

## O ESTUDO DO CURRÍCULO:

### CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-CONCEPTUAIS

*JOSÉ ANTÓNIO ESPÍRITO SANTO \**

Como termo polissémico que é, currículo admite uma diversidade de definições e de conceitos, que sendo afectados por condicionalismos sócio-históricos e culturais muito próprios, não deixam também, como pretende Schiro (1979), de traduzir as perspectivas dos diferentes autores que se têm debruçado sobre esta temática, bem como da leitura que dele fazem os diversos actores (professores, alunos, pais) no processo educativo.

Dado ser uma área do conhecimento que, no nosso país, tem tido pouca expressão, proponho-me, através do presente artigo constituir para uma maior divulgação desta temática. Fá-lo-ei a partir da leitura que tenho da posição particular de Miguel Zabala, apresentada na 1ª fase do curso, por si leccionado, em Maio 1992, na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa, onde este autor procurou caracterizar o conceito de currículo e definir o seu âmbito, a partir de várias dimensões e de várias questões que ao seu redor são suscitadas e que a seguir se enunciam:

- ✕ Estrutura conceptual

- ✕ Níveis de estruturação
- ✕ Eixos dialécticos
- ✕ Componentes estruturais
- ✕ Componentes processuais
- ✕ - Subsistemas implicados na sua construção.

#### 1 - ESTRUTURA CONCEPTUAL

A definição apresentada sobre este conceito assenta numa acepção ampla e abrangente, em que currículo é, parafraseando Schubert (1982), identificado com "a essência e/ou a substância da acção educativa", assumindo-se assim como:

- ✕ Um plano geral e teórico, ou seja, o conjunto das intenções educativas e dos compromissos assumidos pelos Estados de cada país, tendo em vista

---

\* Docente da ESE de Beja

a formação dos seus cidadãos, de acordo com as etapas do processo de ensino/aprendizagem em que se situam;

- ✦ Um processo de actuação no terreno escolar a que se poderá chamar um plano prático, que se concretiza através da programação (ou estruturação) de um conjunto de oportunidades de aprendizagem adequadas aos contextos específicos em que irão ser desenvolvidas; e que estejam em consonância com as prescrições e intenções educativas presentes no plano geral;
- ✦ Um sistema de análise, de avaliação e orientação das práticas escolares que dá coerência ao trabalho do professor e se projecta no desempenho dos verdadeiros destinatários da acção educativa: os alunos.

Trata-se, em sùmula de uma concepção que em última análise abarca os três níveis fundamentais do sistema educativo: o plano ou as prescrições gerais, o processo (o ensino) e a aprendizagem, que vão manifestar-se desde o domínio mais global (por ex.: o currículo do ensino básico) até ao mais restrito (correspondendo tão-somente a uma aula), passando pelo ano de escolaridade, as disciplinas e as áreas de estudo.

## 2. - NÍVEIS DE ESTRUTURAÇÃO

Sendo embora um subsistema do sistema escolar, o currículo não se confina à mera realidade da escola, porque é um espaço de síntese de vários contributos, que podem dinâmicos e evolutivamente interpenetrar-se e interagir para cumprir uma função essencial - realizar a educação-.

O currículo inclui assim várias instâncias, protagonizadas por diferentes actores, podendo ser decomposto nos seguintes níveis:

a) Um primeiro nível, que tem sido salientado por vários autores <sup>(1)</sup> diz respeito ao facto do currículo integrar o suprasistema social e, de, por esse motivo, responder e conformar-se aos modelos culturais dominantes em determinados contextos sócio-históricos, bem como às aspirações de mudança que as sociedades apresentam.

