

4. CURRÍCULO: SIGNIFICADO E PERSPETIVAS EM MEMÓRIAS DA ESCOLA

MARIA IVONE GASPAR¹

MÁRIO SANTOS²

JOSÉ RUI SANTOS³

Sumário

Assumindo que a escola é o espaço privilegiado da ação do sistema educativo e de que este tem como núcleo central o currículo, reveste-se de particular interesse a compreensão do papel deste último no âmbito das histórias de vida. No pressuposto de que a análise de narrativas (sob a forma de relatos) de memórias de professores, enquanto alunos e enquanto professores, não deve deixar de considerar os conteúdos ensinados e aprendidos na escola, é importante que se aborde o conceito de currículo numa ótica que realce a sua diversidade, multiplicidade e complexidade, em particular no que diz respeito à sua relação com a *praxis*.

Neste contexto, há que clarificar e distinguir as dimensões que integram o conceito de currículo para que se possa, relevando também as suas vertentes histórica e etnográfica, questionar o significado de currículo que transparece das narrativas em análise no projeto de investigação “Memórias na Escola – natureza e efeitos”. Enfatiza-se o papel de charneira que o currículo assume, vulgarmente, entre memórias e identidades, através da transposição das reflexões sobre os lugares de memória (passado) e da reconstrução de representações que daí resulta (presente), para o processo de construção de identidades (futuro) que decorre e se torna no corolário de qualquer história de vida.

¹ migaspar@uab.pt – Membro da Comissão Científica da especialidade de Liderança Educacional do Doutoramento em Educação (Universidade Aberta), CEDH – Universidade Católica Portuguesa

² mjasantos@ymail.com – Doutorando em Educação, na especialidade de Liderança Educacional (Universidade Aberta), CEDH – Universidade Católica Portuguesa;

³ jrs.univ.ab@gmail.com – Doutorando em Educação, na especialidade de Liderança Educacional (Universidade Aberta), CEDH – Universidade Católica Portuguesa.

Palavras-chave

Currículo; Histórias de vida; Identidades; Memórias; Representações.

Introdução

A memória tem duas funções primordiais: clarificação do percurso temporal e configuração da identidade. Estas duas funções enquadram-se nos relatos em análise, os quais se encontram contextualizados na Escola, instituição vocacionada para a Educação, cujo conceito carece de algum questionamento o que, embora extrapolando o objeto deste capítulo, não invalida o registo de uma curta reflexão.

É frequente afirmar que a Educação passa pela escola e assenta no ‘ato educativo’ mas, de imediato, surge a questão sobre o que se entende por ‘ato educativo’, cuja resposta parece consensual ao integrar duas ações distintas ainda que complementares: ensinar e aprender. Estas duas ações desenvolvem-se sustentadas em conteúdos que podem pertencer a categorias diferentes e assumir formatos distintos, destacando-se, a título de exemplo: conhecimentos, competências, aptidões, crenças, atitudes e valores. Estamos, de facto, perante um conceito complexo – currículo – o que terá levado Goodson (2001: 230) a escrever “(...) para compreender, completamente, o processo de escolarização é preciso olhar para o interior do currículo”.

O currículo é presumido como o espaço da diversidade dos saberes e dos conteúdos e o lugar das aprendizagens. Alguns desses saberes, conteúdos e aprendizagens tiveram efeitos significativos, projetando-se em memórias que podem ser utilizadas no processo de construção de identidades. É com base neste pressuposto e recorrendo às narrativas recolhidas dos professores, que se estruturou este capítulo em cinco pontos. O primeiro ponto apresenta a evolução do conceito currículo, a cuja estabilização se dedica o segundo ponto, procedendo-se no terceiro ponto à sua operacionalização e, no quarto ponto, à análise e interpretação das perceções de currículo nos diferentes testemunhos. O quinto, e último, ponto mostra o papel do currículo como charneira na transposição das memórias para o processo de formação de identidades. Numa breve con-

clusão, procura-se relacionar ou integrar vivências transmitidas nos relatos em análise neste projeto com dimensões do conceito de currículo, na sua perspectiva teórica.

1. Evolução do Conceito de Currículo

Tradicionalmente, o currículo foi percebido como informação passada de uma geração para outra na forma de conhecimento organizado. Nesta perspectiva, uma definição de currículo poderia compreender as matérias essenciais ou uma coleção de materiais para as diferentes aprendizagens. Mais tarde, profundas mudanças sociais produziram a escola institucionalizada, acarretando a necessidade do desenho prévio à aplicação do currículo, o que aumentou a proliferação do seu significado. Alguns entendem-no como a acumulação e organização dos saberes contidos nas matérias escolares, outros consideram-no como modos de pensamento e inquérito sobre os fenómenos do mundo e outros, ainda, designam de currículo as experiências acumuladas pela nação, etnia, ou mesmo grupo social.

O termo currículo surge, no campo da Educação, ligado a preocupações de organização e método (Hamilton, 1992) e foi nos Estados Unidos da América que ele apareceu, pela primeira vez, para designar um campo especializado de estudos, tal como hoje o consideramos⁴. No começo do século XX, o currículo torna-se, então, num objeto de estudo e de pesquisa, nos Estados Unidos, tendo a sua primeira expressão em Franklin Bobbitt, com o livro publicado em 1918 que apresenta este termo por título⁵. Numa primeira referência, como diagnóstico à função desempenhada pelo currículo, Bobbitt afirma: “Temos estado a desenvolver conhecimento e não a sua função; temos estado a desenvolver o poder de reproduzir factos em vez dos poderes de pensamento e sensação e vontade e actuação relacionados vitalmente com a vida mundial” (2004: 38-39). Ao procurar centrar uma definição de currículo, o mesmo autor escreve:

⁴ Importará reconhecer que, com este significado, só muito recentemente (a partir do último quartel do século XX) o termo currículo passou a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha e até Portugal.

⁵ Tomando como referência, a tradução em língua portuguesa publicada em 2004, pela Didática Editora.

“A palavra *curriculum* (...) aplicada à educação, consiste na série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem feitas, que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser” (*ibid.*: 74).

Nestas duas afirmações ressalta a preocupação pelo aprender a fazer e aprender a ser, numa perspectiva socializante e no sentido da identificação. Esboçam aquilo que acentuou a tendência forte e, por vezes exclusiva, de centralização do currículo em qualquer sistema de educação e de formação. E foi, precisamente, a influência crescente da Educação na Sociedade, ainda na primeira metade do século XX, que provocou profundas alterações no conceito de currículo. Tendo sido identificado com o conjunto de conhecimentos a adquirir, passou a dar importância ao modo como se organizavam esses conhecimentos e a sobrelevar o sentido de ‘estilos de pensamento’ procurando, assim, eliminar a distinção entre conteúdos e processos.

Em meados do século XX, a definição de currículo alargou, passando a ter em consideração a diversidade dos aprendentes e a projeção das suas diferenças quanto às características reveladas e aos interesses manifestos. O foco passou a estar naquilo que era experienciado pelo estudante: a definição dos objetivos e a consequente determinação dos conteúdos deveriam contemplar o desenvolvimento de capacidades e de aptidões. Neste particular, Tyler (1949) desempenhou um papel relevante ao retomar e sedimentar os estudos sobre currículo em torno das ideias de organização e desenvolvimento, tendo por base toda a aprendizagem planificada e dirigida pela escola para atingir os seus objetivos educacionais. Para este autor, o currículo deveria, portanto, dar a resposta a quatro questões básicas (Vd. figura 1): (1) que objetivos educacionais deve a escola atingir? (2) que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? (3) como organizar eficientemente essas experiências educacionais? e (4) como podemos ter a certeza de que esses objetivos foram alcançados?.

