

# O debate acerca da gestão curricular nas escolas básicas portuguesas: entre o olhar sobre o umbigo e a abertura da caixa de Pandora

*António Carlos da Luz Correia\**

---

## Resumo

Tomando como ponto de partida algumas decisões políticas acerca do modo como as escolas do ensino básico podem organizar e gerir os seus projectos curriculares, no quadro de um currículo nacional, discute-se a complexidade das implicações deste processo, o qual, longe de constituir uma mera mudança de terminologia empregue, afecta a organização do trabalho docente, a gestão dos programas das disciplinas e obriga a repensar o modo como se processam e se materializam as aprendizagens dos alunos. Estas mudanças podem até, apesar de uma retórica progressista, de reforço da autonomia das escolas e da profissionalidade docente, gerar o efeito oposto daquele que publicitam, acentuando a compartimentação das disciplinas e isolando ainda mais os professores numa lógica individualista e estritamente disciplinar sem coerência de conjunto.

**Palavras-chave:** Currículo, gestão curricular, projecto curricular de escola, competências, organização escolar, reforma educativa

**Abstract:** Taking some political decisions as a starting point, about the way basic schools in Portugal can organize and manage their own curricular projects, respecting a national core-curriculum, we discuss the complexity of this process which far from being a mere lexical change affects the whole teaching work organization, the management of syllabi and school subjects and force to rethink the way pupils learning and its outcomes are conceived. These changes can, in spite of a progressive rethoric that claims to contribute to an empowerment of teachers and of the schools autonomy, generate an outcome contrary to their claims. In fact, they can aggravate de compartmentalization of school subjects and reinforce teacher individual isolation.

**Keywords:** Curriculum, curriculum management, school-based curriculum, competencies, school organization, educational reform

---

\* antonio.carlos@excite.com

Doutorando na Universidade de Lisboa- Portugal

## **1. A Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico e a Gestão Flexível como pano de fundo de um campo de debate curricular incontornável**

A reflexão que aqui pretendemos desenvolver incide sobre os desafios curriculares com que as escolas básicas e os professores se defrontam no presente e toma como quadro de referência um conjunto de iniciativas tomadas pelo Ministério da Educação (Portugal), através da Secretaria de Estado da Educação e Inovação e do Departamento da Educação Básica, a partir do ano lectivo de 1996/97. As medidas em causa vieram dar um protagonismo reforçado à utilização corrente, nas reflexões e práticas escolares, do conceito de currículo, desenvolvida especialmente na última década. São elas a Reflexão Participada Sobre os Currículos do Ensino Básico, que decorreu no ano lectivo de 1996/1997, e a Gestão Flexível do Currículo, através do Despacho SEEI<sup>1</sup> 4848/97 (2ª série), de 30 de Julho, entretanto já actualizado pelo Despacho SEEI 9590/99 (2ª série), de 14 de Maio, estabelecendo a possibilidade das escolas poderem apresentar projectos no âmbito da referida designação.

Pode dizer-se que o Projecto de Reflexão Participada Sobre os Currículos do Ensino Básico consagra um processo que caminha no sentido da institucionalização da centralidade do conceito de currículo como organizador dos discursos e das práticas educativas escolares. É certo que o emprego dos termos currículo e curricular não pode ser atribuído a estas medidas. De há pelo menos dez anos para cá, com a Reforma Educativa<sup>2</sup>, tornou-se vulgar a sua inclusão nos documentos e na legislação produzidos pela administração central, bem como na literatura produzida no âmbito das Ciências da Educação. No entanto, apesar de alguns esforços em contrário, a designação de curricular nunca se revestiu de grande poder explicativo e organizador entre nós, recobrando uma certa ambiguidade de sentidos, por vezes até contraditórios entre si, situando-se como equivalente a programa(s), plano de estudos, esses sim inserindo-se como organizadores da conceptualização secular das práticas pedagógicas em Portugal. Pode mesmo dizer-se que a adjectivação curricular da última década derivou, em termos de apropriação corrente, para sinónimo do que acontece na aula ou

---

<sup>1</sup> A sigla SEEI refere-se a Secretaria de Estado da Educação e Inovação, pertencente ao Ministério da Educação.

<sup>2</sup> Referimo-nos à Reforma Educativa cujo lançamento se formalizou com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo- Lei nº46/86 pela Assembléia da República, em 1996. A LBSE introduz alterações significativas como o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos; a definição de objectivos gerais para o ensino básico e para o ensino secundário; a reorganização dos ciclos de estudo/níveis de ensino; um novo sistema de avaliação; novos planos curriculares - através do Decreto-lei nº286/89 e novos programas que, na sua maioria, entraram em vigor a partir do ano lectivo de 1990/91.

classe. Senão atente-se no entendimento de actividades extra-curriculares ou de complemento curricular como o que se situa fora das actividades da sala de aula ou que se realiza em reforço das mesmas.

Associados à emergência desta centralidade do currículo na representação da escola têm estado o processo de construção da autonomia pedagógica e administrativa das escolas, o estabelecimento da escola como contexto de produção formal e de gestão do currículo, do conselho de turma, do director de turma e, por último, dos professores como gestores curriculares e, ainda, a perspectiva do currículo como corpo de aprendizagens conducente ao desenvolvimento no aluno de um quadro de competências que o habilitam à saída do ensino básico para se assumir como cidadão, ingressar na vida profissional, prosseguir estudos e desenvolver-se pessoal e socialmente, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Não é nossa intenção fazer a discussão destas medidas no quadro de uma análise avaliativa da política educativa dos últimos anos. O que pretendemos é, ao invés de assumir este processo como natural, inevitável e consagrá-lo colocando a discussão no seu interior, problematizá-lo, nomeadamente pela irrupção do currículo como categoria central do discurso de mudança e de reforma. Constitui assim, em grande medida, o contraponto necessário, o exorcismo do facto de termos estado directamente envolvidos no processo, como coordenador do Grupo de Trabalho constituído no Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação e de termos feito parte, representando o DEB<sup>3</sup>, do Conselho de Acompanhamento da Gestão Flexível do Currículo.

O debate lançado no âmbito da Reflexão Participada, apoiou-se num conjunto de 3 documentos. O primeiro caracteriza a traços largos o sistema educativo português, a sua cultura pedagógica e a sua evolução mais recente associando-a a tendências internacionais no modo de conceber a mudança e a inovação educativas e estabelece a definição de currículo a usar. O segundo documento apresenta o elenco das competências que o aluno deverá ter desenvolvido à saída do ensino básico e o documento 3 (na realidade um subconjunto de documentos) propõe, na perspectiva do estabelecimento de um core-curriculum nacional, as Aquisições/Aprendizagens Nucleares por Áreas curriculares do Programa

---

<sup>3</sup> A sigla DEB refere-se ao Departamento da Educação Básica.

