

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/266137206>

O Currículo e o Desenvolvimento Curricular nos tempos actuais – lógicas e desafios do processo de globalização

Conference Paper · June 2013

DOI: 10.13140/2.1.4411.5200

CITATIONS

4

READS

176

1 author:



Bartolomeu Lopes Varela
University of Cape Verde

25 PUBLICATIONS 72 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

O CURRÍCULO E O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NOS TEMPOS ACTUAIS – LÓGICAS E DESAFIOS DO PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO¹

Bartolomeu Lopes Varela
Universidade de Cabo Verde
bartolomeu.varela@adm.unicv.edu.cv

Resumo

A tendência para a uniformização curricular e a imposição de padrões, no contexto da globalização hegemónica da educação, bem patente nas directivas e prescrições curriculares que enformam, cada vez mais, as políticas educacionais, constitui um severo desafio às instituições educativas, ao pôr seriamente em causa o seu propósito de promover, pela educação, a identidade, a diversidade cultural, a emancipação e o empoderamento das pessoas. Porém, o desenvolvimento curricular, enquanto processo dinâmico e interactivo, não envolve apenas a dimensão instituída, ou seja, a prescrição do currículo a nível macro, havendo, a nível das escolas e ou dos cursos, um espaço de reflexão, recriação e inovação no âmbito da realização do currículo. Por outro lado, é possível contrariar o hegemonismo curricular através de políticas e práticas de globalização solidária da educação, atendendo, assim, às especificidades institucionais, nacionais e locais.

Palavras-chave: educação, currículo, globalização.

Abstract

The tendency for curriculum standardization and imposition of standards, in the context of hegemonic globalization of education, very obvious in policies and in the curriculum requirements, increasingly shaped to the educational policies, is a serious challenge to educational institutions, when seriously test its purpose to promote, through education, identity and cultural diversity, the emancipation and the empowerment of people. However, the development of the curriculum as a dynamic and iterative process not only involves the size established, i.e., the prescription of the curriculum at the macro level, as schools and courses have a specific area for reflection, recreation, innovation and conclusion of curriculum. On the other hand, it is possible to contradict the curricular hegemony through political and praxis of inclusive globalization of the education, attending, therefore, the institutional, national and local particularities.

Keywords: education, curriculum, globalization.

1. Neste volume, encontram-se as duas versões da norma ortográfica, segundo a opção do autor de cada artigo.

I. A centralidade do currículo e as funções da educação escolar

Se, ao longo dos tempos, os professores lidaram sempre com o currículo, mesmo antes de esta palavra ser utilizada na educação, a emergência do currículo como campo de estudos só ocorre no século XX, nos Estados Unidos da América, no contexto da “institucionalização da educação de massas” (Silva, 2000: 17), com o contributo decisivo de J. F. Bobbit, que publica, em 1918, o livro *The Curriculum*, considerado como o marco referencial no estabelecimento do campo especializado de estudos curriculares.

Pode dizer-se, no entanto, que, de certa forma, todas as teorias pedagógicas e filosofias educacionais, mesmo antes da institucionalização dos estudos curriculares como campo especializado, não deixaram de teorizar ou fazer “especulações sobre o currículo” (Silva, 2000: 17-18), embora não chegassem a ser, estritamente, teorias sobre o currículo, que viriam a desenvolver-se posteriormente, constituindo actualmente um campo vasto e especializado de estudos.

Assume-se, nesta comunicação, que conceptualizar o currículo **é, antes de mais**, considerar o que se quer que o(a) s aluno(a)s seja(m) ou “em que eles ou elas se devem tornar” durante e depois de um percurso formativo (Silva, 2000: 14), o que implica encará-lo como um projecto, que se realiza no âmbito de um processo de formação, necessariamente interactivo, “que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (Pacheco, 2001: 20).

Sobretudo a partir do século XX, a vinculação, cada vez mais estreita, entre a educação e o progresso económico e social fez com que a questão curricular ganhasse cada vez maior centralidade nas conceptualizações teóricas e nas decisões de política educativa, nem sempre marcadas por convergências, mas antes por divergências e, inclusive, por antagonismos. Tais divergências estão bem patentes nas teorias e políticas curriculares que procuram influenciar as decisões e práticas educacionais – as de cariz *tyleriana*, tradicional ou tecnocrática, alegadamente neutras, por um lado, e as de orientação crítica e pós-crítica, de orientação emancipatória, por outro –, propugnando, umas e outras, qual o conhecimento que, por ser importante, válido ou essencial (Silva, 2000), deve ser ensinado, aprendido, experienciado e avaliado, à luz do entendimento sobre que aluno(a)s se quer formar e, em última instância, sobre o tipo de sociedade que se pretende construir.