Sofrendo o efeito quer da tradição quer das aspirações sociais de mudança, o currículo não pode deixar de reflectir nas suas diversas componentes - como é o caso do elenco das disciplinas e das matérias a leccionar - as escolhas e as decisões tomadas principalmente por líderes de opinião, teóricos da cultura e políticos, sendo que, a este nível, a margem de intervenção dos professores que actuam no terreno é muito reduzida.

b) Um segundo nível refere-se aos aspectos técnicos implicados no tratamento do legado cultural escolhido para transmissão aos alunos. Trata-se portanto, de um conjunto de operações e de procedimentos metodológicos desenvolvidos por didactas e especialistas (por ex.: em matérias inscritas nas disciplinas do currículo, ou em formação de professores), com vista a organizar e sistematizar de forma equilibrada e coerente o que deve ser ensinado pelos professores.

Sublinhe-se que apresentando estas operações e procedimentos um carácter eminentemente técnico, a maioria dos professores fica impedido de intervir neste nível de elaboração do currículo.

c) Um terceiro nível (cuja intervenção pertence essencialmente à área da filosofia da educação) e que se prende com os valores que fundamentam e dão legitimidade a qualquer currículo.

Trata-se de uma dimensão que como já escrevi antes (Santo, 1992) a instituição escolar tem vindo a ignorar, refugiando-se, não raro, numa pretensa neutralidade, que lhe adviria da sua função de transmissão asséptica de saberes técnico-científicos, evitando assim abordar explicitamente as questões relacionadas com os valores.

Mas assumindo ou não o papel de mera agência transmissora de conhecimentos, é inegável que a escola veicula, como tem sido assinalado por vários autores, normas, atitudes, modelos de comportamento, de forma muitas vezes pouco visível, mal clarificada e nem sempre passível de apreensão consciente por professores e alunos (Santo, op. cit.). Neste sentido é necessário que seja feita a explicação e a promoção de um núcleo de valores, a que por comodidade designamos por "irreduzível ético", de modo a evitar que saia reforçado o peso do currículo oculto da escola.

d) Um quarto nível, que configura o que hoje é conhecido por desenho de educação, e se refere fundamentalmente a um processo de tomada de decisão por parte dos professores que actuam no terreno, traduzido:

- ✦ Na selecção e organização de conteúdos, estratégias, meios e equipamentos educativos;
- ✦ Na elaboração de um esquema de avaliação;
- ✦ Na articulação destas dimensões curriculares.

Este é o nível de estruturação do currículo em que é verdadeiramente exigido a plena intervenção dos professores, ainda que não se possam dissociar as suas decisões das opções tomadas, em última análise, pelos responsáveis do sistema educativo, que por sua vez, são tributárias de uma

série de crivos, que decorrem dos três níveis de estruturação precedentes;

e) Finalmente o nível de aperfeiçoamento e de inovação, que nos países como Portugal, com estruturas de controle do currículo fortemente centralizadas, é pouco participado pelos professores.

### 3. - EIXOS DIALÉCTICOS

A dinâmica e a dimensão do campo conceptual curricular envolve, não raro um estado específico de tensão entre propostas e orientações que se apresentam como pólos opostos geradores de autênticos "dilemas curriculares". São afinal zonas dinâmicas de racionalidade a alcançar ou a rejeitar, que supõem modelos curriculares diferenciados.

De entre as forças vectoriais que têm "dinamizado dialecticamente" o espaço curricular salientam-se:

#### a) A relação meios-fins.

Trata-se do confronto entre duas propostas curriculares que se situam em pólos opostos, uma no pólo experiencial, a outra no pólo tecnológico.

A primeira fundada na epistemologia construtivista e na psicologia cognitivista, centra-se essencialmente nos meios, ou seja nos processos e estratégias que os alunos, em cada contexto, individualmente ou em grupo, utilizam na (re)construção do conhecimento.

A segunda, epistemologicamente empirista, psicologicamente behaviorista, sociologicamente reprodutora, acentua as finalidades, os objectivos e os produtos, em torno dos quais se articulam as outras componentes.

As críticas dirigidas à primeira destas orientações, tem levado a uma maior aproximação destas duas correntes, pelo que, hoje, os novos desenhos de educação embora se perspectivem em termos de finalidades gerais e consensuais a serem atingidos, apresentam uma base cognitivista.