(no caso do 1º ciclo) e por disciplinas no 2º e 3º ciclos<sup>4</sup>. Posteriormente, no final do ano lectivo de 1996/1997 foi ainda enviado um documento 4, com a intenção de apoiar a reflexão nas escolas e o desenvolvimento de iniciativas concretas de gestão curricular, assumida como tal.

O que é então proposto à discussão ao conjunto das escolas básicas do 1º ciclo às secundárias com 3º ciclo? O documento 1, da autoria de Maria do Céu Roldão, considera essencial “1- Aumentar o grau de participação efectiva dos professores e das escolas nas decisões relativas à gestão dos currículos e sua implementação; 2- Definir um perfil operacional de competências de saída do ensino básico que oriente com clareza os resultados que a escola deverá garantir a todos os alunos; 3- Definir, em relação com o perfil de competências, um conjunto de aprendizagens nucleares, por área e disciplina, comuns a todos os alunos que concluem cada ciclo do ensino básico e indispensáveis à entrada no ciclo seguinte; 4- Remeter para os professores e escolas as decisões relativas à gestão dos currículos de modo a que, integrando obrigatoriamente as aprendizagens/aquisições nucleares, organizem autonomamente a globalidade das aprendizagens propostas nos programas (ou outras que permitam alcançar os mesmos objectivos) no sentido de promover a desejável adequação às diferentes situações dos alunos e contextos das escolas” (Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”, Documento 1 “Gestão Curricular - Linhas Orientadoras”, Documento de Trabalho).

Assim, no momento do lançamento do projecto pode dizer-se que este organiza a respectiva agenda em torno dos seguintes pontos principais: 1) Assunção do princípio de que caducou o tempo das grandes reformas educativas, de tipo top-down, e que a dinâmica de mudança se situa essencialmente à escala do estabelecimento de ensino; 2) Introdução do conceito alargado de currículo como categoria organizativa dos discursos e das práticas educativas escolares, tanto dos professores como do próprio ministério, passando pelas escolas; 3) Necessidade de articulação entre o currículo elaborado ao nível de cada escola e um core-curriculum definido centralmente para ser assegurado por todo o sistema.

A questão que se coloca é a de saber se a agenda explícita e anunciada consegue sustentar a dinâmica de desenvolvimento do Projecto,

---

<sup>4</sup> Com a Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino primário passou a designar-se por 1º Ciclo, constituído por 4 anos de escolaridade, o ensino preparatório, 5º e 6º anos, passa a constituir o 2º Ciclo e o anterior Curso Geral Unificado passa a ser o 3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos) que culmina o Ensino Básico, seguindo-se-lhe o Ensino Secundário, 10º, 11º e 12º anos.

gerando o debate, a reflexão e a conceptualização necessários para dar resposta aos problemas e às necessidades de estabelecer novos quadros de referência para a concepção e acções curriculares dos professores, das escolas e da administração educativa.

## **2. A agenda anunciada pela Gestão Flexível do Currículo**

Na evolução do processo, nem sempre têm sido claras as linhas de rumo fundamentais, nomeadamente, quanto às implicações na organização das escolas, na relação da administração central e regional com aquelas e, finalmente, em termos das práticas docentes. A introdução de um conceito alargado de currículo como princípio organizador das concepções e das práticas educativas escolares, a respectiva associação ao processo de construção da autonomia das escolas, que passam também a assumir-se como arena de processos de tomada de decisão curricular, a par da administração central, rompe com múltiplos equilíbrios estabelecidos ao longo da história do sistema educativo em Portugal. Sendo que “uma das principais dificuldades da escola actual - e a principal responsável pelo seu crescente insucesso na educação satisfatória de um número cada vez maior dos seus alunos que saem escolarizados (mas não educados ou sequer instruídos) - reside no formato organizativo que a escola continua a perpetuar, quando a realidade é profundamente diferente da de décadas anteriores” (Roldão, 1999: 28-29) torna-se mais evidente porque é que “a lógica de projecto curricular contextualizado tende a afirmar-se crescentemente sobre a lógica da administração nacional do currículo” (Roldão: 1999: 29).

No entanto, parece existir alguma desvalorização quanto ao significado e implicações das mudanças apontadas, uma vez que não só não se verifica um esforço de problematização e clarificação de perspectivas, como exactamente o oposto, na medida em que elas são apresentadas, quer na documentação do ministério, quer nalguns trabalhos de conceptualização, como dependendo apenas ou sobretudo da vontade e da adesão racional dos professores e das escolas. De facto, não basta declarar o conceito alargado de currículo como organizador da conceptualização das aprendizagens escolares e da respectiva gestão como o campo de intervenção profissional dos professores e das escolas. Na realidade, o que se passa é que o que se anuncia pressupõe uma transformação profunda na definição dos níveis e das instâncias de decisão curriculares, na medida em que, de uma estrutura centralizada e exterior às escolas se assume a bipolaridade dos centros de decisão curricular entre a administração central (através do core-curriculum nacional) e as escolas (com o projecto

curricular e a gestão curricular). Em conseqüência, obriga a uma redefinição da relação da administração central com as escolas e, no interior destas, a adoptar um esquema organizacional que consagre a gestão curricular e não apenas a execução através do cumprimento dos programas, na perspectiva da sua fidelidade de implementação.

É mais pela agenda implícita nas medidas tomadas, do que pelos aspectos explicitados, que se pode dizer que estão criadas condições para o desenvolvimento de uma turbulência tal no sistema que as suas potencialidades se equivalem aos riscos do processo desembocar numa ainda maior hipoteca da autonomia das escolas, dos professores e da qualidade das aprendizagens dos alunos. A visibilidade e a partilha social geradas através da polémica e do debate públicos, a assunção das escolas como espaço próprio de construção, reflexão e responsabilização curriculares, o questionamento e a redefinição dos saberes escolares e das competências que a escola desenvolve, a par do desenvolvimento de um campo de investigação e de produção teórica curricular que responda às dinâmicas geradas, são dimensões indispensáveis para que as questões curriculares não continuem a ser um dos eixos mais debilitados da construção da autonomia das escolas e do desenvolvimento da profissionalidade docente.

### **3. Papel das escolas e da administração central e regional no desenvolvimento e gestão do currículo**

Embora por iniciativa estatal, a transformação anunciava-se como necessária e inevitável, no modo como a administração central e regional concebe e regula a relação com as escolas e de como estas estão organizadas para aplicar um modelo curricular e não para desenvolvê-lo. Por extensão, é também patente, hoje, que as escolas ainda não estão concebidas como contexto de desenvolvimento profissional dos docentes, como espaço de afirmação de autonomia e responsabilidade na gestão curricular. Por outro lado, a agenda das questões relativas à gestão curricular também se constituiu parcial mas significativamente ao longo dos vários momentos que o processo percorreu, mediado pela interacção da administração central com as direcções regionais, com as escolas e com as Associações de Professores. A Reflexão Participada já tinha produzido alguns dados interessantes a que não foi atribuído grande relevo na respectiva interpretação pelos vários parceiros sociais e, significativamente, pelo próprio ministério. Na primeira fase, a generalidade das escolas tomou o debate como um encargo encomendado pela administração central mas que não as implicava directamente, isto é, assumiu-o como um processo de

consulta destinado a suportar um processo de tomada de decisão que as não incluía. As questões lançadas para discussão foram, além disso percebidas de maneira distinta e transformaram-se noutras no decurso do processo de apropriação.