É assim que, saindo “de um obscuro domínio da política doméstica”, a educação “tem vindo a tornar-se progressivamente um tema central nos debates políticos, a nível nacional e internacional” (Teodoro, 2003: 13), ganhando cada vez mais centralidade nos processos de desenvolvimento humano, para que concorram as políticas educacionais e curriculares.

Efectivamente, o que está em causa é a concepção que se tem da sociedade e, correlativamente, da educação e do currículo, razão por que importa fazer-se, em seguida, uma breve referência à problemática da função da educação escolar.

Se, no âmbito da filosofia da educação, ainda ecoam as polémicas entre os

partidários da doutrina empirista ou culturalista, para os quais é necessário que “se eduque (...) para a sociedade, em função dos valores próprios desta”, e os defensores da doutrina naturalista, que perfilham o entendimento de que se deve educar o indivíduo “para lhe permitir desenvolver-se segundo a sua própria natureza” (Reboul, 2000: 22), defendemos uma tese ecléctica, entendendo que as duas perspectivas podem convergir, posto que a educação não deve focalizar-se unicamente no desenvolvimento da natureza do indivíduo mas também na preparação do mesmo para, enquanto ser social, se realizar no seio (e com os demais membros) da sociedade. Deste modo, e ainda que Durkheim coloque mais ênfase na segunda perspectiva, convergimos, em larga medida, com este autor quando sustenta que *“muito longe de a educação ter por objectivo único ou principal o indivíduo ou os seus interesses, a educação é antes de mais o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições da sua própria existência”* (Durkheim (1984: 69).

Importa, entretanto, salientar que a função social da educação e do currículo não é encarada de modo pacífico, polarizando-se as discussões, no âmbito das ciências sociais, em torno de duas perspectivas aparentemente dicotómicas, a saber: o papel reprodutor e o papel transformador, ou seja, e respectivamente, a contribuição da educação e do currículo para preservar o *status quo* ou, ao invés, para mudar a sociedade.

Assim, Enguita (2007: 26) sustenta que as escolas e demais instituições educativas “são ou tendem a ser conservadoras quando a sociedade é estável, estática, e progressistas,

transformadoras, quando a sociedade é dinâmica”. Defendemos, no entanto, que uma visão política conservadora da sociedade não significa, necessariamente, a negação, em absoluto, de mudança social e educacional, nem uma visão progressista a rejeição, na esfera educacional, de algum *status quo*, incluindo o legado cultural de anteriores gerações. Na verdade, todos os grupos sociais e políticos reconhecem a educação como um meio indispensável para a consecução dos seus propósitos políticos, que podem incluir perspectivas de reprodução ou de transformação social.

Nessa perspectiva, Althusser (1985) enfatiza que a sociedade capitalista mantém-se e reproduz-se através dos mecanismos e instituições que garantam a defesa do *status quo*, sustentando que a escola, através do currículo, é um dos aparelhos ideológicos de Estado e, como tal, um dos instrumentos de perpetuação da classe dominante.

Por seu turno, ao abordarem a dinâmica da reprodução social, Bourdieu e Passeron (1970) situam-na no âmbito do processo de reprodução cultural, que se verifica através dos mecanismos da dominação simbólica, que propendem no sentido de fazer com que a cultura dominante seja assumida como algo natural, como a cultura, e não como uma das culturas possíveis, sendo um desses mecanismos a educação.

Enfatizando a função das escolas como instituições de preservação e distribuição cultural e económica, através das quais os grupos dominantes tratam de assegurar o controlo social, Apple (1999: 32) defende, contudo, que a função de reprodução não é impeditiva da possibilidade de uma acção concreta no sentido da mudança e da melhoria

das práticas educativas na perspectiva da obtenção de “ganhos contínuos e progressivos”.

Posicionando-se no campo das teorias críticas, que questionam os pressupostos e opções enformadores das teorias conservadoras ou tecnocráticas do currículo, propugnando a transformação radical, emancipadora e progressista da escola, Santos (1999: 9) sustenta que a educação deve traduzir “um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social”.