**b) A relação conteúdos culturais - necessidades pessoais.**

O confronto aqui é entre dois modelos curriculares que se opõem ao valorizarem, respectivamente a transmissão da cultura ou a promoção da pessoa.

Relativamente ao primeiro, a tarefa mais importante que se coloca em termos curriculares é a da selecção e organização dos conteúdos, considerados mais relevantes de entre os vários elementos que o património cultural oferece, cujo agrupamento corresponde genericamente às disciplinas. A selecção e organização destes conteúdos é feita "por especialistas nos diversos campos da cultura" (Zabalza, 1987 a), vindo a ser posteriormente proposta aos alunos, de forma sequenciada e previamente estabelecida, sendo que, em países como o nosso, a margem de "opção" é reduzida.

Por seu turno, os defensores do 2º modelo, apontam para a importância do currículo se organizar por actividades ou por experiências, que estando de acordo com os interesses e necessidades dos educandos, possam vir a favorecer o seu desenvolvimento pessoal. Como salienta Carrilho Ribeiro (1990), a planificação prévia e rígida não é compaginável com este modelo, devendo o currículo estruturar-se fundamentalmente a partir de "categorias de actividades", "centros de interesse" e todo o tipo de experiências educativas que promovam a autonomia, na aquisição/construção do conhecimento por parte dos alunos.

Apesar de serem considerados opostos pelos seus adeptos pensamos que estes modelos não são mutuamente exclusivos,

sendo possível, por exemplo, no mesmo currículo, dispor dos dois modelos, consoante se tratem de segmentos curriculares destinados a desenvolver a capacidade de integração do indivíduo no seu sistema sócio-cultural global, ou a liberdade do indivíduo como ser criador.

**c) Relação fidelidade vs. adaptação.**

Neste ponto dialéctico a controvérsia gira em torno da rigidez ou da flexibilidade da estrutura curricular.

Nos modelos pouco dúcteis o currículo é encarado como um conjunto de prescrições "standard", que devem ser seguidas fielmente pelos professores na prática pedagógica concreta, de tal modo que o currículo real deverá corresponder em absoluto ao currículo oficial.

É esta a orientação subjacente aos países com administração central forte, como é o caso de Portugal.

Esta orientação é hoje, frequentemente posta em causa, salientando-se cada vez mais, a necessidade de estruturas curriculares flexíveis, capazes de dar resposta aos problemas concretos, que se colocam nos diferentes contextos em que irão ser desenvolvidas.

**d) Relação consumidores vs. geradores de currículo**

No que concerne a este "dilema curricular" as questões que se colocam estão de algum modo, ligadas às que foram tratadas na alínea anterior, e dizem respeito à maior ou menor flexibilidade da estrutura curricular, de tal modo que possa admitir, ou não, o protagonismo dos principais actores que se situam no território escolar, nomeadamente os professores.

Nas orientações curriculares de cunho centralista, o currículo é encarado como um produto acabado, resultante de uma sé-

rie de operações, que têm lugar em centros especializados e destina-se a ser aplicado na escola pelos professores, sem que estes tenham tido qualquer responsabilidade nas decisões tomadas.

Frente a este tipo de orientações perfilam-se os chamados "modelos democráticos" (Rulcker, 1982, cit. por Zabalza 1987 a) ou na designação de Connely e Ben-Peretz (1980) um tipo de abordagem em que os professores implementam acções que ajudaram a desenvolver curricularmente ("teachers as users-developers").

#### 4. - COMPONENTES ESTRUTURAIS

Vários critérios vêm sendo utilizados para a definição e estabelecimento do que são ou deveriam ser as componentes fundamentais de um currículo.

Assim, após um período (nos anos 50) de relativo consenso entre os especialistas, em que se apontava para uma estrutura canónica integrando quatro elementos (objectivos, conteúdos, actividades, avaliação), surgiu a partir da década de 70, um conjunto de críticas que puseram a nu algumas carências neste dispositivo operacional, e vieram revelar a necessidade de serem introduzidas outras componentes.