A fase seguinte inicia-se com o Desp. 4848/97 e com um pequeno grupo de escolas (9) que avançam com projectos de Gestão Flexível do Currículo. A par de esboços de práticas interessantes e potencialmente inovadoras nota-se a contaminação da perspectiva dos currículos alternativos e a tendência de práticas inclusivas em espaços de exclusão. O desencadear de um projecto desta natureza requer a clarificação dos papéis que são chamados a desempenhar os actores sociais da educação. Tanto mais que, não havendo tradição em Portugal, de uma conceptualização da escola enquanto sede de tomada de decisão curricular nem de uma prática explícita de gestão curricular na construção do desenvolvimento profissional do professor, há toda uma necessidade de estabelecer as instâncias de decisão curricular e as instâncias de influência na política curricular, aos diversos níveis e graus de responsabilidade e de intervenção. Não se trata de atribuir a ninguém a responsabilidade pela “pedagogia” do processo. Seria irrealista e prova de ingenuidade. A visibilização e conceptualização dos circuitos do poder curricular em Portugal, quer no estado actual quer da sua redefinição em consequência da emergência das escolas como centro de tomada de decisões nesse domínio é imperiosa para todos os actores implicados neste processo, mesmo os que, aparentemente, são os mais poderosos, como a administração central, os editores e livreiros e as universidades. Claro que as razões que os impelem para esta necessidade são diversas e até mesmo opostas.

À medida que as escolas se vão aventurando no desenvolvimento dos projectos educativos/curriculares, necessário se torna alargar o leque de intervenientes - à escala local e regional- no processo de tomada de decisão curricular que não pode continuar a ser concebido como da exclusiva competência dos professores ou por delegação do ministério. A abertura às forças sociais locais e o estabelecimento de alianças negociadas para a construção dos projectos curriculares de escola são decisivos para evitar o isolamento dos professores como grupo profissional perante as pressões sociais e políticas que se abatem sobre a escola e para impedir a sua vulnerabilidade face a outras coalisões que se estabeleçam, ditada pela fragmentação interna em grupos e franjas muito distintos. Cada vez mais as questões terão que ser vistas numa dupla perspectiva: na escola e na administração central.

As escolas e os professores estão assim, de algum modo, numa encruzilhada em que não é possível levar o seu esforço muito longe e de forma bem sucedida, sem trabalhar no sentido de dispor de instrumentos que permitam reconstituir e analisar as práticas, no sentido de perceber o que se quer mudar e o que efectivamente está a mudar, se é no sentido desejado e se pode ser feito melhor. É que a administração, em especial a regional, na ausência de uma cultura que oriente a sua acção no sentido de inserir numa lógica de promoção da autonomia das escolas e de um novo tipo de relacionamento, resvala para a aplicação das velhas modalidades e instrumentos de controlo burocrático, agora revestido de novas retóricas, substituindo a velha rigidez e uniformidade por outras roupagens, o que estaria expresso na centralidade com que a administração consagrou politicamente a criação de novas áreas curriculares e a redistribuição das horas de algumas disciplinas.

A verdade é que, no essencial, o que caracteriza a Gestão Flexível nas escolas ainda é um percurso, necessário e indispensável sublinhe-se, que tem levado aos limites, à mistura com elementos inovadores refira-se também, os quadros explicativos tradicionais, os estereótipos e as evidências falaciosas preparando as condições empíricas para a mudança, mas que não podem ser confundidas com a mudança em si mesma. As questões estão, portanto, no terreno de abertura de um campo empírico, reflexivo, teórico, investigativo de profunda pertinência, interesse e actualidade. Abertura de um campo de possíveis, apenas...

Na fase actual continua a não ser claro nem há reflexão significativa sobre qual é, afinal, o papel das escolas que se constituíram como pioneiras neste processo e arrisca-se a ser uma caricatura da retórica que transporta consigo ao reduzir-se ao jogo de horas e às novas áreas do Estudo Acompanhado, Projecto Interdisciplinar e Educação para a Cidadania. Estando a esboçar-se as linhas estruturantes de um campo reflexivo curricular associado à afirmação da autonomia das escolas e ao entendimento destas como categoria organizadora do discurso relativo à tomada de decisões aos diferentes níveis, tanto da própria escola como da administração local e regional como, ainda, do desenvolvimento da profissionalidade docente, a participação das escolas neste ponto do percurso não obedece inequivocamente à necessidade de construir saber sobre o próprio processo e o respectivo desenvolvimento, fazendo depender essa participação a uma lógica de reciprocidade de aplicação de critérios e de instrumentos de análise adequados, mas confunde-se com uma lógica vagamente “democrática” de estar aberta a quem o queira fazer e não

estarem assegurados os mecanismos do retorno do conhecimento ao Ministério da Educação capazes de garantir uma monitorização fidedigna. Pelo contrário, é uma lógica algumas vezes subordinada à busca de fontes externas legitimadoras de poder internamente à escola e outras vezes, a suportar processos reivindicativos com base em algo de que não se sabe bem o que é.

Este alargamento, cuja ausência de critérios constituídos e explicitados tem feito com que, até à data, se tenha revelado impossível fazer uma avaliação susceptível de contribuir para identificar a emergência de práticas inovadoras e constituir em património de saberes muito do que se faz nas escolas, tanto na perspectiva do currículo, do desenvolvimento organizacional da escola e do desenvolvimento profissional dos professores. Por outro lado, este processo não desencadeou nem uma dinâmica de conceptualização e de transformação organizacional da administração central e regional para antecipar as necessidades de evolução do processo, nem tem vindo a ser acompanhado por qualquer renovação conceptual e teórica significativa no meio académico e, muito menos, nas instituições de formação do ensino superior.

Que substância tem este projecto que seja merecedora de discussão? Provocatoriamente diria que, com objectividade, nenhuma, pois não propõe nenhum modelo curricular concreto, apenas desenha os traços fortes de um diagnóstico consensual relativamente ao que está convencionalizado que são os males do sistema educativo em Portugal e introduz algumas medidas de consistência pedagógica e curricular duvidosas mas susceptíveis de ancorarem em alguns estereótipos e mitos educativos de fáceis dividendos políticos, permitindo a cada um encontrar-lhes os méritos que persegue, independentemente de, na realidade, não terem efeito prático apreciável. O grande potencial deste projecto é o de abrir um campo de reflexão e de discussão teórico-práticos que acompanhe um desenvolvimento da autonomia das escolas e sustente a capacidade de desenvolver projectos curriculares correspondentes e de os gerir em moldes diferentes do que até aqui tem sido feito e conceptualizado.

