a participação dos intervenientes directos e indirectos da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor a situação concreta.

O projecto educativo de escola, na visão de Braz (2012, p. 27), é um “instrumento normativo e programático que viabiliza o funcionamento da escola”, na mesma linha de pensamento, Macedo (1993, p. 133), considera-o “como a opção por valores e finalidades, a definição de uma orientação com que se pretende o desenvolvimento e a inserção criativa do sujeito em diferentes situações”.

Sendo o Projecto Educativo de Escola, o documento de gestão das actividades escolares, a sua elaboração, deve resultar de um trabalho colaborativo entre as partes afectas à instituição escolar (gestores, professores, alunos e comunidade) instituindo estratégia e metas que assentam na melhoria da qualidade do ensino, como afirma Batista *et all.* (2012, p. 8).

Para Figari (1992) citado por Pacheco (2005) o projecto educativo de escola, situado na meso estrutura curricular, implica entre outros, os seguintes aspectos: formulação das finalidades educativas, considerações das necessidades educativas especiais, selecção de orientações globais pelas quais toda a comunidade educativa se norteia, clarificação e distribuição das responsabilidades entre os distintos agentes etc.

Para o mesmo autor a elaboração de um projecto educativo, não representa um problema ou solução técnica mas uma tentativa de implicação de uma comunidade educativa onde participam os seguintes actores: gestores escolares, professores, alunos, encarregados de educação, etc.

A necessidade de se proceder ajustes ao currículo oficial no contexto da gestão curricular, por via dos professores, seguindo as linhas traçadas no PEE, oferece a oportunidade para o exercício da actividade docente visando a aprendizagem significativa.

12.2. Projecto curricular de turma ou projecto didáctico

Na visão de Diogo (2010) o projecto curricular de turma é uma estrutura sistémica composta por seis elementos básicos: objectivos didácticos, conteúdos, meios, relações de comunicação, organização e avaliação.

O projecto didáctico, “enquanto microssistema curricular tem por contexto a sala de aula com todas as suas características e complexidades, engloba os subsistemas de ensino e de aprendizagem”, (Pacheco (2005, p. 103).

Para o mesmo autor a tarefa do desenvolvimento do currículo por parte do professor, depende do grau de responsabilização que se lhe atribui, é considerado o árbitro de toda decisão curricular, sendo associado ao que de positivo ou negativo se faz na escola, uma vez que é o protagonista de uma cadeia de decisões que, natural e logicamente, lhe pertence terminar, moldando á sua medida o currículo sucessivamente prescrito, apresentado, programado e planificado.

Na mesma linha continua referindo que, o professor deve participar activamente no desenvolvimento do currículo quer de uma forma planificada ou colaborativa, articulando o que deve ser, ao nível político-administrativo, com o que pode ser, ao nível da escola e dos alunos, quer de forma contextualizada, territorizando planos curriculares, programas ou conteúdos programáticos, organizando actividades didácticas e acompanhando os resultados dos alunos.

O professor goza de em termos curriculares, de uma autonomia de orientação dentro dos referenciais que se lhe impostos, a não ser que existam rigorosos mecanismos de controlo curricular, daí a sua acção desempenhar no processo de aprendizagem dos alunos, um papel de extrema importância a medida que se auguram resultados pautados por uma acção dos aprendizes (alunos) com conotações da actividades do professor.

Actividade 7 - para a verificação e avaliação das aprendizagens

- 1) O projecto educativo de escola afigura-se como um documento onde são espelhadas as acções presentes e futuras que conformam e/ou conformarão a vida da mesma. Argumenta.
- 2) O projecto curricular de turma, confere mais autonomia aos professores que leccionam na mesma. Facilitando descortinar os pontos fortes e fracos do desempenho dos alunos em função da actividade dos professores. Explica!
- 3) Tendo como base as finalidades da Educação, os objectivos do Subsistema de Ensino ao qual se insere a tua formação, ambos plasmados na Lei 17/16 de 7 de Outubro de Bases do Sistema de Educação e Ensino, alterada pela lei 32/20 de 12 de Agosto; a visão sobre a educação e o tipo de cidadãos e a sociedades desejáveis:

Avalie o Currículo de uma disciplina do curso em conformidade com o seu interesse.

Actividade 8 - para a verificação e avaliação das aprendizagens

- 1) Individualmente ou em grupo, faça leituras que aprofundem o teu conhecimento sobre os projectos de escola.
- 2) Tendo como base a leitura de aprofundamento sobre os tipos de projecto de escola, seleccione um tipo de projecto, e, tendo como base a realidade de uma escola, elabore um projecto. Para o efeito tenha em atenção o que de mais relevante é determinado em termos científicos e metodológicos para a elaboração de trabalho académicos.