FIGURA 1 – Questões básicas do currículo



Adaptado de Tyler (1949)

Estamos perante um *rationale*, ou seja uma lógica que estabelece uma relação causal e consequente, permitindo a justificação argumentativa. Entretanto, contrariando ou completando esta perspectiva técnica, duas linhas de pensamento se vão afirmando e cruzando. Uma corresponde à abrangência do currículo, alargando o seu espaço, na mística daquilo que o aluno ‘tem de saber’ e, por isso, ‘tem de aprender’. A outra, em resposta ao desafio da mutabilidade que exige flexibilidade, sustenta-se em processos sociológicos e aponta uma visão caleidoscópica do currículo, conjugando espaços de luz e sombra e evidenciando um processo multifacetado do que se ensina e do que se aprende sob os auspícios da escola, ainda que sejam socialmente conhecidos ou desconhecidos.

No último quartel do mesmo século XX, motivados por preocupações económicas e financeiras, mas tendo, também, presentes preocupações que se prendem com a realização de projetos individuais, alguns teóricos e planificadores do currículo refocalizaram o seu conceito, acentuando a dimensão do produto ou dos resultados, num apelo a que, os enunciados dos objetivos a atingir pudessem desenhar os perfis de formação explicitando o que o aprendiz deveria adquirir e transportar para o campo profissional. Esta orientação implicou a reformulação na natureza e na organização dos conteúdos que passaram a ter como referente as ‘competências’.

Direciona-se a reflexão para as teorias do currículo, recordando-as segundo Silva (2000) que as agrupa em três conjuntos com a designação de tradicionais, críticas e pós-críticas. Cada um destes conjuntos releva as géneses ou os princípios que fundamentam conceitos de currículo.

QUADRO 1 – Teorias curriculares

Teorias curriculares					
Teorias tradicionais		Teorias críticas		Teorias pós-críticas	
Ensino	Organização	Ideologia	Relações sociais de produção	Identidade, alteridade, diferença	Representação
Aprendizagem	Planeamento	Reprodução cultural e social	Consciencialização	Subjetividade	Cultura
Avaliação	Eficiência	Poder	Emancipação e libertação	Significação e discurso	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Metodologia	Objetivos	Classe social	Currículo oculto	Saber-poder	Multiculturalismo
Didática		Capitalismo	Resistência		

Adaptado de Silva, 2000:16

Da análise dos termos inscritos em cada uma das teorias, ressaltam as significativas diferenças das suas categorias tornadas responsáveis pelas matrizes das teorias em referência. É dessas matrizes que emergem os referentes dos conceitos de currículo.

Analise-se, então, o conceito de currículo seguindo três passos: num primeiro, lista-se um conjunto de definições do termo, tendo em conta a diversidade de perspectivas que as originaram; depois, agrupam-se essas definições, de acordo com as suas linhas maiores, na tendência de construir o conceito que as suporta; para, no final, se eleger aquela definição que vai permitir a abertura às perspectivas a assumir na análise das “memórias”.

1.1. Definições de currículo

Importará percorrer uma gama variada de definições, selecionadas entre mais de uma centena que se encontram disponíveis, na intenção de questionar as suas semelhanças e diferenças, na preocupação de identificar núcleos substantivos.

- (1) “O Currículo é o conjunto de todas as experiências que as crianças têm sob a orientação dos professores” (Caswell & Campbell, 1935: 7).
- (2) “O Currículo é uma sequência de experiências potenciais oferecidas nas escolas para crianças e jovens em grupo, a percorrer por caminhos do pensamento e da ação” (Smith, Stanley & Shores [1957] citado por Tanner & Tanner, 1980: 12).
- (3) “O currículo é, essencialmente, um plano para a aprendizagem” (Taba, 1962: 76).
- (4) “O Currículo é o conjunto de todas as atividades que são providenciadas aos estudantes pela escola” (Alberty & Alberty [1962], citado por Tanner & Tanner, 1980: 16).
- (5) “O Currículo é o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire, sob a orientação da escola (Foshay [1969], citado por Carrilho Ribeiro, 1990: 13).
- (6) “O Currículo é um inquérito metodológico que explora caminhos pelos quais elementos como o professor, estudante, matérias e meio ambiente podem ser vistos” (Westbury & Steimer [1971] citado por Tanner & Tanner, 1980: 30).
- (7) “O Currículo é uma seleção da cultura da sociedade” (Lawton, 1975: 46). “Se currículo é definido como uma seleção da cultura, então a seleção tem de ser adequada” (*Id., ibid.*: 31).
- (8) “O Currículo é uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista” (Johnson, 1977: 6).
- (9) “O Currículo é a reconstrução do conhecimento e experiência, sistematicamente desenvolvido debaixo dos auspícios da escola, para tornar o estudante capaz de aumentar o seu controlo do conhecimento e experiência” (Tanner & Tanner 1980: 38).
- (10) “O currículo é antes de mais um campo de prática profissional” (Walker, 1990: 25).
- (11) “O Currículo é um plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objectivos, conteúdos e processos” (Carrilho Ribeiro, 1990: 17).
- (12) “O currículo de uma escola é o conteúdo e o processo formal e informal pelos quais os aprendentes ganham conhecimento e com-

preensão, desenvolvem aptidões e alteram atitudes, apreciações e valores debaixo dos auspícios daquela escola” (Doll, 1992: 6).

- (13) “O Currículo é um objetivo ou um conjunto de valores que são ativados através de um processo de desenvolvimento e culminam nas experiências dos estudantes em classe” (Wiles & Bondi, 1998: 12).

As definições de currículo descritas enfatizam: (i) experiências pré-selecionadas, destinadas a pessoas ou grupos determinados que nelas entram e são guiadas por alguém no seu percurso; (ii) planos estruturados para aprendizagem que devem apresentar-se numa sequência organizada e contemplam vários elementos que, conjugados encontram modos de programar o ensino a fim de facilitar a aprendizagem; (iii) fins e resultados da aprendizagem, relevando o enunciado de objetivos sequentes e consequentes (iv) sistemas que englobam as perspectivas do ensino e da aprendizagem, num âmbito de grande abrangência, admitindo o todo da aprendizagem em espaço institucional, admitindo a existência de partes conhecidas e desconhecidas. Sintetizamo-las na figura seguinte:

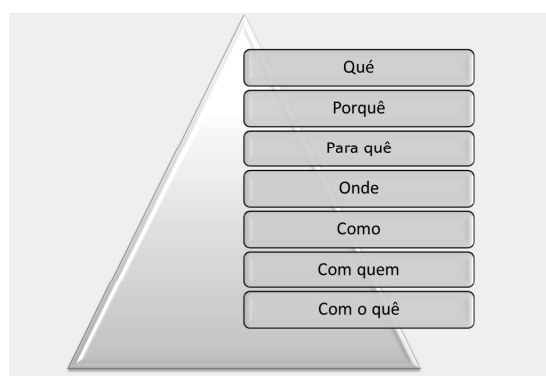
FIGURA 2 – Enfoques das definições de currículo



Importará sublinhar que todos os significados de currículo, aqui sumariamente registados, estão ligados a espaços institucionalizados para a aprendizagem, subentendida como formal e relevam elementos caracterizadores como o plano para a aprendizagem, os conteúdos a organizar para a aprendizagem, os fins e resultados da aprendizagem e as experiências

com os modos de ensinar e aprender. Numa abordagem ontológica, procura-se essência do currículo, ou seja, o seu ‘verdadeiro ser’, identificado com o **quê** a ensinar e a aprender, que não poderá desligar-se de uma outra questão básica **para quê**. A estas duas questões acrescentam-se mais cinco: o **porquê**, o **onde**, o **como**, o **com quem**, **com o quê**.