A primeira questão que foi levantada referia-se à falta de uma componente teórica de enquadramento dos elementos atrás referidos, configurando uma proposta ideológica tradutora das finalidades e dos valores que a escola deve difundir, e que deverão plasmar-se no currículo.

A segunda questão tem a ver com a necessidade dos planos curriculares estarem de acordo com uma série de factores que, directa ou indirectamente estão ligados à prática pedagógica real. De entre esses

factores salientam-se:

- ✦ As características concretas dos alunos, no que concerne nomeadamente ao tipo de experiências e aquisições já possuídas, ao estilo cognitivo, à proveniência sócio-cultural; à sua sociabilidade e grau de integração escolar;
- ✦ A situação concreta da escola, especialmente no que se refere aos recursos materiais e humanos disponíveis, e ao clima e cultura existentes;
- ✦ As variáveis que não tendo directamente a ver com a organização escolar intervêm no seu território. Referimo-nos aqui por exemplo aos pais, quanto à sua atitude face à escola, e ao grau de apoio e ajuda aos filhos nas tarefas escolares. Referimo-nos igualmente ao meio físico, social e humano em que a escola se insere e ao tipo de transacções que com ele estabelece.

Trata-se, portanto, de introduzir na estrutura canónica a componente - análise da situação - a qual permite uma aproximação do plano à realidade, evitando-se, assim, a sua desacreditação.

O cruzamento destas duas novas componentes é hoje como salienta C. Ribeiro (1990) inevitável, na medida em que o currículo se norteia tanto por princípios teóricos e ideais, como pela realidade onde se vive.

A terceira questão decorre directamente das anteriores, ou seja, depois da expressão dos valores e finalidades subjacentes ao currículo, bem como da análise da situação, em que se determinou quais as condições reais em que ele deve assentar, importa estabelecer prioridades de modo a incluir/excluir de entre a totalidade dos objectivos, conteúdos e actividades disponi-

veis, os que podem potenciar um projecto de ensino/aprendizagem coerente e equilibrado. Dada a interdependência dos componentes básicos do currículo, as decisões sobre qualquer uma delas (por ex.: objectivos) afectam a estrutura global, pelo que estabelecer prioridades é um processo complexo e delicado, que exige um compromisso permanente entre posições (enunciados) ético-valorativas (o que deve ser o currículo) e posições (proposições) pragmáticas relativas à viabilidade da sua consecução.

Uma quarta questão, diz respeito às implicações da problemática da inovação e da mudança na estrutura do currículo.

Com efeito, o tema da inovação e da mudança faz parte intrínseca do currículo escolar, quanto mais não seja porque uma das finalidades básicas da escola é a de promover nos alunos a aprendizagem, que por definição é um processo de mudança. Por outro lado, a escola, apesar de ser considerada um sistema pouco vulnerável à mudança e à inovação (porque procuraria essencialmente preservar a sua identidade), não pode evitar as inúmeras pressões e solicitações, que hoje, de todo o lado, se exercem sobre ela, e que levam ao aparecimento de pequenas mudanças, produzindo, na designação de Bourdieu (1969) "inovações infinitesimais".

Não ficando alheio a esta realidade o currículo deve, em todas as circunstâncias, configurar-se como um quadro de referência da e para a mudança, que admita uma grande margem de liberdade aos actores locais do sistema educativo para poderem, inclusive, "innovar dentro da inovação" (Canário, 1991: 13).

Uma última questão, diz respeito à importância da estrutura curricular contemplar uma proposta de formação de professores, porque o currículo enquanto projecto formativo global da instituição escolar é sempre concretizado numa prática, ou como diz Scurati (1982), "através de compor-

tamentos do tipo profissional", que tanto podem potenciar como desvirtuar as intenções contidas nesse projecto.