Referências Bibliográficas

- ABRUNHOSA, M. & LEITÃO, M. (2002). *Psicologia 12º ano* (Vol. 1). Porto: Areal Editores.
- ABRUNHOSA, M. e LEITÃO, M. (2002). *Psicologia 12º ano* (Vol. 2). Porto: Areal Editores.
- ACORDO MISSIONÁRIO ENTRE A SANTA SÉ E A REPÚBLICA PORTUGUESA (1940). Disponível em http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19400507_missioni-santa-sede-portogallo_po.htm e consultado em 4/6/2012.
- AGOSTINHO, A B. M.; AFONSO, A. E. & de MATOS, L. G. G. (2006). *A atitude do professor frente ao aluno e suas implicações na aprendizagem deste (Caso complexo do ensino médio do município de Benguela)*. Trabalho apresentado para a obtenção do grau de licenciatura em Ciências da Educação, Benguela: ISCED.
- ALBARELLO, L. *et al.* (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- ALLESSANDRINI, C. D. (2002). O Desenvolvimento de Competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In Ph. Perrenoud & M. G. Thurler (Org.), *As competências para ensinar no Século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. São Paulo: Artmed, pp. 157-176.
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. (5ª Ed.). Braga: Psiquilibrios edições.
- ALMEIDA, L. R. & PLACCO, V. M. (2002). *As Relações Interpessoais na Formação de Professores*. Brasil: Edições Layola.
- ALMEIDA, L. S. & FREIRE, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (5ª Ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- ALVIRA, P. (1982). *La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales*. Estudios de Psicologia, II, 34-36
- AMBROSETTI, N. B. & ALMEIDA, P. C. A. (2010). A constituição da profissionalidade docente de Educação infantil. In A. F. Cordeiro, M. S. Hobold & M. A. Aguirar (Org.), *Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa*. Joinville, SC: Editora Univille, pp. 187-206. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf> (consultado em 03.07.2010).

- ARNAL, J.; DEL RICÓN, D. & LATORRE, A. (1994). *Investigación Educativa*. Barcelona: Editorial Labor.
- BARDIN, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, S., Gonçalves, E., Rosa, R., & Trigo, M. (2012). *Projectos Educativos - para um modelada sua elaboração*. Lisboa: Projecto ESCXEL - Rede de Escolas de Excelência . acesso aos 14 de Novembro de 2019, disponível em https://www.researchgate.net/publication/328021253_Projetos_Educativos_-_para_um_modelo_da_sua_elaboracao.
- BELL, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BOLIVAR, A. (1999). O lugar da escola na política curricular atual. Para além da reestruturação e da descentralização. In M. J. Sarmiento (Org.), *A autonomia da escola: políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Braz, M. d. (Abril de 2012). *O Projeto Educativo como Documento Orientador da Vida da Escola. Dissertação de Mestrado não publicada*. Santarém, Brasil. Acesso em 12 de Novembro de 2018, disponível em <https://www.repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/10571>
- CAARE (2010). *Relatório da fase de experimentação do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: Ministério da Educação.
- COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO DA REFORMA EDUCATIVA (2010). *Relatório da fase de experimentação do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: Ministério da Educação.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (2003). *A autonomia da Classe Docente*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, M. F. (1965). As missões portuguesas e o ensino no Ultramar. *Boletim Geral do Ultramar*, 480.
- COUTINHO, C. (2013). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2ª Ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dicionário Integral - Língua Portuguesa (3ª ed.). (2015). Luanda: Texto Editores.–
- DICIONÁRIOS EDITORA (2001). *Dicionário ilustrado da língua portuguesa*. Porto: Porto Editora.

- DICIONÁRIOS EDITORA (2012). *Dicionário ilustrado da língua portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, F. (2010), *Desenvolvimento Curricular*. Luanda, Plural Editores
- DLP (2010). *Dicionário de Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora
- DLP (2011). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- DPD (2011). *Dicionário da Língua Portuguesa. Artigos enciclopédicos*. Porto: Porto Editora.
- DUPRIEZ, V. (2011). Autonomia dos estabelecimentos. In A. V. Zanen, *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- ECO, U. (2008). *Como se faz uma tese em ciências humanas* (14ª Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- ESTEVES, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (orgs.), *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp.105 -126.
- FERNANDES, P. (2006). Paradigmas curriculares do Ensino Básico, no sistema educativo português. *Revista Teias*, 7, pp. 13-14.
- FERNANDEZ DÍAS, J. (1985). Paradigmas de la investigación pedagógica In A. De la Orden (Org.),: *investigación educativa*. Madrid: Anaya
- FERREIRA, V. (1999). *O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos*. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.),. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 165 -197.
- FLORES, M. A. (2000). *A indução no ensino. Desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FONSECA, R.; SILVA, P. & SILVA, R. (2007). *Acordo inter-juízes: o caso do coeficiente kappa*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal: Laboratório de Psicologia, 5 (1): 81-90 disponível em [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1263/1/LP% 205 \(1\)% 2081-90.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1263/1/LP%205(1)%2081-90.pdf) (Consultado em 9/1/2013).
- FORTIN, M. (1996). *O processo de Investigação: da concepção à realização*. Lusociência: Loures. Disponível em http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/An%C3%A1lise_Estat%C3%ADstica (consultado em 07.09.2013)

- GIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O Inquérito Teoria e prática* (3ª Ed.). Oeiras: Celta Editora.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 61-92.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*, (3ª Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- GIVEN, L. & SAUMURE, K. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Lisa Given Editor. University of Alberta. http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/An%C3%A1lise_Estat%C3%ADstica (Consultado em 7/1/2013).
- GOLEMAN, D. (2010). *Inteligência Emocional*. Camarate: Círculo de Leitores.
- GONÇALVES, A. C. (2005). *A história revisitada de Kongo e de Angola*. Lisboa: Editorial Estampa.
- GOODSON, I. F. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- HALASZ, G.; MORAN, T. & TRIGG, R (1986). *Notecards in nutshell*. ACM SIGCHI Bulletin, 17 (SI): 45-52. Disponível em http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/Ficha_de_Leitura (consultado em 13.1.2013).
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna*. Portugal: Editora McGraw-Hill.
- HILL, M. & HILL, A (2009). *Investigação por Questionário*. (2ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- INIDE - (2000). *Programa de Metodologia de Língua Portuguesa para a formação de professores do Ensino primário, 11ª Classe*. Luanda: Ministério da Educação.
- INIDE (2003). *Currículo do Ensino Secundário 1º Ciclo*. Luanda: Ministério da Educação. Disponível em <http://www.inide.angoladigital.net/pdf/curriculo%20do%20Ensino%20secundario%201%BA%20ciclo.pdf> (Consultado em 05.08.2013)
- KELCHTERMANS, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores A & A. M. V. Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 61-98.

- KELLY, V. (1986). *O Currículo: teoria e prática*. S. Paulo: Editora Harba.
- KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KILPATRICK, W. (2007). *O Método de Projetos* (2ª Ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- LIMA, L. C. (1995). Reformar a Administração Escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 57-71.
- Macedo, B. (1993). A Construção de um Projecto Educativo de Escola. Contributo para os Estudos dos Processos de Definição da Lógica do Funcionamento da Escola. *Dissertação de Mestrado*. Lisboa, Lisboa.
- MACHADO, F. & GONÇALVES, M. (1999). *Currículo E Desenvolvimento Curricular – Problemas E Perspetivas*. Portugal: Edições ASA.
- MACHADO, M. P. N. (2006). O papel do professor na construção do currículo, Um estudo exploratório, Volume I. *Dissertação de Mestrado* (não publicado). Braga: Universidade do Minho
- MACHADO, N. J. (2002). Sobre a ideia de Competência. In Ph. Perrenoud & M. G. Thurler (Org.), *As competências para ensinar no Século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. São Paulo: Artmed, pp. 136-155.
- MARCONI, M. & LAKATOS, E. (2009). *Técnicas de pesquisa* (7ª Ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- MELLOUKI, M. & GAUTHIER, C. (2004). O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação & Sociedade*, 25 (87), 537-571. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> (consultado em 03.02.2014).
- MENDONÇA, A. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais*. Portugal: Edições Pedagogo.
- MESQUITA, R. & DUARTE, F. (1996). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Plátano Editora.
- MICHAEL, S. (1970). *Education in Angola, 1878-1914: A history of cultural transfer and administracios*. New York: Teachers College Press.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003). *Caracterização Global do Contexto Angolano e Respectivo Sistema Educativo*. Reforma Curricular/INIDE. Luanda: Ministério da Educação.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005). *Reforma educativa. Sistema de avaliação das aprendizagens para o ensino primário*. República de Angola
- MORESI, E. (2003). *Metodologia de Pesquisa*. Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em gestão do conhecimento e da tecnologia da informação. Brasília: Universidade Católica.
- MORGADO, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Lisboa: Edições ASA
- MORGADO, J. C. (2003). Projeto curricular e autonomia da escola: possibilidades e constrangimentos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e de Educación*, 8, (10), pp. 361 – 588.
- MORGADO, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. C. (2009). Avaliação e Autonomia Curricular: dos discursos emancipadores à (des)regulação das práticas. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 3590-3602.
- MORGADO, J. C. (2011). *Projeto Curricular e Autonomia da Escola: das intenções às práticas*. *RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27 (3), 391-408.
- MORGADO, J.C (2012). *O estudo de caso na investigação em Educação*. Santo Tirso: De facto Editores
- NHANTUMBO, A. (2013). Desenvolvimento de Competências. Um Enigma do Currículo do Ensino básico de Moçambique? Um Estudo de Caso. *Tese de Doutoramento* (policopiado). Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (2005) *Currículo teoria e práxis*. Porto, Porto Editora
- PACHECO, J. A. (1995). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Lisboa: Ministério da Educação (PEPT 2000 - n.º 7).
- PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (3ª Ed.). Portugal: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2010). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (s/d). *Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas*. Universidade do Minho (policopiado).