A renovação de sentido da escola, ao passar incontornavelmente pela afirmação da sua autonomia, implica profundas transformações de ordem política, cultural, dos modos de gestão, da organização e das práticas pedagógicas (Barroso, 1999: 140-141). Estas transformações conduzem a uma maior complexidade do sistema educativo - o que torna mais difícil a conservação de alguma unidade e estabilidade - e geram necessidades que

obrigam a conceber e aplicar instrumentos adequados. Segundo Alain Michel, os instrumentos determinantes para a monitorização e um sistema educativo descentralizado são: i) um sistema eficiente de informação (baseado no princípio enunciado por Prigogine, segundo o qual “o máximo de complexidade que um sistema pode agüentar sem se tornar demasiado instável está directamente dependente da rapidez de circulação entre todos os seus elementos”); ii) desenvolvimento de uma previsão «prospectiva»; iii) instalação de dispositivos de avaliação (“avaliação das aquisições cognitivas e não cognitivas dos alunos, dos estabelecimentos escolares, das inovações e das políticas adoptadas, do estado do sistema educativo e do seu pessoal”); iv) a comunicação estratégica (“esta comunicação, a todos os níveis de decisão, serve para explicar as orientações tomadas e os objectivos perseguidos” e, sobretudo “deve permitir uma verdadeira concertação entre todos os intervenientes, o mais a montante possível do processo de decisão”. Consubstancia-se em “impulsionar, encorajar, facilitar e acompanhar, coordenar, difundir e valorizar as experiências de carácter inovador, nomeadamente por meios de intercâmbios, facilitados pela implementação de redes de trocas de experiências, assumindo ainda uma vertente decisiva ao sensibilizar e educar para a mudança no quadro da organização que aprende (Michel, 1999: 92-93).

#### **4. Que agenda(s) do currículo para o ensino básico?**

A generalização da idéia de currículo, embora relativamente nova entre nós, não permite por si só desencadear mudanças significativas, quer das práticas educativas quer dos quadros conceptuais em que elas se inserem. De facto, de entre as múltiplas acepções do conceito de currículo consta a que o estabelece como plano de estudos, conjunto de programas e disciplinas estabelecidos de acordo com uma determinada estrutura e seqüência num quadro temporal dado. A ser tomado desta forma, e apesar de se poder afirmar que não existem mudanças significativas relativamente à nossa cultura curricular estabelecida a despeito de se aplicar nova terminologia, é pertinente não perder de vista que a emergência do conceito de currículo no sistema educativo não é inocente nem desinteressada. Reflectindo, por um lado, o peso crescente do universo anglo-saxónico na conceptualização realizada no quadro das Ciências da Educação corresponde, por outro, a conflitos e lutas de poder no interior da comunidade educacional e científica, no sentido de instaurar (legitimar) certas correntes e tendências de investigação e de acção pedagógica (Nóvoa, 1997: 14).

Com o quadro conceptual tradicional envolto em novas retóricas, torna-se vital analisar as respectivas implicações. O facto de não ter sido encarada a necessidade de debate e clarificação conceptual relativamente às propostas curriculares faz com que as práticas e os problemas curriculares a resolver não tenham um campo conceptual de apoio que sustente as novas necessidades, que alargue o leque das opções e dos recursos curriculares dos professores, das escolas e das comunidades educativas. Não é destituído de fundamento dizer-se que poderá ter o efeito perverso de agravar a lógica de organização do trabalho docente compartimentado e isolado em disciplinas autosuficientes, que se justificam em si mesmas e buscam a coerência das aprendizagens no seu interior e não na relação que estabelecem com o conjunto das aprendizagens, isto é, com o projecto formativo global proposto pela escola básica. Por outro lado, mantém a lógica redutora que encerra o planeamento curricular, quer por parte da administração central quer ao nível das escolas à negociação em torno de definições e conteúdos programáticos, separando-os da concepção e construção de situações de aprendizagem, decisivas para o desenvolvimento de competências e para a pertinência dos saberes escolarizados. É assim que o problema das componentes locais e regionais do currículo acaba por ser visto apenas como uma questão de incorporar conteúdos de cariz mais ou menos contextualizado em relação ao meio onde cada escola esteja implantada em vez de serem concebidos como parte integrante de um projecto curricular que a escola assuma como de intervenção no meio em que se situa, nomeadamente, através da construção nos alunos de modos de agir pertinentes relativamente aos contextos locais e regionais.

A questão decisiva reside assim no modo como se criam condições e se estabelecem os critérios essenciais que devem regular a relação dos saberes escolares entre si, de que modo ou em que modalidades se entende que devem ser postos em acção através de que situações de aprendizagem. A definição de um quadro de competências a desenvolver nos alunos ao longo do ensino básico, das gerais às essenciais, só faz sentido se for desenvolvida na perspectiva de conferir coerência de conjunto às aprendizagens parcelares, se partir da construção desta coerência global. As conexões entre os saberes escolares e as disciplinas não podem obedecer apenas às proximidades disciplinares mas às conveniências do projecto curricular no seu todo do ensino básico. Daí que a constituição dos departamentos curriculares não possa ser equacionada levianamente e seja uma boa oportunidade para operacionalizar a articulação dos saberes.

Tal como não basta falar de currículo para resolver os problemas curriculares, a gestão curricular como componente fundamental da autonomia das escolas e das competências profissionais dos professores não surge por geração espontânea nem à revelia da história e da cultura educativas do nosso sistema escolar. O entendimento do que é gestão curricular depende em primeiro lugar do alcance do conceito de currículo que está em jogo. É a partir daí que se clarifica quem são os protagonistas da concepção, implementação e gestão curricular aos diversos níveis e domínios do sistema educativo, desde a administração central à sala de aula passando pela escola como um todo. Mas a própria idéia de gestão não é irrelevante para o desenvolvimento do processo. Em Portugal, a relação dos professores com a gestão curricular tem sido conceptualizada por intermédio da Didáctica e da Metodologia, cuja principal função visa assegurar o cumprimento do programa e a execução das normas e das prescrições a ele relativas. Obedece, sobretudo, ao paradigma da planificação, tendência levada ao extremo através da pedagogia por objectivos das duas ou três últimas décadas. Ora, a gestão curricular no entendimento de currículo como o quadro de aprendizagens que a escola deve assegurar enquadrado pela perspectiva da construção da sua autonomia requer que o princípio estruturante seja o da gestão estratégica e não o da gestão planificada.

Não se trata de uma mera questão de palavras mas, antes, de perspectivas com profundas e distintas implicações no modo de conceber e realizar as práticas dos actores curriculares, sejam eles os professores ou a administração central. Retomemos aqui a definição avançada por Crozier (1995) quando depois de referir que as ideias de nada valem sem estratégia e que por sua vez uma estratégia não é válida se não assentar num conhecimento rigoroso dos recursos que contam a prazo, ou seja, os recursos humanos. A diferença reside no facto de, enquanto que, na óptica da planificação tudo é ordenado de forma racional, traçando os objectivos e o modo de alcançá-los através da definição dos meios ideais para o fazer, abstraindo da realidade e da existência de forças contrárias, o que na prática leva a tropeçar em inúmeros obstáculos que impedem a sua realização, uma perspectiva estratégica sabe, em contrapartida, que a realidade em que opera reage às suas iniciativas. Assim, define os objectivos em função dos meios, isto é, dos recursos de que dispõe e dos constrangimentos a que deve fazer face e procura diminuir as limitações cooperando o melhor possível com os seus recursos. Dito de outro modo, onde o planificador só vê o plano, o estratega baseia-se na observação do terreno (1995:19).