FIGURA 3 – Essência do currículo: abordagem ontológica



Recordando que, no campo educacional, se distinguem dois tipos de definições, as descritivas e as programáticas, pode considerar-se que o currículo, sob o ponto de vista descritivo, será “um curso formal de estudos” e, sob o ponto de vista programático, se traduzirá na “totalidade de experiências de cada aprendente sob a influência da escola”. “Enquanto a definição descritiva é predominantemente um enunciado analítico e neutro, a definição programática intenciona um conjunto de programas de ação que expressam um programa prático” (Scheffler [1960] citado por Tanner & Tanner, 1980: 4-5).

1.2. Construção do conceito de currículo

A maioria das definições anteriormente registadas suportam-se na ideia de plano e agrupam-se em torno de quatro grandes características: resultados da aprendizagem (ou objetivos), conteúdos a ensinar (ou programas), processos de aprendizagem (ou estratégias de ensino) e meios ou materiais para a aprendizagem (ou recursos). Estas características traduzem quatro referentes que compõem o conceito de currículo.

O primeiro conceito remete para uma listagem de enunciados de finalidades e objetivos a atingir pela escola (pelos responsáveis do ensino); tais objetivos de natureza instrucional e/ou educativa poderão situar-se a níveis diferentes e manifestar-se com âmbito distinto. A aprendizagem é planejada e é guiada. A escola é a única responsável pelo resultado dessa aprendizagem. Para os behavioristas, o currículo é concebido como os resultados das aprendizagens planejadas, representadas por listas de objetivos comportamentais ou terminais quantificáveis; assumem que a aprendizagem é mecânica e que o aprendente é um mero mecanismo para ser condicionado a dar respostas automáticas certas. Outras correntes da psicologia da aprendizagem, para além da behaviorista, aceitam, também, o currículo como um conjunto de objetivos. Nesta perspetiva, o currículo é o enunciado sequencial de objetivos, com a acentuação nos resultados obtidos; assume-se, então, como uma lista de 'intenções'.

Ao segundo conceito associa-se a ideia de matéria ou conteúdo programático. De acordo com esta perspetiva, 'o currículo deverá consistir num plano de estudos permanentes'. O enunciado desses estudos poderá ser bem diverso, quer quanto ao modo como esses estudos se organiza, quer em relação às fontes que privilegiam, quer mesmo quanto às hierarquias que estabelecem. O currículo consistirá, então, no conjunto de conhecimentos que faculta, capacidades e aptidões que promove e desenvolve, competências que proporciona e até valores que incute. O currículo é um programa de aprendizagem; é, sobretudo, a lista do que há a aprender; assume-se, portanto, como um plano para a 'ação'.

O terceiro conceito de currículo tem como referente a experiência; esta experiência é possibilitada pela aprendizagem desenvolvida que deverá pressupor a que fora anteriormente adquirida; nesta perspetiva, o currículo sobreleva os processos de aprendizagem. Aponta no sentido da individualização e da socialização da aprendizagem. O currículo é igualmente um programa, mas o destaque é dos processos para a aprendizagem; assume-se como um processo 'interacional', perspetiva que conduz à integração da componente didática. Ele pode, aliás, corresponder a um projeto que se constrói e reconstrói.

Para um quarto conceito, aponta-se o currículo como um conjunto de materiais de estudo que serão, naturalmente, os materiais a utilizar para a

aprendizagem. É visto como algo que se expressa, tecnicamente, nos materiais, sendo o manual o material privilegiado neste contexto conceptual. Mas outros materiais de aprendizagem têm ocupado lugar a par do manual e alguns avançam, mesmo, no sentido de o complementar e, por vezes, o substituir. O currículo é tornado visível em materiais que permitem a sua aplicação; contudo, estes materiais têm um plano, cuja determinação é muitas vezes subentendida, pelo que não é expresso; assume-se, então, como objeto ou material.

Os diferentes conceitos implicam diferentes funções do currículo e, por isso, diferentes modos de mediar o seu desenvolvimento. No quadro a seguir, faz-se uma tentativa de esquematizar estes aspetos, na preocupação de os clarificar.

QUADRO 2 – Conceitos e funções do currículo

Conceitos e Funções do Currículo	
Conceito de Currículo	Função do Currículo
O currículo é o enunciado sequencial de objetivos, com a acentuação nos resultados obtidos; assume-se, então, como uma lista de 'intenções'	Atingir resultados mensuráveis e cujos produtos devem ter visibilidade.
O currículo é um programa de aprendizagem; é, sobretudo, a lista do que há a aprender; assume-se, portanto, como um plano para a 'ação'.	Produzir saberes; acumular cultura; desenvolver competências e incrementar a formação de perfis
O currículo é igualmente um programa, mas o destaque é dos processos para a aprendizagem; assume-se como um processo 'interacional', perspectiva que conduz à integração da componente didática	Desenvolver características pessoais; promover as relações sociais; possibilitar vivências efetivas; motivar e ancorar a aprendizagem
O currículo é tornado visível em materiais que permitem a sua aplicação; contudo, estes materiais têm um plano, cuja determinação é muitas vezes subentendida, pelo que não é expresso; assume-se, então, como objeto ou material.	Orientar e facilitar a aquisição do conhecimento e efetivação da experiência.

Adaptado de Gaspar e Roldão (2007: 28)

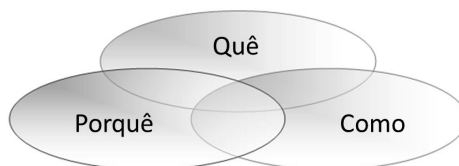
Poder-se-á afirmar que os conceitos referidos estão abertamente ligados ao tipo de currículo formal e expreso, embora em algumas definições transcritas se perceçione, já, o conceito de currículo latente ou currículo oculto. Contudo, este tipo de currículo não é objeto direto deste estudo que se detém, apenas, no currículo manifesto ou expreso e formal. Importará recordar que o conceito de currículo, como plano, confronta o conceito de currículo, como projeto; a sua distinguibilidade poderá não obviar, totalmente, à sua conflitualidade.

Nas definições selecionadas constata-se uma tendência dualista entre currículo e instrução. O dualismo do currículo-instrução emergiu, segundo Tanner e Tanner, como uma verdadeira doutrina do campo do currículo. Recorda-se que Dewey, no princípio do século XX, defendia a existência de uma intrínseca continuidade entre fins e meios, enquanto para Johnson o currículo deveria prescrever, apenas, os resultados da educação, nunca os meios. Em *Toward a Theory of Instruction*, Bruner afirma que a teoria da instrução é prescritiva e normativa para concluir que “conhecimento é um processo e não um produto” (1966: 72).