Ao defender que a escola tem por função promover o acesso dos alunos ao conhecimento poderoso (que não deve confundir-se com o conhecimento dos “poderosos ou da elite dominante”), Young (2010) releva a natureza do conhecimento que deve ter centralidade no currículo escolar: um conhecimento que, indo além do saber de senso comum, quotidiano ou contextual, permite aos indivíduos (aprendentes), ascender a um nível superior. Trata-se do conhecimento científico, que pode e deve ser mobilizado pelos alunos na perspectiva do seu empoderamento, ou seja, para a resolução de problemas e realização de seus projectos de vida.

Em suma, o currículo, enquanto expressão do “conhecimento válido” que deve ser ensinado e “moldar” a formação dos indivíduos, não é neutro, correspondendo a concepções, saberes, valores e atitudes, social e culturalmente construídos.

2. Concepção de desenvolvimento curricular

Em face das reflexões precedentes, assume-se aqui o currículo e o seu

desenvolvimento na sua *multi-referencialidade*, ou seja, como uma problemática que envolve perspectivas filosóficas, políticas, ideológicas, culturais, económicas e sociais diferenciadas, com os respectivos propósitos educacionais, e se traduz num projecto de formação que, por ser interactivo, envolve agentes situados aos diversos níveis e nas diversas dimensões do processo formativo, como se explicitará a seguir.

Ora, quando se encara o Currículo como um processo interactivo e dinâmico de concepção e realização, está-se a falar de Desenvolvimento Curricular, o qual envolve várias fases, que, a seguir, explicitamos, na esteira de Pacheco (2001: 69-70), sintetizando abordagens feitas por diversos autores.

A primeira fase do processo de desenvolvimento curricular, denominada de currículo prescrito (Gimeno, 1988), currículo oficial (Goodlad, 1979), currículo formal (Perrenoud, 1995) ou currículo escrito (Goodson, 2001), corresponde à adopção da proposta formal de currículo pela instância decisória central.

A segunda fase corresponde à do currículo apresentado (Gimeno, 1988) às escolas e aos professores, através dos mediadores escolares, como os manuais e livros de texto, num momento em que os docentes não lidam ainda directamente com o currículo oficial.

A terceira fase é a do currículo moldado (Gimeno, 1988) ou percebido (Goodlad, 1979) a nível das escolas e dos professores, no âmbito dos instrumentos de planeamento da escola, ou da planificação didáctica, feita, de forma colectiva ou individual, pelos professores na sua acção quotidiana.

Goodlad (1979: 60) utiliza a expressão de currículo percebido, pois, a esse nível, o currículo é uma representação mental: “o que é oficialmente aprovado para a instrução e a aprendizagem não é, necessariamente, o que as várias pessoas e grupos interessados tomam mentalmente como sendo o currículo”.

A quarta fase corresponde à do currículo num contexto concreto do ensino e toma, nomeadamente, as denominações de currículo real (Kelly, 1980; Perrenoud, 1995), currículo em acção (Gimeno, 1988), currículo activo (Goodson, 2001) e currículo operacional (Goodlad, 1979). Segundo este último autor (*Ibid.*, p. 61), o currículo operacional é aquele “que acontece hora a hora, dia após dia, na escola e na sala de aula”, correspondendo também ao currículo percebido, visto que “existe nos olhos de quem o observa”. Do confronto entre o currículo oficial, ou seja, o que está determinado no papel, nomeadamente nos programas, e o currículo real, que denota o que se faz na prática (Kelly, 1980), resulta o currículo realizado (Gimeno, 1988) ou o currículo experiencial (Goodlad, 1979), que expressa o resultado da interacção que tem lugar no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, traduzindo, por isso, o currículo vivenciado tanto pelos alunos como pelos professores. Na perspectiva de quem o investiga, o currículo vivenciado ou experienciado pelos alunos e professores vem a ser o “currículo observado”, reflectindo “as opiniões dos seus participantes” (Gimeno, *Ibid.*, p. 70). Quando o currículo realizado não corresponde ao prescrito (currículo oficial), tem-se o currículo oculto (Torres, 1995), que toma igualmente as denominações de currículo implícito, latente, não intencional, não ensinado e escondido, expressando, segundo Pacheco (2001:

70), “os processos e os efeitos que, não estando previstos nos programas oficiais, fazem parte da experiência escolar”.