As implicações desta alteração de perspectiva manifestam-se a todos os níveis, a começar pelo da intervenção directa do professor na construção das situações de aprendizagem mas estende-se à própria lógica de acompanhamento ou enquadramento pela administração central e regional às escolas, implicando uma capacidade de leitura das situações permanente e em tempo real, que proporcione a construção de saber sobre o próprio processo à medida que este se desenrola e não a vigilância pela aplicação e execução das normas e directrizes estabelecidas à margem das escolas. Temos ainda que esta distinção entre acção estratégica e planificação nos conduz também à discussão do modo como entendemos as competências a desenvolver pelos alunos e que, do ponto de vista do desenvolvimento profissional são requeridas ao professor (devendo a escola assegurar enquanto contexto profissional as condições para que possam desenvolver-se). A associação da gestão curricular ao quadro de autonomia não dispensa nem a conceptualização dessa mesma autonomia nem a relativa à gestão curricular já que “as educators are well aware, decentralized production or delivery can occur within a framework of highly centralized decision-making; and issues of control and regulation can arise in a way which pits democracy against efficiency” (Walker, 1990:84).

## **5. Uma nova gramática e uma nova semântica curriculares para a construção das competências através das aprendizagens escolares**

A racionalização do processo de transformação da escola básica e das práticas educativas escolares organizada a partir do conceito abrangente de currículo, conduziu à emergência da ideia de competências enquanto conceito-chave e à necessidade da respectiva clarificação. No entanto, de forma um pouco intrigante, não tem havido ao longo dos anos muitas incursões nessa área. Refira-se o contributo significativo dado à discussão do conceito de competências, no âmbito da formação de professores, proporcionado por Albano Estrela já há alguns anos (1986). O conceito acabou por conquistar um lugar central no discurso curricular recente, uma vez que a gestão curricular flexível se apresenta como destinada a proporcionar o desenvolvimento de um conjunto de competências que configuram o perfil desejável do aluno à saída do ensino básico.

Para entendermos o efeito perturbador da irrupção das competências na representação curricular são-nos úteis certos conceitos como o de *gramática da escolaridade* - no sentido em que é formulado por Tyack & Cuban (1995) - que remete para o entendimento do ensino graduado por critérios etários de modo análogo a como a gramática

organiza o sentido da comunicação verbal (Tyack & Cuban, 1995: 85). A ideia de uma gramática da escolaridade ganha maior fôlego com a conjugação das idéias da existência de *semânticas* simultaneamente criação e criadoras de estruturas pedagógicas ou administrativas dominantes nos sistemas educativos. A questão reside, pois, em aceitar que não é possível equacionar as transformações organizacionais da escola e da administração educativa, da concepção e das práticas curriculares sem explicitar a gramática, as semânticas e a sintaxe que têm suportado o funcionamento da instituição-escola até aos nossos dias. Em suma, novas realidades requerem novas semânticas e novas sintaxes ou são inexoravelmente reabsorvidas pela inércia daquelas que se propõem alterar.

Um dos movimentos que poderá proporcionar essa visibilização e desmontagem conceptual coloca em terreno comum de discussão e de partilha as representações referentes aos 3 ciclos do ensino básico. Em especial, a reflexão e a conceptualização curriculares no 1º Ciclo, nomeadamente através da construção de projectos curriculares de escola, assumem, por isso, uma importância decisiva por três ordens de razões. A primeira decorre da ausência de tradição de reflexão e de gestão curriculares no 1º ciclo num contexto de desenvolvimento e autonomia profissional dos docentes; a segunda assenta nas implicações da monodocência como base de organização pedagógica no 1º ciclo para o entendimento e definição das competências e para a integração curricular dos diversos saberes de matriz disciplinar, situação que até agora tem sido iludida com o argumento de que a monodocência asseguraria, por si só, a integração curricular.

Por último e em terceiro lugar, estes aspectos assumem ainda maior relevância se tomarmos em consideração que, sendo a tendência para, progressivamente, o professor titular se confrontar com situações em que colabora com outros profissionais e técnicos, nomeadamente, professores de outros ciclos, existe o risco de o 1º ciclo tomar como referencial de currículo o modelo de compartimentação disciplinar do 2º/3º ciclos e secundário, precisamente numa altura em que muitos dos aspectos curriculares do 1º ciclo poderiam ter um papel significativo na reflexão das escolas e no desenvolvimento da articulação pedagógica e curricular entre os 3 ciclos do Ensino Básico e deste com o Ensino Secundário.

Tendo em conta a cultura curricular existente, o obstáculo principal na construção de um sentido para a Gestão Flexível do Currículo, no 2º e 3º ciclos, até pelas razões acima apresentadas, erige-se na resistência à explicitação do “núcleo duro” dos saberes de cada disciplina, implicando

essa explicitação o estabelecimento das conexões dos saberes de cada disciplina com os das outras e, sobretudo, da operacionalização dessas articulações nas actividades de aprendizagem com vista ao desenvolvimento de competências.

A competência é entendida como uma combinatória de saberes que são mobilizados e actualizados em cada contexto de acção pelo aluno e pelo professor, individual e/ou colectivamente. É por isso que poderá revestir-se de uma certa artificialidade entender as competências gerais, transversais e essenciais como distintas ou procurar identificar as essenciais nas gerais ou vice-versa. A distinção entre estas competências faz sentido se a tomarmos como indicativa de uma diferenciação de contextos que deve promover a mobilização de combinatórias diferentes de saberes os quais, do ponto de vista do currículo escolar, têm as disciplinas como referenciais determinantes. É importante perceber, nesta perspectiva, que as competências essenciais desenvolvidas no interior das disciplinas só o são nesse contexto restrito e, fora dele, são saberes disciplinares que o aluno ou, do ponto de vista profissional, o professor, só se revelarão competentes se os forem capazes de mobilizar e combinar para lidar com situações novas e imprevistas (Le Boterf, 1995; 1997).

Na terminologia posta em circulação através dos documentos de trabalho da Gestão Flexível do Currículo, o que inicialmente se designava por *Aprendizagens Nucleares* passou a ser referido como *Competências Transversais*. A sua fundamentação conceptual estabelece-se em dois planos: o que sustenta a ideia da importância primordial do aprender a aprender no decurso da escolaridade básica e o papel dos Core Learning Processes para desenvolver os contextos mais apropriados para o efeito. De facto, aprender, para os alunos, não pode reduzir-se a simples aquisição de blocos de conteúdos para serem reproduzidos posteriormente de forma mecânica e é entendido cada vez mais como um processo conducente a cada um se tornar activo na aquisição e no uso de técnicas, regras e procedimentos adequados através dos quais o saber pode ser adquirido e o entendimento de cada um expandir-se (Chapman, 1996: 48).