Importa, por isso, vincular o currículo a um conjunto de orientações em matéria de formação de professores, nomeadamente no tocante à formação contínua, que, como têm salientado vários autores<sup>(3)</sup> na esteira das teses defendidas por Schon (1983) deverá realizar-se, a partir, essencialmente da reflexão e investigação sobre a própria prática.

## 5. - COMPONENTES PROCESUAIS

Como realidade dinâmica que é, o currículo no seu processo de construção passa por várias fases, que "se desenvolvem em diversos contextos e implicam diversos agentes" (Zabalza, 1987 a).

É possível assinalar na esteira de alguns autores<sup>(4)</sup>, várias fases, que sendo distintas e sequenciais, se interligam:

### FASE DE INICIAÇÃO

Constituem esta fase, as sub-fases seguintes: elaboração, difusão e adopção.

A primeira sub-fase depende do modelo de referência de que se parte para as actividades de planeamento curricular.

Assim, no caso do modelo adoptado ser o chamado R-D-D (Investigação-Desenvolvimento-Difusão) as tarefas curriculares são concebidas e planificadas à distância e do exterior, por especialistas, para a generalidade das situações previsíveis.

Este modelo (característico dos sistemas curriculares centralizados) é, como as-

sinala Zabalza (1987 a), passível de várias críticas, quais sejam: reservar aos professores as funções de meros executores e consumidores do currículo; a falta de conexão entre a teoria dos especialistas e a prática concreta do professorado.

Se o modelo adoptado for o "democrático", as tarefas são protagonizadas pelos próprios professores, ou com a sua colaboração, procurando-se dar resposta a problemas concretos que se colocam aos diferentes contextos formativos.

Este modelo contém, igualmente, algumas limitações, nomeadamente o facto de nem sempre os professores estarem motivados para uma intervenção activa no processo de desenvolvimento curricular.

No entanto, qualquer que seja o modelo utilizado, as estratégias dele decorrentes, só poderão atingir os seus objectivos se conseguirem responder, parafraseando Short (1982), a quatro critérios:

- O seu sentido prático;
- A sua adequação;
- O seu realismo;
- A sua justeza;

A segunda sub-fase, diz respeito às estratégias, utilizadas para a transmissão das novidades, que o currículo <sup>(5)</sup> comporta, ao conjunto dos professores que actuam no terreno.

É de salientar a existência de várias estratégias para a comunicação das inovações pretendidas:

a) Uma posição meramente formalista, feita por decreto. Foi esta a estratégia subjacente durante muito tempo, em países como o nosso.

b) Uma estratégia marcada pela passagem de todos os professores por cursos, que supostamente os preparam para as no-

vas áreas do currículo. Bem ilustrativo disto, é o facto de, em Portugal, um eminente especialista, ainda não há muito tempo, ter preconizado o encerramento de todas as escolas, para que todos os professores, pudessem em tempo útil, serem preparados para os novos desafios lançados pela Reforma do Sistema Educativo.

Este tipo de estratégias, se baseado essencialmente em cursos de natureza teórica, é pouco proveitoso e bastante moroso, dando, por isso, azo ao aparecimento de algumas variantes.

b1) É o caso do chamado modelo em cascata, utilizado em Espanha, em que os cursos de formação dados a um núcleo inicial de professores, vão sendo sucessivamente desmultiplicados, em cadeia, de tal modo que o número de formadores se vai alargando, proporcionando por este processo a formação a todos os professores.

Trata-se de um processo sem dúvida menos moroso, mas que não deixa de apresentar limitações, dando origem nomeadamente, à possibilidade da mensagem recebida no fim da cadeia, não corresponder às intenções iniciais.

c) Uma estratégia, através da qual se pretende ultrapassar as deficiências atrás apontadas, e que admite a existência das seguintes etapas:

1º - Cursos de curta duração destinados a divulgar as novas ideias curriculares;

2º - Seminários, com a duração suficiente para introduzir matérias específicas, como sejam as novas matemáticas.

3º - Ateliers e oficinas que permitam uma formação eminentemente prática sobre as novas propostas curriculares, a fim dos professores poderem sentir a sua necessidade.