A quinta fase corresponde à do currículo avaliado (Gimeno, 1988). Trata-se aqui de submeter à avaliação não apenas os alunos mas também os textos curriculares (planos curriculares, programas, manuais e livros de texto, circulares e orientações), os professores, a escola, a administração educativa, etc..

Podemos ainda sintetizar o *processo de desenvolvimento curricular* em três etapas, a saber: a de “concepção do currículo”, em que é adoptado o currículo oficial, através de directivas, normas, planos de estudo, planos curriculares, programas, manuais, etc.); a de “implementação” ou “operacionalização” do currículo prescrito; a de “avaliação do currículo” (Gaspar & Roldão, 2007: 76-99).

Em suma, o Desenvolvimento Curricular, enquanto currículo em acção, é um processo interactivo que envolve uma dimensão prescritiva ou instituída, com o envolvimento dos actores situados ao nível macro na adopção do currículo oficial (planos, normativos, decisões, manuais oficiais), e uma dimensão instituinte, que corresponde à actuação dos agentes intervenientes na realização do currículo, na acção pedagógica.

3.A educação e o currículo no contexto da globalização

No contexto da globalização, as mudanças educacionais preconizadas traduzem-se numa viragem paradigmática, com a introdução

de reformas ou mutações profundas tendencialmente orientadas para a uniformização das políticas educativas e a sua tradução em currículos uniformes de pronto-a-vestir e tamanho único, a que, há vários anos, se referia Formosinho (1987).

Ao incidirem na esfera educacional, os processos de globalização tendem a influenciar e a alterar profundamente a natureza, os objectivos e as formas de concretização do direito à educação, conduzindo à redefinição das funções dos Estados e à progressiva desresponsabilização do poder central (Morgado, 2007). Tal como assinala Spring (2008: 331-332), “a linguagem da globalização rapidamente entrou nos discursos acerca da escolaridade; os discursos educacionais referem-se ao capital humano, à aprendizagem ao longo da vida, para a melhoria das competências de empregabilidade, e ao desenvolvimento económico”.

De acordo com a lógica mercadológica presente na globalização hegemónica da educação (Santos, 1999), ganham cada vez mais ênfase os discursos sobre a eficácia e excelência educativas, sobre a abordagem por competências associadas aos perfis necessários à inserção competitiva no mundo do trabalho e sobre a prestação de contas, estas últimas obedecendo às políticas de *accountability*, ainda que marcadas por “oscilações mais ou menos acentuadas, a que não são indiferentes os regimes políticos, a natureza dos governos e os dinamismos emergentes das sociedades civis e transnacionais” (Afonso, 2010: 147).

Ora, com a tendência crescente para se subordinar a educação e o currículo à lógica do mercado (Pacheco (2010), torna-se evidente a tendência para

a secundarização do currículo como campo intelectual de descodificação de discursos e de análise crítica das práticas, com a concomitante valorização de movimentos orientados por uma lógica mercadológica. O que acontece, paradoxalmente, é que a lógica do mercado, orientada para a obtenção de proveitos económicos imediatos, não é necessariamente a da educação, que deve preparar para a vida, numa perspectiva de longo prazo, ainda que sem ignorar as necessidades de curto prazo da economia e da sociedade.

As pressões no sentido de a universidade, em particular, ser assumida como uma empresa e o ensino superior como mercadoria de consumo individual, provenientes do interior e do exterior do sistema de ensino superior (Magalhães (2004), constituem uma séria ameaça à preservação da essência da Universidade, com riscos que podem traduzir-se na privação das próprias empresas de uma entidade capaz de as subsidiar com estudos e referências científicas para o seu próprio desenvolvimento.

4. Contra a fatalidade do hegemonismo curricular, uma perspectiva contra-hegemónica de educação

Não obstante as pressões e tendências no sentido da imposição de padrões curriculares uniformes à escala global, na lógica imediatista do mercado, o hegemonismo curricular não é necessariamente uma fatalidade, como sustenta Pinar (2006), pois existem muitas possibilidades de tradução da diversidade e das especificidades locais, sobretudo quando se encara o desenvolvimento curricular como um processo dinâmico que envolve vários

actores, a diversos níveis, etapas ou dimensões desse mesmo processo, com possibilidades, ainda que diferenciadas, de influenciar a obra educativa.