As competências transversais situam-se, portanto, no plano da organização do processo enquanto contexto de desenvolvimento de aprendizagem. Visam estabelecer rotinas organizadoras das aprendizagens a realizar pelos alunos, nos diferentes contextos de actividade escolar e não escolar. O facto de serem designadas como transversais significa que, na perspectiva de um esquema conceptual, percorrem todas as áreas de

aprendizagem propostas pelo currículo escolar e são susceptíveis de serem transpostas para as situações da vida real dos alunos. Trata-se de reconhecer que “é baseado no domínio de capacidades de pesquisa, expansão do conhecimento e aprender a aprender que os estudantes serão capazes de reconhecer situações em que tais capacidades podem ser aplicadas e utilizadas para adquirir, interiorizar e desenvolver apropriadamente novos factos, informação e conhecimento. Para os decisores políticos e para os planeadores de currículo o desafio consiste em garantir que aprender a aprender deixa de ser obra do acaso e passe a ser uma componente integrada do conteúdo, estilo, estrutura e organização de toda a aprendizagem” (Chapman, 1996: 48).

É preciso sublinhar, contudo, que, do ponto de vista prático, a resultante dessa organização processual comum assume características muito próprias e específicas, manifestando-se de modos diferenciados consoante os ambientes de aprendizagem e a natureza das respectivas actividades. Assim é possível assumir que, seja em História, Português, Matemática, Educação Física, Educação Visual ou qualquer outra disciplina, a arquitectura das actividades que configuram situações de aprendizagem deve tomar como suportes o tratamento de informação, a metodologia de trabalho e de estudo, a comunicação (verbal e não-verbal), o relacionamento interpessoal e de grupo e a construção de estratégias cognitivas (Chapman, 1996: 46-47; Irving, 1988: 1-32).

As diferentes competências transversais sendo idênticas enquanto esquema conceptual organizador das situações de aprendizagem revestem-se, por isso, de características, modalidades, instrumentos, conceitos, situações, materiais e práticas diferenciados e distintos em cada contexto específico, disciplinar ou não. Ou seja, em História o tratamento de informação assume concretizações diferentes do tratamento de informação em Matemática ou Educação Física, e é essa diversidade que permite gradualmente ao aprendente percebê-la como comportando constituintes de um mesmo processo, o que lhe proporciona então a possibilidade de transferência de aprendizagens, por um lado, e o desenvolvimento das competências essenciais, por outro. O postulado fundamental é exactamente o de que se as situações de aprendizagem respeitarem processualmente as competências transversais se torna possível, com maior eficácia, desenvolver as competências essenciais em cada disciplina.

Deste modo, poder-se-á corrigir alguma generalidade e ambigüidade na formulação anteriormente proposta para as competências

transversais, chamando a atenção para o facto de que a sua formulação genérica requer uma concretização específica na área curricular, disciplinar ou não, onde se pretenda desenvolver as aprendizagens dos alunos. Resulta daqui que as competências transversais só ganham existência prática sendo definidas em termos de competências essenciais em cada disciplina e em cada área curricular. Retomando a apropriação das competências como saberes em acção, torna-se possível percebermos com mais facilidade que aquilo que designamos por competências essenciais são saberes específicos que têm um contexto escolar de utilização pertinente, as aulas ou as actividades de uma disciplina em concreto. Só é possível apelidar esses saberes de competência porque há contextos de acção que requerem a sua utilização em separado mas, de um modo geral, esses saberes por si só não são competências. Estas requerem uma combinatória de saberes que não são redutíveis a uma única disciplina embora os saberes específicos de todas elas se potenciem mutuamente.

A ideia de saberes de referência ou essenciais não é de fácil manejo. Abordado na perspectiva da Didáctica remete, como vimos, de imediato para duas vias possíveis: i) “a primeira é a das referências necessárias ao trabalho de estudo das situações didácticas, o que não é o que vem primeiro ao espírito”; ii) a segunda é a que “se reporta aos saberes ensinados e aprendidos, aos saberes escolares em si mesmos” (Audigier; Crémieux & Tutiaux-Guillon, 1994: 13). Não é pacífica a ideia de que a Escola “cria a sua própria cultura para responder às finalidades que são as suas”, que “as disciplinas escolares são o veículo principal desta criação cultural” e se bem que os saberes ensinados tenham relação com os saberes científicos homônimos “se se quiser compreender alguma coisa do funcionamento dos saberes escolares é necessário pensá-los, em primeiro lugar, no quadro da sua autonomia e da sua especificidade, enquanto criação particular da Escola, e não como filhos legítimos, ou antes legitimados, pois permanecem um pouco bastardos dos saberes científicos claramente identificáveis” (Audigier, 1994:6).

Pensamos que as competências essenciais nas disciplinas devem, portanto, estar organizadas em duas vertentes: a) a dos saberes e conhecimentos fundamentais de cada área disciplinar, considerados do ponto de vista das aprendizagens escolares desejáveis; b) a dos saberes necessários para que a aprendizagem dos primeiros se possa fazer com sucesso. Continua a afigurar-se imprescindível continuar a conceber o processo de formulação das competências essenciais em dois movimentos: i) um movimento que parte da especificidade dos saberes de cada disciplina

e define níveis progressivos de interação com outras disciplinas e contextos de utilização no sentido de os alunos realizarem actividades que promovam efectivamente o desenvolvimento de competências e a consolidação dos saberes disciplinares; ii) outro movimento que parte de uma arquitectura global de aprendizagem (as competências transversais) e a converte em competências específicas ou essenciais em cada disciplina com vista a promover uma lógica de integração curricular.

Este duplo movimento que gera os contextos de aprendizagem conducentes ao desenvolvimento das competências deve ser também equacionado na perspectiva de 3 grandes níveis de enquadramento propiciadores de graus de integração curricular de aprofundamento progressivo. O primeiro nível enquadrador das competências essenciais/saberes de referência, coloca-se no interior de cada disciplina e na relação estabelecida entre as diferentes rubricas do seu programa; o segundo nível enquadrador aponta para a relação dos saberes e competências disciplinares uns com os outros. É óbvio que existe um campo de manobra neste domínio que decorre da dinâmica de cada turma ou escola, de acordo com o Projecto Educativo, o contexto local ou regional, etc., mas há um feixe de conexões entre os saberes das várias disciplinas, determinante para a pertinência e sucesso das aprendizagens, cujas balizas devem ser inequivocamente estabelecidas em termos nacionais (as competências transversais constituem um dos instrumentos privilegiados para a explicitação dessas conexões entre os saberes disciplinares). É o que acontece, por exemplo, com os saberes matemáticos essenciais para que muitas aprendizagens em Físico-Química, Geografia, Educação Visual ou História possam concretizar-se, tal como o inverso também é verdadeiro; o terceiro nível enquadrador remete para a relação da escola com o meio e o mundo, a definição e/ou participação em projectos de intervenção, a negociação de quadros de conduta em contextos mais amplos de desenvolvimento de identidade própria e de responsabilidade social e cívica.