Certo é que o currículo é a ideia subjacente a qualquer sistema educativo ou/e sistema formativo, como a qualquer situação que pretenda promover ou resultar em aprendizagem. Partindo da definição (Foshay, 1969), assume-se ‘Currículo’ como o conjunto de todos os saberes e experiências que o aluno adquire, na escola, quer segundo uma prescrição, uma ação ou uma interação.

Na certeza da ausência de fronteiras que delimitem, com clareza, o conceito de currículo, admite-se, como subjacente a este estudo, aquele que envolve a resposta a três questões: o quê a ser aprendido, o porquê de ser aprendido e o como facilitar a aprendizagem, tornando-as em questões orientadoras.

FIGURA 4 – Questões orientadoras na abrangência do currículo



O currículo pode ser concebido como um processo de representação, formação e transformação da vida social na sociedade, pelo que é um conceito complexo, poliédrico, sendo a causa e o efeito de múltiplas e variadas influências. Recordar-se a propósito Schiro, quando afirma: “O termo currículo não possui um sentido unívoco; existe, antes uma diversidade de definições e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam o que vêm a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo” (1979, citado por Carrilho Ribeiro, 1990: 11). Apesar desta realidade dispersiva que gera dificuldades de diálogo, percebe-se o currículo situado em três patamares que, embora distintos, têm uma área de sobreposição. Assim, toda a escola tem um currículo prescrito e formal, instrumento social, um currículo planificado e praticado, instrumento pedagógico, e um currículo adquirido, vivenciado e adquirido, instrumento funcional.

2. Estabilização do conceito de currículo

As várias referências à evolução do conceito de currículo permitem a identificação de quatro referentes: **os objetivos a atingir pela escola, os conteúdos a ensinar e a aprender, os processos de ensino e aprendizagem a desenvolver e o meio que envolve o aprendente**, no sentido de criar ambientes adequados ao ensino e à aprendizagem.

Na verdade na construção deste conceito não poderá descurar-se qualquer dos referentes mencionados, contudo, um deles prevalecerá em relação aos outros. A acentuação de um dos referentes será determinante para a consolidação do conceito, pelo que impõe a clarificação dos seus principais domínios e que, vulgarmente, passam pelo **plano**, pelo **resultado**, pelo **conteúdo** e pela **experiência**, o que contribui para estabilizar o conceito (Gaspar & Roldão, 2007). Convoque-se, então, cada um destes referentes:

- (i) “**currículo como um plano**” – para Taba (1962) é, essencialmente, um plano para a aprendizagem, para Tyler (1949) corresponde a toda a aprendizagem dos estudantes que é planificada e

dirigida pela escola para atingir os objetivos educacionais, para Pratt (1994) é um plano para um processo sustentado de ensino e aprendizagem, enquanto para McNeil (1985) se define por um plano do que deve ser ensinado e é composto por o que é ensinado, a quem, quando e como se ensina;

- (ii) “**currículo como um resultado**” – para Howell, Fox e Morehead (1993) é um conjunto de objetivos de aprendizagem estruturados que resultam da instrução, para Johnson (1977) está relacionado com o que se aprende em consequência do que se faz, logo o currículo está relacionado com os resultados; será o conjunto de todas as experiências que os aprendentes têm num programa de educação cujo propósito é alcançar objetivos gerais e relacioná-los com objetivos específicos;
- (iii) “**currículo como um conteúdo programático**” – que consiste em estudos que se realizam em disciplinas integradas em áreas (Hutchins, 1936) ou, como afirma Phenix (1962, citado por Carrilho Ribeiro, 1990), resulta, inteiramente, do conhecimento que se adquire através das disciplinas ou um conjunto de conteúdos organizados de modo diverso;
- (iv) “**currículo como experiência**” – para Bobbitt (1918/2004) é uma série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar e para Foshay (1969) é, geralmente, considerado como o conjunto de todas as experiências que os aprendentes têm debaixo dos auspícios da escola, enquanto Westbury & Steimer (1971) o identificam com caminhos onde se cruzam professor, estudante, matérias e meio ambiente visando a aprendizagem.

Na sequência destas perspetivas, recorda-se Young (2002: 23) quando afirma que o currículo resulta do conhecimento socialmente organizado e considera-o segundo duas perspetivas, “como facto” e “como prática”. O ponto de vista do ‘currículo como facto’ é mistificado num certo número de caminhos. Apresenta o currículo como tendo uma vida nos seus próprios e obscuros contextos sociais nos quais está embebido; ao mesmo tempo, deixa o currículo como um dado – nem compreensível nem mutável. A conceção alternativa de ‘currículo como prática’ pode ser

igualmente mistificada. Na sua tentativa de colocar estudantes e professores dentro do currículo, nega a realidade externa e enfatiza as ações e intenções subjetivas dos professores e dos alunos como se eles não estivessem sempre a atuar no currículo que está em parte externa e os precede. Daí a terceira componente que Roldão (2003) convoca, designando-a de “interação”. Numa abordagem múltipla que, de certo modo, integra as abordagens anteriores, Roldão comenta o conceito de Young, afirmando: “O currículo não poderá ser analisado apenas *as fact*, nem apenas *as practice*, (...). Antes se procura situar a análise na praxis curricular que, corporizando e mobilizando o currículo enunciado, o actualiza no experienciado” (2003: 15). Esta abordagem materializa a ideia de “perspectiva triangular do currículo”, procurando a interação de três níveis de abordagem do conceito:

“como facto, no seu formato prescrito, que num dado momento traduz e corporiza o equilíbrio possível dos fatores que nele intervêm; como praxis, apropriada reflexivamente pelos seus atores, que se atualiza em práticas que o constroem e constantemente reformulam gerando novas tensões de forma interativa; como interação entre o explícito prescrito (facto) e o vivido (praxis), mediada pelas prestações, reflexão e representações dos seus atores, interação que, por sua vez, se constitui ela própria em objeto curricular” (*ibid.*: 15).

Já Carrilho Ribeiro (1990) distinguiu três elementos essenciais como componentes do conceito de currículo: os objetivos, os conteúdos e os processos.

Ao currículo como **facto**, como **prática** e como **interação** (perspetiva triangular) acrescenta-se uma outra perspetiva (representação do currículo em quadrilátero): a do currículo como **recurso** e que se prende com o contexto ao qual se dirige o “facto”, se torna em “prática”, se altera pela “interação” e que poderá determinar qualquer deles (Gaspar e Roldão, 2007).

FIGURA 5 – Perspectiva quadrangular do currículo



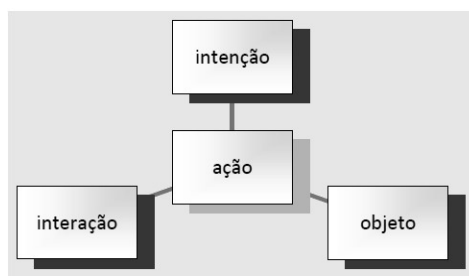
Adaptado de Gaspar e Rodão (2007)

Atendendo a que o objeto deste tema quebra as barreiras – entre tipo de ensino ‘formal’ e ‘não-formal’, nível de ensino ‘superior’ e ‘não superior’ e regime de ensino ‘presencial’ e ‘à distância’ – fixa-se o conceito tomando a definição de currículo como um plano para um processo sustentado de ensino aprendizagem⁶ que se explicita no que se pretende que seja ensinado, desenvolvido, aprendido e apreendido, composto por **o quê, a quem, quando e como**. (*Id., ibid.: 29*).