Efectivamente, as instituições educativas podem contrariar o hegemonismo curricular, em prol de uma educação libertadora e emancipadora, posto que, entre a prescrição curricular, mais ou menos uniforme, a nível da macroestrutura educacional e a realização do currículo, no âmbito dos processos de formação, “existem espaços potenciais de reflexão, recriação e apropriação inovadora do currículo apresentado”, através da pedagogia, que permitem resgatar “o sentido mais profundo da educação, que não visa formar autómatos mas indivíduos autónomos, cientes do seu papel social e capazes de se integrarem na vida activa na perspectiva da sua realização pessoal, profissional e social” (Varela, 2013: 9).

É nesta perspectiva que Leite (2006: 74) defende o imperativo de as instituições educativas escolas e os seus agentes serem reconhecidos como parceiros do desenvolvimento do currículo, criando-se, deste modo, condições “para que sejam mobilizados nos projectos curriculares processos de reflexão que cada instituição faça sobre si e sobre as práticas que institui”.

Com efeito, para serem bem-sucedidas e corresponderem à realidade complexa e dinâmica do processo educativo, as políticas educativas e curriculares não devem restringir-se a uma perspectiva de linearidade política traduzida no papel da administração na sua prescrição, posto que os docentes e outros actores locais do processo de desenvolvimento curricular têm uma margem de autonomia e de liberdade de

actuação que torna possível a realização dessas políticas numa perspectiva interpretativa e menos determinista (Pacheco, 2000).

Eis a razão pela qual, no âmbito do processo curricular, constitui uma necessidade inelutável uma relação de proximidade e de busca de convergência entre os contextos *macro* (o da administração central), *meso* (o nível local ou de escola) e *micro* (o das relações professor-alunos), ainda que o reconhecimento e a aceitação desse imperativo não sejam pacíficos.

De todo o modo, se não é viável, mormente no ensino não superior, uma descentralização da política educativa e curricular à revelia das prescrições da macroestrutura educativa, nenhuma política educativa definida centralmente, numa perspectiva *top down*, pode ser eficaz sem o concurso dos níveis meso e micro do processo de desenvolvimento do currículo. No contexto do ensino superior, o elevado grau de autonomia científica, curricular e pedagógica de que, em geral, gozam as instituições não torna menos pertinente esta reflexão, posto que, além das tendências de condicionamento curricular e das pressões de uniformização, que se verificam à escala global, continental, regional e do próprio Estado nacional, como é disso exemplo o denominado Processo de Bolonha, nem sempre as prescrições curriculares a nível dos órgãos de cúpula das academias resultam de um envolvimento consequente dos demais intervenientes, incluindo docentes e estudantes.

Assim, a defesa da aproximação entre as dimensões instituída e instituinte do processo curricular é válida para todas as instituições educativas, incluindo as

Universidades, traduzindo a assunção da educação/formação como um campo em que a diversidade de perspectivas dos intervenientes é susceptível de proporcionar ganhos de qualidade, na linha da abordagem do currículo como conversação complexa, defendida por Pinar (2007).

Nesta perspectiva, no âmbito da gestão e realização do currículo, torna-se-necessário convocar para o primeiro plano a Pedagogia, através da qual é possível promover-se a gestão do processo de ensino-aprendizagem segundo lógicas contra-hegemónicas (Santos, 1999; Varela, 2013), numa perspectiva inclusiva, de diálogo, partilha, inclusão e emancipação.

No contexto universitário, ao propugnar-se um novo paradigma de aprendizagem, baseado na centralidade dos estudantes na construção do saber e na sua própria formação, os docentes são instados a articular adequadamente os aspectos epistemológicos e pedagógicos no desenvolvimento das actividades académicas, superando, gradativamente, os métodos tradicionais de ensino baseados na transmissão docente-alunos.

Quando se defende a relevância da pedagogia no processo de desenvolvimento curricular que ocorre no contexto universitário, não se quer reduzir a importância do conhecimento científico, que é e continua a ser de grande centralidade, mas sim a forma de lidar com esse conhecimento, que, nesse contexto, pode e deve ser produzido por docentes e estudantes, ligando a investigação e o ensino, sendo este doravante encarado numa lógica de participação ou de rede colaborativa, em que os alunos, sob a orientação do professor, também podem

aprender a aprender por si e até mesmo compartilhar no acto de ensinar (co-docência; estudo por pares, etc.).