Mais do que nunca, é inevitável afirmar que a questão curricular toma a definição dos saberes escolares, da relação entre cada um deles e da coerência global uma das questões centrais. Pode-se mesmo dizer que, neste momento, o principal risco desta Gestão Flexível é, pela condução que lhe tem sido dada e pelas reacções que tem suscitado, o de desencadear um movimento no sentido da compartimentalização das disciplinas, do carácter reducionista e circunscrito a si próprias da conceptualização dos saberes mínimos ou das competências essenciais, uma vez que em momento nenhum se está a estimular um esforço de reflexão e de avaliação nem do

currículo no seu conjunto, nem das partes entre si na lógica do todo. Convenhamos que é um pouco tortuosa a idéia de determinar o que é essencial em cada parte sem determinar o que é essencial como conjunto, para que cada uma das partes é suposto concorrer.

## **6. Do olhar sobre o umbigo à abertura da caixa de Pandora**

O processo e o conteúdo servem-se mutuamente. Novas práticas e respectivos quadros conceptuais de referência não são susceptíveis de vingar a longo prazo em contextos estruturados de acordo com outros referenciais. Um dos exemplos mais elucidativos é o de como os professores, organizados nos grupos disciplinares ou nos conselhos de turma, tal como as escolas enquanto organizações constroem o que se pode chamar de capacidade colectiva - mecanismos integradores das estratégias e das diferentes orientações dos indivíduos membros e de regular as respectivas condutas e interacções - a qual afunila ou alarga o campo das decisões possíveis em relação a todos os aspectos da sua vida e do seu funcionamento. Ora, esta capacidade colectiva da organização escolar integra duas dimensões contraditórias: “por um lado, é ela que permite que os membros da organização «funcionem», ou seja, cooperem e resolvam à sua maneira os problemas «objectivos» com que se deparam no meio ambiente mas simultaneamente, por outro lado, constitui uma barreira cognitiva, um obstáculo à aprendizagem tanto individual como colectiva na medida em que condiciona as capacidades destes mesmos membros em inventar outros modos de relação, outras regras do jogo quando e se as mudanças «objectivas» da situação o exigam” (Crozier&Friedberg, 1992: 219).

O carácter multifacetado, dinâmico e complexo da definição de currículo, leva-nos à necessidade de localizar as grandes linhas de força que o percorrem e que lhe dão existência. Defini-lo como o conjunto das aprendizagens concebidas para serem proporcionadas aos alunos pela escola estabelece o âmbito de intervenção da escola, não o conteúdo ou o modo como o faz. Por outro lado, implica que a sua elaboração seja necessariamente diferente na formulação e no conteúdo consoante a instância que o elabore. Por exemplo, a nível nacional, estabelecem-se os parâmetros de acção das escolas de modo a que estas, no seu conjunto, assegurem um determinado conjunto de aprendizagens educativas, enquanto que ao nível de cada escola, se definem os conteúdos, os procedimentos e as parcerias que corporizem as aprendizagens pretendidas.

Se é verdade que em cada nível ou escala em que o currículo se corporiza, se verificam todas as interações e incorporações referidas, também é certo que em cada uma das instâncias de decisão e de condicionamento do currículo há um quadro próprio, uma perspectiva e uma lógica predominantes que produzem a(s) combinatória(s) dessas componentes que correspondem aos interesses, aos recursos e às temporalidades que configuram o respectivo campo de manobra. Assim, tenha-se em consideração o currículo encarado na perspectiva do conselho de turma, de uma escola, de uma área de escolas ou a nível nacional. Os órgãos que intervêm, os recursos de que dispõem, o horizonte temporal do exercício do seu poder, os campos de forças a que estão sujeitos, as negociações a que estão obrigados são claramente distintos uns dos outros.

Nem os professores nem as escolas têm tido preparação orientada para a elaboração e gestão curriculares. Nem do ponto de vista técnico nem do ponto de vista social e político, no sentido em que à escala da comunidade em que a escola se insere, é necessário constituir e pôr a funcionar os mecanismos e dispositivos que viabilizem e incorporem os contributos dos diversos actores sociais para a definição do currículo. Também em currículo é necessário aplicar o princípio de pensar global para agir local. O facto de se assumir o fracasso das grandes reformas e da intervenção da administração central não representa que a reflexão e a acção das escolas se devam circunscrever à sua base territorial tanto mais que há hoje aspectos centrais no currículo, como a cidadania, os direitos humanos, a protecção ambiental, que são globais com expressão local. Assim há duas dimensões que num processo desta natureza devem ser postas em marcha: por um lado, a reconceptualização da estrutura organizacional da escola para comportar a elaboração curricular, onde os professores, como profissionais da organização das aprendizagens, têm um papel central, mas onde também têm de assegurar o conhecimento e a incorporação do que em termos sociais e culturais a comunidade espera e pretende da escola; por outro lado, as escolas necessitam de se adaptar organizacionalmente e definir uma divisão de trabalho que contemple rotinas de comunicação e circulação de informação, de experiências e de materiais, de colaboração entre escolas, instituições, das quais empresas, autarquias, universidades, escolas superiores de educação, e a própria administração escolar.

A gestão curricular que a escola faz não pode descurar o sentido global, a direcção para que aponta o projecto curricular. Isto representa que não basta afirmar que o currículo é o conjunto das experiências programadas pela escola e que visa desenvolver um determinado conjunto

de competências. Válida como declaração de intenções, é necessário fundamentá-la e demonstrá-la como condição de legitimidade para as opções curriculares feitas. O conhecimento do percurso histórico através do qual se constituiu a cultura educativa do nosso sistema escolar é um elemento imprescindível para se perceber que existem uma gramática curricular e do controlo curricular bem como de uma semântica que lhes está associada e que se baseia na compartimentação dos saberes nas disciplinas. Isto significa que quer do ponto de vista da racionalidade curricular, quer dos modos de regulação e controlo curricular não há instâncias que promovam a integração curricular, que assegurem e avaliem a coerência e a eficácia do projecto curricular nacional. O currículo nacional decompõe-se em disciplinas que se articulam ou reproduzem a segmentação em todos os níveis do sistema educativo, começando nas escolas e acabando ao nível dos serviços do Ministério da Educação. Os quadros de referência curricular são subsidiários das divisões disciplinares, a pertinência e a qualidade das aprendizagens são equacionadas no interior de cada disciplina, não havendo órgãos concebidos para proporcionar a integração curricular. Em suma, mesmo que existam experiências no sentido da integração curricular, elas não são susceptíveis de colocarem novos paradigmas de gestão e desenvolvimento curriculares porque são sempre reinterpretadas em função dos quadros de referência anteriores, podendo assim, quando muito, levar ao limite a capacidade de regeneração dos esquemas conceptuais e procedimentos operacionais do modelo curricular assente na compartimentação disciplinar.