A terceira sub-fase, refere-se ao grau de aceitação e de "incorporação real", pelos professores, das novas propostas curriculares.

O tema principal nesta sub-fase é a mudança que as novas propostas curriculares supostamente podem desencadear. Trata-se de saber se essa mudança é uma mudança superficial ou profunda.

No primeiro caso, como referem os autores da escola de Palo Alto (cit. por Ana Benavente, 1988) a mudança é do tipo 1, ou seja, é aquela que leva os professores a dizerem "quanto mais o currículo muda, mais fica na mesma".

No segundo caso, como referem os mesmos autores, a mudança é do tipo 2, ou seja, exige a reformulação do currículo anterior pela introdução de novos elementos.

Para que haja uma mudança profunda, que se traduza numa adopção real do novo currículo é necessário a conjugação de vários factores, que Loucks (1985, cit. por Zabalza, 1987 b) resume da seguinte forma: É necessário a existência de:

- a) Currículos disponíveis e valiosos;
- b) Informação adequada sobre eles;
- c) Defensores prestigiados que os recomendem aos professores;
- d) Recursos externos que possam dar o apoio necessário;
- e) Fundos suficientes;
- f) Legislação que os enquadre normativamente.

## FASE DE IMPLEMENTAÇÃO

Trata-se do momento em que as novas propostas curriculares são colocadas em prática. Segundo Fullan (1985, cit. por Januário, 1988, 187) esta fase difere da adopção "pelo facto de o foco estar nos esforços para que a mudança ocorra na prática e nos factores que influenciam a consecução da mudança".

É uma fase extremamente importante, na qual se colocam algumas questões que decorrem essencialmente da existência de dois pólos de abordagem: um baseado na fidelidade e o outro na adopção.

Com o primeiro pretende-se, como anteriormente foi referido (vide p. 4) que o currículo real seja fiel ao currículo formal, sendo que este último é concebido e desenvolvido, em locais exteriores aos centros de implementação, por especialistas vocacionados para responderem a questões de carácter genérico.

Com o segundo considera-se que a implementação não pode ser pré-programada e que deve ser desenvolvida, tendo em conta a especificidade das situações e dos utilizadores.

Embora traduzindo concepções diametralmente opostas, estas duas abordagens, podem, como defende Berman (1981, cit. por Zabalza, 1987 b) ser utilizadas, com vantagem, em situações específicas.

## FASE DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

Qualquer que seja a abordagem utilizada na fase de implementação, pôr em prática novas propostas curriculares não é suficiente para que elas possam incorporar-se verdadeiramente na acção educativa. Torna-se necessário, que o conjunto dos

professores, em cada escola, se aproprie delas e as institucionalize, fazendo delas uma rotina e um signo de identidade da própria escola.

A institucionalização das inovações curriculares é outro passo importante, podendo ser mesmo garantia e condição da sua própria sobrevivência. Todavia, parafraseando António Nóvoa (1990), ao fazê-lo o projecto curricular inovador, perde as suas características iniciais, tendendo a entrar num processo de degradação. Mas, como afirma o mesmo autor, a única saída possível é sempre começar outra vez, tentar "novas inovações".

## FASE DE AVALIAÇÃO

Devido ao processo de institucionalização, um dos vários problemas enfrentados por qualquer proposta curricular é o da sua actualização, melhoria e ajustamento às necessidades: "Um currículo que é operacional num ano, pode ser totalmente irrelevante um ano depois" (Hayman y Napier, 1975: 69).

Dá que a avaliação (a última fase considerada), constitua um passo importante para o controle da qualidade do currículo, porque permite a obtenção de uma massa de informações, sem as quais não podem ser tomadas decisões adequadas, tendentes a reajustar e a enriquecer o currículo.

Sendo um processo complexo, que põe em jogo inúmeras variáveis e dá origem a múltiplos enfoques conceptuais, a avaliação curricular, torna-se hoje, um factor decisivo da melhoria de qualquer sistema educativo, não podendo por isso ser ignorado.