Admite-se que as tendências desenvolvidas conduzem a quatro vertentes como centro da perspectiva assumida: (i) o plano de estudos, com distintas formas de organização, designadamente em torno de objetivos; (ii) os conteúdos a desenvolver (pela especificação do plano de estudos); (iii) a(s) estratégia(s) de ensino a aplicar frente à aprendizagem pretendida e (iv) os recursos a utilizar para apoio à aprendizagem e que representam a materialidade desses conteúdos. Ressaltam, assim, quatro perspectivas teóricas que identificam o currículo com: (i) a **intenção**, cujo nível de clarificação se vai elevando até se explicitar nos objetivos a atingir (Johnson, 1977), (ii) a **ação**, pressuposta no quadro do “conjunto de conhecimentos que faculta, capacidades e aptidões que promove e desenvolve, competências que proporciona e valores que incute” (Gaspar & Roldão, 2007: 28), (iii) a **interação**, que abarca os processos de ensino aprendizagem e (iv) o **objeto**, expresso em materiais como auxiliares determinantes do ensino e da aprendizagem.

⁶ David Pratt (1994: 5). Curriculum Planning – A Handbook For Professionals.

FIGURA 6 –Vertentes do currículo



Adaptado de Gaspar e Rodão (2007)

Após a referência à evolução e à estabilização do conceito de currículo, analise-se agora a operacionalização do currículo no contexto da vivência dos professores.

3. Operacionalização do Conceito

O conceito de currículo, na sua generalidade, vincula-se à vertente formal do sistema educativo, que pressupõe intervenção em níveis diferentes. Foshay (1969) vê três currículos a imperarem na escola (parece que pressupõe a escola formal para os níveis de ensino não superior) e que se vinculam a: (1) estudos académicos formais e atividades curriculares planificadas; (2) problemas da participação social em decisões que afetam a vida em sociedade; (3) atividades que relacionam o desenvolvimento pessoal e a autoconsciência. Esta perspectiva tridimensional do currículo confere-lhe abrangência significativa, podendo mesmo aplicar-se às diferentes situações de ensino-aprendizagem.

A análise deste aspeto exige particular atenção às diferentes perspetivas de currículo assumidas pelos docentes e que configuram o contexto da sua vivência profissional. Tais perspetivas materializam, no dia a dia, a construção e reforço da identidade profissional docente, aspeto a abordar mais à frente.

Fixado o conceito de currículo, ele entra em processo no respeito pelas três fases (conceção, implementação/operacionalização e avaliação) que

se articulam na justificação da própria sequência do Desenvolvimento Curricular. Repare-se que estas três fases (conceção, implementação/operacionalização e avaliação) se interrelacionam com os três níveis de intervenção: macro (nacional), meso (escola) e micro (turma). E, tanto as fases como os níveis de intervenção têm visibilidade nos modos de organização do currículo. Numa tentativa de adaptação do conceito de currículo a estas três fases, destacam-se três perspetivas do currículo, por se entenderem como as mais frequentes no vocabulário da instituição escolar (o **currículo enunciado**, o **currículo implementado** e o **currículo adquirido**) e cujo significado se esclarece em seguida:

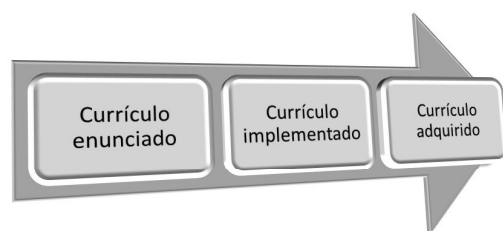
(i) **Currículo enunciado** é o currículo formal e expresso; considerado, frequentemente, como **prescrito**. Identifica-se com um documento, classificado, muitas vezes como um normativo, que evidencia a intenção dos seus autores. Não implica, forçosamente, que seja rígido; embora, seja vulgar apresentar-se como um plano que pode ser mais ou menos elaborado, mais ou menos descritivo e mais ou menos complexo. É uma proposta do conjunto de aprendizagens a realizar, no pressuposto de que assenta numa proposta de ensino (conjunto e sequência de disciplinas que compõem um determinado curso, podendo incluir também os programas disciplinares). Pressupõe fundamentação, conceção e elaboração. Corresponde a “decisões do tipo axiológico que se situam no domínio das intenções” (Pacheco, 1991: 72). É o currículo entendido como “um plano (...) que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido, [composto pela resposta a seis questões:] o que, a quem, porquê e quando vai ser oferecido, como e com que é oferecido” (Gaspar & Roldão, 2007: 29). É traduzido pela “**planificação curricular**”, considerada numa perspetiva estática do currículo (*Id., ibid.*: 34).

(ii) **Currículo implementado** é o currículo aplicado ou transmitido que implica estratégias e exige enquadramento. É o currículo **observado**; corresponde ao processo de ensino e aprendizagem, associado às práticas curriculares dos professores e às atividades que a escola planifica, de forma deliberada e intencional, para oferecer aos seus alunos, independentemente de estas serem contempladas ou não pelos programas disciplinares; identificado, por vezes, com a **operacionalização**, denotando a transformação exercida pelos professores, **é visto como o currículo em**

desenvolvimento. Por entrar em processo, é-lhe atribuído, também, o significado de percebido. Corresponde a “decisões de tipo técnico e pragmático que se situam ao nível da realização” (Pacheco, 1991: 72). Na prática é o modo como o currículo enunciado “se revela à medida que entra em processo [e se expressa] no desenvolvimento curricular” (Gaspar & Roldão, 2007: 13). Está associado a “uma perspectiva dinâmica frequentemente identificada como o currículo em ação” (*Id., ibid.*: 34).

(iii) **Currículo adquirido** é o currículo que corresponde à **aprendizagem conseguida** (ou realizada). Será o conjunto global de saberes apropriados, competências, capacidades e aptidões adquiridas e/ou desenvolvidas pelos alunos, em consequência quer do ensino formal dos professores, quer de processos informais e de outros não previstos. Será o que o que foi recebido e integrado, permitindo constatar que o que os alunos aprendem nem sempre é o que se espera.

FIGURA 7 – Categorização do currículo na instituição escolar



Clarificadas as diferentes perspectivas do currículo, por paralelo ao próprio processo de Desenvolvimento Curricular, destacam-se a seguir alguns dos testemunhos de professores constantes dos relatos recolhidos, que evidenciam diferentes percepções do currículo, consoante a vivência dos docentes, quer enquanto docentes, quer enquanto alunos.