A questão dos quadros de referência é decisiva para entendermos também que a escola para se situar num novo paradigma curricular, necessita reconceber-se curricular e organizacionalmente, de modo a assumir-se como uma organização que aprende, que organiza uma memória colectiva, que se abre ao exterior, que não se limita a reagir às mudanças do exterior mas a intervir no meio onde está inserida, onde concebe a renovação dos seus recursos humanos articulada com a sua estabilidade, que cultiva o gosto do risco e da experimentação, que não cristaliza nas soluções já encontradas (Cousins, 1996).

## Referências bibliográficas

- AUDIGIER, F. (1994). **“Les didactiques de l’histoire et de la géographie introduction”**, *Revue française de pédagogie*, nº106 (janvier-février-mars), pp. 5-9.
- AUDIGIER, F.; CRÉMIEUX, C. & TUTIAUX-GUILLON, N. (1994). **“La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l’histoire et de la géographie”**, *Revue française de pédagogie*, nº106 (janvier-février-mars), pp.11-13.
- BARROSO, João, org. (1999). **A escola entre o local e o global: perspectivas para o século XXI**. Lisboa: Educa.
- BARROSO, João (1999). **“O caso de Portugal”**, In [Barroso, João, org.] *A escola entre o local e o global: perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa, pp. 129-142.
- CANÁRIO, Rui (1998). **“Educação e Território”**, *Noesis*, 48, Out/Dez 98, p.18.
- CARDOSO, Abílio (1987). **“Em torno dos conceitos de currículo e desenvolvimento curricular”**, *Revista portuguesa de pedagogia*, Ano XXI, pp. 221-229.
- CHAPMAN, Judith (1996). **“A new agenda for a new society”**, In [Leithwood, Kenneth; Chapman, Judith; Corsin, David; Hallinger, Philip & Hart, Ann, eds. ] *International handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, I vol, pp. 27-59.
- CORREIA, António Carlos da Luz (1998). **Dificuldades que tem um velho reino educativo em reflectir o currículo e o tempo escolares**. Santarém: Escola Superior de Educação, Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância, nº57.
- CORREIA, António Carlos da Luz (1998). **A multiculturalidade no contexto da complexidade do mundo actual**. Lisboa: Departamento da Educação Básica/O ensino da língua portuguesa como 2ª língua.
- CORREIA, António Carlos da Luz (1998). **“Por um currículo competente no ensino básico”**, *O Ensino da História*, Boletim da APH, III série, nº12, Out.98, pp. 33-35.
- CORREIA, António Carlos da Luz (1998). **“Currículo e gestão flexível”**, *Noesis*, 48, Out/Dez 98, pp.22-23.
- COUSINS, J. BRADLEY (1996). **“Understanding organizational learning for educational leadership and school reform”**, In [Leithwood, Kenneth; Chapman, Judith; Corsin, David; Hallinger, Philip & Hart, Ann, eds. ] *International handbook of educational leadership*

- and administration*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, I vol, pp. 589-652.
- CROZIER, Michel (1995). **La crise de l'intelligence: essai sur l'impuissance des élites à se reformer**. Paris: InterEditions.
- CROZIER, Michel & Friedberg, Erhard (1992). *L'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil (1<sup>a</sup> ed. 1977).
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1996). **Projecto reflexão participada sobre os currículos do ensino básico**. Documentos de trabalho 1, 2, 3A, 3B e 3C. Lisboa: DEB
- ESTRELA, Albano C. (1986). **“Projecto foco - uma experiência de formação de professores por competências”**, Separata da revista portuguesa de pedagogia, ano XX. Coimbra.
- GOODSON, Ivor (1997). **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa.
- HARGREAVES, Andy (1994). **Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age**. New York: Teachers College Press.
- HUTMACHER, Walo (1992). **“A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento”**, In [Nóvoa, António, coord.] *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Educa, pp.45-76.
- IRVING, Ann (1988). **Study and information skills across the curriculum**. Oxford: Heinemann Educational Books.
- LE BOTERF, Guy (1995). **De la compétence: essai sur un attracteur étrange**. Paris: Les Éditions de l'Organisation.
- LE BOTERF, Guy (1997). **De la compétence à la navigation professionnelle**. Paris: Les Éditions de l'Organisation.
- LEITHWOOD, Kenneth; CHAPMAN, Judith; CORSON, David; HALLINGER, Philip & HART, Ann, eds. (1996). **International handbook of educational leadership and administration**. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, I vol.
- LLAVADOR, Francisco Beltrán (1991). **Política y reformas curriculares**. València: Universitat de València.
- MARQUES, Ramiro & ROLDÃO, Maria do Céu, orgs. (1999). **Reorganização e gestão curricular no ensino básico: reflexão participada**. Porto: Porto Editora.
- MICHEL, Alain (1999). **“O caso da França”**, In [Barroso, João, org.] *A escola entre o local e o global: perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa, pp. 85-104
- NÓVOA, António (1992). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Educa.

- NÓVOA, António (1997). **Nota de apresentação** In [Goodson, Ivor] *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- OECD (1994). **The curriculum redefined: schooling for the 21st century**. Paris: OECD.
- PERRENOUD, Philippe (1997a). **Construire des compétences dès l'école**. Paris: ESF.
- PERRENOUD, Philippe (1997b). **Pédagogie différenciée: des intentions à l'action**. Paris: ESF.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1994). **“História do currículo, regulação social e poder”** In [Silva, Tomaz Tadeu da, org.]. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1994). **Sociologia política de las reformas educativas**. Madrid: Morata.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1998). **Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher**. New York/London: Teachers College.
- ROLDÃO, Maria do Céu; NUNES, Luísa & SILVEIRA, Teodolinda (1997). **Relatório do projecto “reflexão participada sobre os currículos do ensino básico”**. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). **Gestão curricular: fundamentos e práticas**. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie, orgs. (1997). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP: Papirus.
- SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ, A. I. Pérez (1995). **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 4ª ed.
- SCHRIEWER, Jurgen (1991). **“La construcción de la pedagogía científica: diferenciación institucional, funciones formativas y praxis educativa de la ciência universitaria de la educación en alemania y francia”**, *Revista de Educación*, 296, pp.137-174.
- TANNER, Daniel & TANNER, Laurel (1995). **Curriculum development: theory into practice**. Englewood Cliffs, New Jersey/Columbus, Ohio: Merrill/Prentice Hall, 3rd. Ed.
- TYACK, David & CUBAN, Larry (1995). **Tinkering toward utopia: a century of public school reform**. Cambridge, Mass./ London, England: Harvard University Press
- WALKER, James C. (1990). **“Functional decentralization and democratic control”** In [Chapman, Judith, Ed.]. *School-based decision-making and management* London: The Falmer Press, pp. 83-100.