## 6. - SUBSISTEMAS IMPLICADOS NA SUA CONSTRUÇÃO

Em passagens anteriores foi sublinhado que o currículo não se confina à mera prática pedagógica, dado que ao integrar o suprasistema social ele é um território muito amplo, onde convergem práticas distintas, resultantes de decisões tomadas a vários níveis, em vários subsistemas que, apesar da sua relativa autonomia, não deixam de interagir e de se condicionar reciprocamente.

De entre os subsistemas mais importantes, "ou âmbitos em que se expressam práticas relacionadas com o currículo" (Gimeno, 1988), é possível salientar as seguintes:

- ✘ O âmbito da actividade política-administrativa, que se traduz num conjunto de opções e de juízos de valor, dos responsáveis da escola, sobre o sistema educativo, tomados num determinado momento histórico, e que afectam de forma marcante e decisiva a configuração do currículo.
- ✘ O âmbito da participação e controle do currículo, a cargo das várias entidades - estatais ou não estatais - cuja função é o de elaborarem e difundirem as novas propostas curriculares, bem como fazerem a avaliação dos seus resultados.
- ✘ O âmbito da ordenação do sistema educativo, entendido como a estrutura formal onde tem lugar o acto educativo (segmentado em vários níveis de ensino), que impõe os critérios de organização curricular que levam, entre outros aspectos à:

- **Seleccção de um tipo de currículo;**
  - **Determinação dos objectivos;**
  - **Seleccção e organização de conteúdos, estratégias e metodologias;**
  - **Elaboração de esquemas de avaliação.**
- ☒ O âmbito de produção de meios, trazendo essencialmente a influência que as entidades responsáveis pela produção de materiais didácticos, têm na configuração do currículo, especialmente no tocante ao currículo real desenvolvido na escola, o qual é, na maioria dos países, como se sabe, marcadamente determinado por esse tipo de materiais.
- ☒ O âmbito da criação cultural, que diz respeito à influência das instâncias de "criação e de difusão do saber" sobre o currículo, através nomeadamente, das pressões que são exercidas pelos seus agentes para a introdução de novos conteúdos correspondentes às novas áreas do conhecimento.
- ☒ O âmbito da criação cultural, que diz respeito à influência exercida sobre a configuração do currículo, pelas instâncias de "criação e de difusão do saber" (Gimeno, 1988: 27) através, nomeadamente, das pressões para a introdução de novos conteúdos, correspondentes às novas áreas do conhecimento que vão emergindo.
- ☒ O âmbito técnico-pedagógico, que reflecte o papel dos especialistas na determinação das orientações subjacentes ao currículo. Essas orientações traduzem a correlação de forças existentes a nível dos especialistas e dos técnicos que actuam sobre os órgãos de decisão em matéria educativa. A forma como esses especialistas se congregam e conseguem impor as suas concepções determina, em larga medida, os modelos curriculares adoptados.
- ☒ O âmbito da prática pedagógica, que se expressa nas tarefas de ensino/aprendizagem realizadas no dia-a-dia da sala de aula, que são tributárias quer das lógicas respeitantes aos subsistemas anteriormente considerados, quer da própria lógica da cultura organizativa de cada estabelecimento escolar, onde essa prática tem lugar.

**Em síntese:** o significado do currículo transcende a mera actividade escolar ou a simples estrutura canónica tradicional, para se configurar como um domínio mais vasto onde se situam e articulam diferentes espaços de decisão, que condicionam, legitimam e fundamentam aquilo que se pretende que os alunos aprendam.

## NOTAS

(1) Cf. a este propósito por exemplo as obras de Dewey (1902) e de Tyler (1950).

(2)

(3) De que destacamos Perez Gomes (1988), Setenhouse (1984), Yinger (1986), Zabalza (1987 b).