4. Percepções do Currículo Evidenciadas nos Relatos Recolhidos

É importante integrar as vivências narradas, nos relatos analisados, com as perspectivas operacionalizadas para o conceito de currículo,

nomeadamente no que se refere ao **currículo enunciado**, ao **currículo implementado** e ao **currículo adquirido**. Na tentativa de enquadrar e destacar esta intenção, segue-se um percurso que, em primeiro lugar, verifica se o fundamental de cada uma destas dimensões se encontra presente nos vários relatos efetuados e, em segundo lugar, pretende saber se estes conceitos remetem para a instituição educativa que é a Escola e se permitem ou ajudam a construir as identidades dos docentes, enquanto alunos e enquanto professores. Num terceiro momento, considerou-se, igualmente, fundamental conhecer as perceções dos intervenientes sobre a influência das diferentes dimensões do conceito acima referidas nas dinâmicas que se estabelecem nas atividades escolares sejam elas letivas ou não.

Conforme se pode verificar no quadro seguinte, nos 413 relatos recolhidos foram identificadas 155 referências (frases ou excertos de frase) nas três categorias de currículo (**currículo enunciado**, **currículo implementado** e **currículo adquirido**).

QUADRO 3 – Caraterização da amostra

Caraterização da amostra			
Dados Gerais	N.º	Fontes ¹	Referências ²
Número de sujeitos participantes	256		
Número de relatos recolhidos	413		
N.º de testemunhos enquanto professor	179		
N.º de testemunhos enquanto aluno	234		
Memórias – Currículo			
Currículo Enunciado	17	23	24
Currículo Implementado	49	71	79
Currículo Adquirido	33	47	52
Obs.: ¹ Documentos com testemunhos (nota: se uma pessoa enviou dois testemunhos, um como aluno outro como professor, eles representam duas fontes); ² conjunto de excertos que foram codificados em cada uma dessas duas fontes.			

Apresentam-se, em seguida, alguns exemplos que ilustram como essas três perspetivas do currículo se encontram presentes nos relatos de vivência

dos professores alvo da investigação, quer enquanto professores, quer enquanto alunos.

- i. *“Trabalhávamos apenas Língua Portuguesa e Matemática”; “gostava muito de Francês (tinha frequentado a Alliance Française) e queria tirar um curso de Português/Francês. Foi-me dito que deveria ter tido Latim no 10.º ano para me poder matricular no 12.º com Francês (e teria que passar para o nível superior, ou seja 7), Literatura Portuguesa e Latim 3. Ora eu no 10.º ano não tive Latim, mas as seguintes disciplinas de línguas: Inglês (nível 6) e Francês (nível 5)”;* *“uma das atividades que faz parte da nossa planificação anual é a realização de um concerto, destinado aos pais e família dos alunos. O objetivo dos concertos é dar a conhecer aos pais o resultado do trabalho realizado nas aulas, nomeadamente a nível das competências musicais”* – percepção de **currículo enunciado/prescrito** entendido, sobretudo, como um plano organizado em torno de disciplinas;
- ii. *“todos os dias o plano de aula se repetia: cópia, caligrafia, ditado, matemática, ciências e história (na 3ª e 4ª classes)”;* *”numa das aulas, a professora deu uma nova tarefa que consistia em fazer a figura de um palhaço com pedacinhos dobrados de papel de seda de várias cores”;* *“estava eu a fazer o 12.º, em Humanísticas, quando tive pela primeira vez contacto com Fernando Pessoa, mas sobretudo com Agustina Bessa Luís (a Sibila) – percepção de currículo implementado/operacionalizado, entendido, tal como refere Gaspar & Roldão (2007: 29), como “o quê, a quem, porquê e quando vai ser oferecido, como e com que é oferecido”;*
- iii. *“o ensino era expositivo e apelava sobretudo à memorização e reprodução. Os manuais eram o instrumento fundamental para a aprendizagem. Não se pediam opiniões, nem se valorizava o sentido crítico (Estado Novo era assim!)”;* *“O episódio que mais me marcou foi precisamente ter encontrado uma professora de Língua Portuguesa (6.º ano de agora), que foi capaz de romper com esta metodologia e que dava as suas aulas a partir da letra de canções, que se analisavam, se discutiam significados e mensagens”;* *“o Senhor Cónego, seus sessenta e tais, calvo, lentes grossas, ancorado no Latim e no Grego, preocupou-se nas primeiras aulas em explicar a origem de*

*todos os nomes da turma. Confesso que fiquei fascinado com a sua sabedoria! “; “as aulas eram a passar texto do quadro que a professora intercalava com a gramática; as aulas resumiam-se a ouvir a Professora falar da sua licenciatura e a umas leituras pelo meio, sem convicção, sem vida e sem emoção” – percepção de **currículo implementado/operacionalizado**, enquanto alunos;*

- iv. *“este ano fiz-lhes um desafio em que lhes solicitava para ler 6 a 10 páginas de um artigo ou livro pré-seleccionado. Este era o ponto de partida para o trabalho final. Em pouco tempo recebi solicitações de que queriam ler mais sobre o assunto – todos os temas se centravam em investigações no meio laboral, como a maioria é trabalhador estudante o contacto com a descrição de dificuldades e angústias de outros trabalhadores fez com que tivessem vontade de saber mais e, por consequência, também leram mais“; “assim, cada professor estipulou o currículo da sua disciplina, privilegiando-se a interdisciplinaridade. Verificamos que houve uma evolução e entusiasmo enormes, por parte dos nossos alunos“; “eu fui dar apoio a uma turma do 9.º ano a fim de os preparar para o exame nacional. No final (...) senti que os alunos estavam satisfeitos e motivados“; “aquela aula tinha sido pensada com algum rigor metodológico e científico, pois tratava-se de conduzir os alunos à compreensão de que a Filosofia se situava no âmbito das Ciências Sociais e Humanas mas tinha de facto um objecto de estudo peculiar” – percepção de **currículo implementado/operacionalizado**, enquanto professores;*
- v. *“Tentávamos debater a ideia de Projecto, lutámos para que em cada turma se trabalhasse o mesmo Tema-Problema e que este brotasse já de alguma investigação, mas em vão; em conselho de turma fizemos uma exposição ao ministério de Educação no sentido de se poder estabelecer um currículo específico, de acordo com os interesses dos alunos. Como nunca chegou resposta, decidimos tomar essa iniciativa. Assim, cada professor estipulou o currículo da sua disciplina, privilegiando-se a interdisciplinaridade” – percepção de **currículo operacionalizado**;*
- vi. *“Aqui, reside o verdadeiro desafio, aqui surge a motivação. Porquê? Porque quando chegamos ao final do ano lectivo, constatamos que*

aqueles alunos que, inicialmente, não queriam saber nada da escola, agora compreendem que, afinal, a Escola faz sentido nas suas vidas”; *“foi um ótimo exercício de escrita e até de descoberta dos outros e de nós próprios; despertou em nós e em mim, particularmente, o gosto pela leitura dos autores portugueses, clássicos e modernos*”; *“um professor de matemática que, sem “novas tecnologias” e recorrendo apenas ao quadro, giz e principalmente a ele próprio me fez adorar e compreender a disciplina; o seu entusiasmo pelas diferentes matérias era contagiante e conducente a uma boa aprendizagem*”; *”Percebia a matéria” mesmo bem! Como eu adorava aquelas aulas e aquela professora*”; *“resultado final: 10 valores. Mais uma vez falei com o professor e lhe disse que a nota não me parecia corresponder ao que eu realmente sabia da disciplina. E acrescentei que em Setembro iria tentar melhorar a nota. O professor respondeu que não valia a pena tentar, pois nunca iria melhorar”* – percepção de **currículo adquirido**, enquanto alunos;