PAULA, C. S. (2011). O professor como agente da construção da teoria e da prática. *REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG – Inhumas*, 3 (1), 18-31. Disponível em www.ueg.inhumas.com/revelli (consultado em 03.02.2014).

PERRENOUD, Ph. & THURLER, M. G. (Org.) (2002). *As competências para ensinar no Século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. São Paulo: Artmed.

PERRENOUD, Ph. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor. Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

PIÑA VERA, T. & MORILLO, J. (2007). La Complejidad de Analisis Documental. *Informacion, Cultura y Sociedad*, 16: 55 - 81

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

REFERENCIAS

RIBEIRO, A. (1995). *Desenvolvimento curricular* (5ª Ed.). Lisboa: Texto Editora

ROLDÃO, M. C. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ROLDÃO, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada: conceitos, discursos e praxis*. Portugal: Porto Editora

ROLDÃO, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. *Nuances: estudos sobre a educação*, 12 (13), 106-126.

ROLDÃO, M. C. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de competências: as questões dos professores* (4ª Ed.). Lisboa: Editorial Presença.

SANTOS, M. (1970). *História do Ensino em Angola*. Luanda: Editora dos Serviços de Educação.

SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

SILVA, A. S. (2006). *História do currículo e currículo como construção histórico-cultural*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais In <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/441MariaAparecidaSilva.pdf> (consultado em 27.06.2010).

- SILVA, E. M. (2003). O papel societal do sistema de ensino na Angola colonial (1926-1974). *Kulonga: Revista de Ciências da Educação e Estudos Multidisciplinares*, Número Especial, 51-75.
- SILVA, M. A. (s/d). *História do currículo e currículo como construção histórico-cultural*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais Disponível em <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/441MariaAparecidaSilva.pdf> (consultado em 27.06.2010).
- SOUSA, F. (2008). A diferenciação como princípio de organização curricular. In Actas do IV *Colóquio luso-brasileiro de currículo/ VIII colóquio sobre questões curriculares*. Florianópolis – SC: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <https://repositorio.uac.pt>
- SOUSA, J. M (2000). O professor como pessoa: um testemunho particular de investigação. *Correio da Educação*, 29, 1-2.
- SOUSA, J. M (2001). Professor: uma Profissão? O papel da instituição formadora. *Tribuna da Madeira*. Educação, 13 – 16
- UNESCO & MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DE ESPANHA (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais: Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade* Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994 (policopiado).
- URBAN, M. L. (2000). *Perfil do Profissional do Ensino no Novo Milénio*. Disponível em <http://www.estacaoeducacao.starmedia.com>. (consultado em 21.05.2006).
- VEIGA, I. P. (org) (2002). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível (14ª Ed.). Campinas: Papirus. Disponível em <http://pedagogia.dmd2.webfactional.com/media/gt/VEIGA-ILMA-PASSOS-PPP-UMA-CONSTRUCAO-COLETIVA.pdf> (consultado em 16.10.2013).
- VIANA, I. C. (2007). O projecto curricular de turma na mudança das práticas do ensino básico: contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas. *Tese de Doutoramento em Educação* (não publicada). Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/7376> Consultada em 16.10.2013)
- VICKERY M. (1970). *Techniques of information retrieval*. London: Butterworths.

ZABALZA, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na escola*. Porto: Edições Asa. Disponível em http://www.ricesu.com.br/colabora/n6/artigos/n_6/id05e.htm

ZABALZA, M. A. (1995). *Diseño y Desarrollo Curricular* (4ª Ed.). Madrid: Narcea

ZANTEN, A. V. (2001). *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

ZAU, F. (2009). *Educação em Angola, novos trilhos para o desenvolvimento*. Portugal: Movilivros.

ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA.

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 3/08 de 4 de Março do Conselho de Ministros – Aprova o Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes, Técnicos Pedagógicos e Especialistas da Administração de Educação.

Decreto N.º 40/80, de 14 de Maio de 1980 – publicado no Diário da República. 1ª Série – n.º 113. Conselho de Ministros – aprova os Estatuto Orgânico do Ministério da Educação – Revoga o Decreto – Lei n.º 26/77 de 27 de Janeiro.

Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro – Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE).