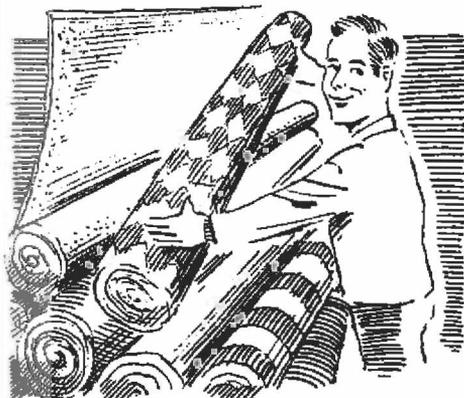
(4) Cf. a este propósito Zabalza (1987 a) que salienta os nomes de Berman (1981) e de Fullan (1982).

(5) Quer a sua concepção pertença aos especialistas, quer aos professores práticos.

## BIBLIOGRAFIA

- BENAVENTE, A. (1988).** *Os Professores e a Mudança da Escola*, Actas do Prof. Mat.
- BOURDIEU, (1969).** *Système et Innovation, in: Pour une École Nouvelle*. Formation des Maitres et Recherche en Education. Paris: Dunod, pp. 347-350.
- CANÁRIO, R. (1991).** *Escolas e Mudança: da Lógica da Reforma à Lógica da Inovação*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, doc. 3 do II Colloque National da AIP ELF, Section Portugaise.
- CONNELY, F. M.; BEN-PERETZ, M. (1980).** "Teachers Rolls in the Using and Doing of Research and Curriculum Development", in *Journal of Curriculum Studies*, 12.
- NÓVOA, A. (1990).** Documento de Trabalho Apresentado aos Alunos do Curso de Mestrado em Análise e Organização do Ensino, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- RIBEIRO, A. C. (1990).** *Desenvolvimento Curricular*, Lisboa: Texto Editora.
- PEREZ GOMEZ, A. (1988).** El Pensamiento Práctico del Professor. "Implicaciones en la Formación del Profesorado", In VILLA, A. (Ed.) *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*, Madrid: Narcea, pp. 128-148.
- SCHIRO, M. (1979).** *Curriculum for Better Schools*, New Jersey: Education Technology Publications.
- SCHON, O. A. (1983).** "The Reflective Practitioner". How Professionals Think in Action, New York: Basic Books.
- SCHUBERT, W. H. (1982).** "Curriculum Research", in *Encyclopedia of Educational Research*, New York: MacMillan.
- SCURATI, C. (1982).** "Dal Programma alla Programazione: Lipotese del Curricolo", in FRABONI, F. (Ed.) *L'Innovazione nella Scuola Elementare*, Florencia, La Nuova Italia, pp. 85-123.
- SHORT, E. C. (1982).** "Curriculum Development and Organization", in *Encyclopedia of Educational Research*, MacMillan: New York.
- STENHOUSE, L. (1984).** *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heineman Educational Books, Ltd.
- ZABALZA, M. A. (1987 a).** *Projecto Docente Didáctica General*, Dpto. Didáctico, Org. Esco.; Univ. Santiago.
- TYLER, R. W. (1950).** *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, XIII: The University of Chicago Press.
- ZABALZA, M. A. (1987 b).** *Lo Práctico, el Práctico y los Prácticos en la Defenicion de la Ensenánza y del Trabajo Profesional de los Profesores*. Conferência Apresentada al Synposium Nacional sobre Práticas Escolares.
- ZABALZA, M. A. (1989).** *Diseño y Desarrollo Curricular Para Profesores de Enseñanza Básica*, Madrid: Narcea.

# Galerias Ribeiro



**.EQUIPAMENTO DE REFEITÓRIO  
MOBILIÁRIO**

**.ALCATIFAS**

**.TAPETES**

**.TAPEÇARIAS**

**.CARPETES**

**.CARPETES DE ARRAIÓLOS**

**APLICAÇÃO ESPECIALIZADA**

**ORÇAMENTOS GRÁTIS**

**LARGO DOS CORREIOS ☎ 2 60 56**

**BEJA**