- vii. *“Há sempre que duvidar das regras e dos livros!» Aprendi isso com os alunos e serviu-me de lição para sempre*”; *“no email explicava que está a terminar o Mestrado na área do Inglês, que escolheu, segundo ele, por influência das minhas aulas no 12.º ano*”; *“Gostou imenso do curso e fez dois programas Erasmus, influenciado pelo “bichinho das viagens” que eu inculcava aos alunos, contando-lhes pequenas peripécias acerca das minhas aventuras de Inter-rail pela Europa fora*”; *“de facto, é particularmente gratificante, enquanto docente, obter prova da relevância e da utilidade prática dos resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, traduzidos em realidades concretas da sua actividade profissional, designadamente pelo sucesso nos exames de admissão a ordens profissionais ou pela aplicação prática efectiva das competências adquiridas, no âmbito das suas profissões*”; *“descobri que gostavam da minha letra, passei a melhorá-la e a dizer-lhes que a deles ainda ia ficar melhor, era só uma questão de treino. Disse-lhes que a minha tinha ficado assim porque tinha feito muitas cópias. No início rejeitavam os exercícios escritos (principalmente cópias), gradualmente, passaram a ser eles a perguntarem-me qual era a cópia para casa”* – percepção de **currículo adquirido**, enquanto professores.

Evidencia-se um número mais elevado de registros de currículo interpretado como implementado/operacionalizado ou como adquirido do que como enunciado ou prescrito. Em primeiro lugar, importa ter presente que o aluno raramente lida com o currículo no seu formato prescrito, apercebe-o na sua implementação/operacionalização e assume-o após a sua aquisição. Existe, na generalidade, uma grande diferença de conteúdo entre o currículo prescrito e o currículo adquirido. A memória dos alunos e, mesmo a dos professores, guarda poucas referências ao currículo prescrito, e quando existem, são frágeis e diluídas em contextos e cenários pouco clarificados.

5. O Papel do Currículo como Charneira na Transposição das Memórias para o Processo de Formação das Identidades

Na sequência da sistematização de várias perspetivas para o conceito de currículo, veja-se agora de que modo o currículo pode assumir um papel de charneira na transposição das memórias (como aquelas narradas e das quais se transcreveram algumas no ponto anterior) para o processo de formação de identidades.

Aqui, estabelecendo alguma forma de paralelismo, poder-se-á partir do pressuposto que o currículo enunciado inclui a materialização da reconstrução de representações relativas aos lugares de memória. Por sua vez, o currículo implementado corresponderá àquele que irá passar o legado dessas representações para o futuro, através do processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, processo esse que contribuirá, entre outros aspetos, para a formação e consolidação de identidades. Por último, o currículo adquirido irá permitir determinar o estado de construção da(s) identidade(s), ou seja determinar até que ponto as representações reconstruídas explicitamente no currículo enunciado e ensinadas de acordo com o currículo implementado, são transpostas para a construção de identidade(s), pela determinação daquele que foi efetivamente o currículo adquirido.

O currículo, considerado através destas três perspetivas, pode assim ser também visualizado como um processo de produção, na medida em que transforma, através da(s) respetiva(s) representação(ões), a expressão

de uma ou mais memórias (materializadas no currículo enunciado), em elementos de identidade construída. Este processo de produção será tanto mais efetivo quanto maior for o grau de sucesso do currículo implementado e/ou operacionalizado. Esse grau de sucesso é medido pela extensão do conjunto correspondente ao currículo adquirido. Quanto mais próximo for o currículo adquirido do currículo implementado e/ou operacionalizado, maior será o grau de sucesso.

É dentro desta linha de pensamento que Silva refere:

“Conceber o conhecimento, a cultura e o currículo como produtivos, permite destacar seu carácter histórico (...) O currículo é também uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento é vista como coisa que foi produzida através de relações sociais e de relações sociais de poder. (...) As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação” (2009: 193-195).

Percebe-se assim como o currículo pode assumir um papel fundamental no processo de construção de identidades, pela mobilização que permite dos lugares de memória, convertidos em *input* desse processo através das respetivas representações, as quais são utilizadas pelo currículo como ‘fator de produção’ na construção da(s) identidade(s).

Apresentam-se, em seguida, alguns exemplos retirados dos relatos de professores antes mencionados, que evidenciam a relação do conceito de currículo com a instituição escolar e a respetiva projeção ao nível da identidade docente:

- i. *“Recordo-me de aprender a valorizar um ambiente sereno, propício à reflexão; recordo-me de aprender a escutar e a fazer-me escutar; recordo-me de nos dias anteriores a esses fins de semana intensificar a leitura e as discussões em casa, com os pais e irmã, (...) procurando identificar, clarificar, “aprender” matérias passíveis de interesse; recordo-me do incentivo, dedicação e interesse demonstrado pelos professores e Irmãs”;*
- ii. *“Nesse ano letivo, a professora de História adoptou uma nova estratégia nas suas aulas, que a mim me marcou muito. Em todas as*

aulas que tivemos, (...) ela conseguiu cativar-nos para a matéria, lendo pequenas histórias e pensamentos que nos faziam ponderar o que estávamos a aprender, de uma forma diferente. Quando lhe confrontaram o motivo de ter trazido tantos textos para as suas aulas, ela respondeu que nos queria tornar cidadãos conscientes para o mundo real e seres interventivos na vida real“;

- iii. *“E o jeito que dá saber o que aprendi em electrotecnia e mecanotecnica. Eu optei por estas disciplinas“;*
- iv. *“Lembro dela a forma como dava as aulas. Nunca utilizou “cábulas”, nem meios audiovisuais. Tudo lhe saía espontaneamente, mesmo as respostas às questões que alguns alunos lhe colocavam. Não utilizava livros de exercícios, fazia-os na própria aula. O tempo dava para tudo“;*
- v. *“Uma das nossas disciplinas era Ciências Humanas e Sociais, leccionada numa sala com as carteiras dispostas em U por uma professora muito exigente que nos obrigava a pensar, a tomar decisões e a responsabilizarmo-nos pelos nossos atos. (...) aprendíamos a partir de pesquisas em livros e debates orientados pela professora“;*
- vi. *“Não sei explicar como, apesar de dispersas pelos espaços do jardim, a professora conseguiu que todas aprendêssemos a gostar dos Lusíadas e todas conseguíssemos bons desempenhos nos testes e no exame final. No final do ano, quando nos perguntou qual a matéria que mais tínhamos gostado (nesta disciplina fazíamos auto-avaliação), a resposta foi uníssonas“;*
- vii. *“Lembro-me claramente de, logo no fim da 1ª aula de uma hora e meia, ter ficado surpreendido pela quantidade de matéria abordada e assimilada. Nas duas sessões seguintes, a minha surpresa prendeu-se com o facto de, aparentemente, em tão pouco tempo aquela nebulosidade que durante todo o ano me atormentou se ia dissipando, tornando cada vez mais claro o que estudar e como estudar“.*

Destacam-se três ideias: a consciência da aprendizagem realizada, a percepção da bondade das metodologias utilizadas por alguns professores, responsáveis pela motivação dos alunos e o sentir que aprendiam com os outros. São expressos elementos identificadores de processos e, até, de produtos, que possibilitam níveis de identidade significativos. As memórias tornam-se as-

sim, numa base de sustentação das identidades quer dos professores, como profissionais, quer dos alunos como construtores do seu futuro.

Conclusão

Neste capítulo procurou-se relacionar perspectivas teóricas sobre o currículo com aspetos que ressaltam dos relatos dos professores e que têm subjacente vivências integradas nas diferentes dimensões do conceito de currículo. Ao analisar estes relatos, anotamos que o currículo enunciado ou prescrito é uma base onde assenta e donde se lança o currículo experienciado. Esta categoria do currículo corresponde à experiência, tornada possível pela implementação ou operacionalização que está ligada ao modo como a escola compreende a sociedade e a(s) cultura(s) nas quais se insere e das quais faz parte. Esta compreensão e respetiva interpretação refletem-se no processo de transmissão de valores e, sobretudo, na forma como se estabelece o processo de ensino e aprendizagem, assim como nas relações que se estabelecem entre professor/aluno e aluno/escola. O produto de tudo isto espelha-se no currículo adquirido.

Através da análise dos testemunhos, enquanto alunos, parece legítima a assunção da existência do 'professor' encarado como um 'transmissor de conteúdos', limitando-se o aluno a assimilar esses conhecimentos, estando a punição frequentemente presente no caso de tal não suceder. Isto pode levar-nos a inferir sobre a não neutralidade do currículo, já que ao considerar que este legitima a cultura dominante, podemos ser levados a admitir que é esta a cultura que será difundida a todos. Nesta perspectiva, a ligação do currículo com a estrutura social e com o poder é, assim, percecionada como uma realidade (Apple, 1997). Admite-se que como corolário desta linha de ação, muitos alunos seriam excluídos pelos padrões vigentes; eles sofreriam o efeito da falta de flexibilidade do currículo o que corresponde à ausência da sua real operacionalização. Tenhamos, porém, presente que esta 'exclusão' pode resultar, igualmente, da ausência ou da insuficiência da gestão curricular quer ao nível meso quer ao nível micro.

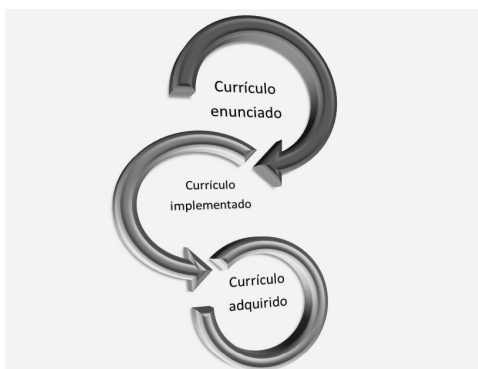
Mas a realidade, transmitida enquanto professores, é diferente. Efetivamente, verificam-se relatos que evidenciam uma perceção de currículo

entendido não unicamente como um conjunto de saberes e de disciplinas. As menções à implementação de métodos ou estratégias de trabalho de projeto e à interdisciplinaridade, orientam-nos para diferentes concepções relativamente ao modo como o ato educativo é encarado, transportando-nos para finalidades educativas e sociais distintas, refletindo um novo tempo e determinando novas formas de encarar o conceito de currículo. Parece estar subjacente, na ação do professor a preocupação pela natureza do currículo adquirido. Contudo, o professor tende a situar-se na dimensão do currículo implementado ou operacionalizado.

No currículo adquirido poderemos considerar dois setores: um é reconhecido na escola, através da avaliação institucional a que o aluno está sujeito e outro é reconhecido pela sociedade, através da sua ação, como pessoa e profissional.

Estas três visões (assumidas, muitas vezes como categorias) têm significado diferente com um nível de importância equivalente. Não coincidem mas apresentam uma parte de sobreposição como já foi referido e sucedem-se numa sequência que provoca uma natural interdependência, tal como evidencia a figura oito.

FIGURA 8 – Relação entre os currículos enunciado, implementado e adquirido



O currículo enunciado aparece, vulgarmente como o suporte, constitui-se, até, na grande linha orientadora para o ensino e a aprendizagem e, ao mesmo tempo, identifica o principal princípio justificativo da Educação institucionalizada. Não obstante, a sua revisão e alteração clama

pelos fatores que o enquadram para poder ser validado no currículo adquirido. Esses fatores de enquadramento tecem a matriz que sustenta o currículo implementado.

Nos relatos apresentados, dá-se significado aos acontecimentos que se prendem com qualquer destas 'categorias' de currículo; contudo, há um certo pendor para o adquirido, relevando a aprendizagem, por vezes assente na experiência, na inter-relação e na construção de significados que tendem a esboçar traços de identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- Bobbitt, J. F. (2004). *O Currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carrilho Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Caswell, H. L. & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*. New York: American Book Company.
- Doll, R. (1992). *Curriculum Improvement – decision making and process*. Boston: Allyn Bacon.
- Foshay, A. W. (1969). "Currículo". In Ebel, R. L., Editor *Encyclopedia of Educational Research* (4th ed.) (pp, 275-280). New York: MacMillan Publishing Co
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Goodson, I. F. (2001). *O Currículo em Mudança*. Porto: Porto editora.
- Hamilton, D. (1992). Sobre as Origens dos Termos Classe e Curriculum. *Teoria & Educação*, 6, 33-52.
- Howell, K. W., Fox S. L., & Morehead, M. D. (1993). *Curriculum-based evaluation: Teaching and decision making* (2nd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Hutchins, R. M. (1936). *The Higher Learning in America*. New Haven: Yale University Press. <http://www.ditext.com/hutchins/hutch3.html>, acessado em 18.11.2010.
- Johnson, M. (1977). Definitions and Models in Curriculum Theory. In Arno A. Bellack e Herbert M. Kliebard, *Curriculum and Evaluation* (pp. 3-19). Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Lawton, D. (1975). *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning*. London: Hodder and Stoughton Ltd.
- MCNEIL, JOHN D. (1985). *CONTEMPORARY CURRICULUM IN THOUGHT AND ACTION* (3ND ED.) BOSTON: LITTLE, BROWN AND COMPANY.

- PACHECO, J. A. (1991). A REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO. ALGUNS ASPETOS DA REORGANIZAÇÃO DOS PLANOS CURRICULARES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO EM PORTUGAL E ESPANHA. *REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO*, 4 (2), 69-83.
- Phenix, P. (1962). The disciplines as curriculum content. In A. H. Passow (Ed.). *Curriculum crossroads* (pp. 227-245). New York, NY: Teachers College Press.
- Pratt, D. (1994). *Curriculum Planning – a handbook for professionals*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovitch.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Schiro, M. (1979). *Curriculum for Better Schools: The Great Ideological Debate*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. (2009). Currículo e identidade social: territórios contestados. In Silva e Tomaz (org.), *Alienígenas na sala de Aula. Uma introdução ao Estudos Culturais em Educação* (8.ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development – theory and practice*, New York – Harcourt, Brace & World.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1980). *Curriculum Development. Theory into practice*. (2nd edition) New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Walker, D. (1990). *Fundamentals of Curriculum*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Young, M. (2002). *The Curriculum of the Future – from the ‘new sociology of education’*. New York: Routledge Falmer.
- Wiles, J., & Bondi, J. (1998). *Curriculum Development – a guide to practice*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.