Como propugna Santos (2008: 43), “a Universidade tem um papel crucial na construção do lugar dum país num mundo polarizado entre globalizações contraditórias”, mantendo a ideia de um projecto nacional concebido de modo “não autárquico” e que, para ter credibilidade, deve “ser sustentado por forças sociais interessadas em protagonizá-lo”. Para tal, o autor propugna alianças internas e externas, mobilizando os interessados numa “globalização alternativa” e numa “reforma progressista” da instituição universitária, incluindo, além da comunidade académica, grupos ou organizações sociais, profissionais ou sindicais, “o Estado nacional”, quando este opta por uma orientação política baseada na “globalização solidária da Universidade”, os sectores mais dinâmicos do “capital nacional”, nos países periféricos, sempre que reconheçam na universidade a entidade bem posicionada para garantir a produção de conhecimento de excelência de que precisam para fazerem face às exigências no processo de globalização (Santos, 2008: 43-44).

Por seu turno, e insurgindo-se contra a fatalidade do hegemonismo curricular que tende a ser imposto à escala global, Pinar (2006: 5) defende que, em termos conceptuais e no âmbito da pós-reconceptualização, o regresso ao desenvolvimento curricular não pode significar a valorização do instrumentalismo *tyleriano*, mas tão-só a recuperação da noção de conhecimento como espaço aberto de problematização. Neste caso, sustenta o autor, importa resgatar-se “o conteúdo intelectual do conteúdo escolar”, relevando o seu significado social e subjectivo” (Pinar,

ibid., p. 5).

Analisando as diversas tendências do processo de internacionalização da educação e do currículo, Moreira (2009) propugna esforços no sentido da criação de “espaços” além-fronteiras nacionais, em que vários estudiosos possam intercambiar as suas produções individuais e participar no desenvolvimento dos estudos curriculares, procurando, assim, construir, a despeito das divergências, que não-de persistir, contribuições para a melhoria da obra educativa em que se encontram empenhados.

Concluindo

A concepção do currículo e do seu desenvolvimento numa perspectiva abrangente, que valorize o papel decisivo dos docentes e alunos, enquanto sujeitos activos, reflexivos e inovadores no processo de operacionalização das opções de política educativa e das prescrições curriculares adoptadas a nível macro, propicia condições para o resgate e a promoção da essência emancipadora da educação, conjugando o conhecimento universal com a valorização consequente da identidade, da cultura e das especificidades nacionais e locais,

De modo a contrariar-se, com sucesso, a lógica do hegemonismo curricular, que se traduz na tentativa de imposição do conhecimento válido mediante a definição de *standards* e de mecanismos de prestação de contas, estes últimos orientados para a valorização dos resultados prescritos em detrimento dos contextos e processos de desenvolvimento da acção educativa, podem instaurar-se alianças internacionais pautadas por princípios de colaboração, igualdade e

solidariedade na concepção e realização de projectos educacionais.

Como temos defendido (Varela, 2011), o futuro do currículo passa pela construção, de forma participada e em rede colaborativa, de um espaço de aproximação curricular, não apenas nos eventos académicos, mas também mediante o estreitamento da ligação entre o discurso e a prática, entre os teóricos e os práticos do currículo, em especial através de uma actividade de investigação e extensão que permita aprofundar o modo como o currículo (tanto o prescrito, no plano oficial, como o teorizado, a nível do campo científico) é percebido, adoptado, adaptado, transformado, apropriado e, em suma, experienciado pelos docentes e alunos, no quotidiano escolar, conformando uma práxis educativa susceptível de propiciar o aprofundamento da reflexão teórica, com retornos porventura mais positivos às instituições educativas.

Referências Bibliográficas

Afonso, A. (2010). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In Afonso, A.J. & Esteban, M.T. (orgs). Olhares e Interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação (pp. 147-179). São Paulo: Cortez Editora.

Althusser, L. (1985). Aparelhos Ideológicos de Estado (2^a. ed.). Rio de Janeiro: Graal.

Apple, M. (1999). Ideologia e Currículo. Porto: Porto Editora.

Bobbitt, J.F. (2004). O Currículo (Tradução portuguesa e introdução de João Menelau Paraskeva). Lisboa: Didáctica Editora.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris, Éd. de Minuit. (Trad. Portuguesa: A Reprodução. Vega, 1983).

Durkheim, E. (1984), Sociologia, educação e moral. Porto: Rés Editora.

Enguita, M. F. (2007). Educação e Transformação Social. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.

Formosinho, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.

Gaspar, M.I. & Roldão, M.C. (2007). Elementos do Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Universidade Aberta.

Gimeno, J. (19988). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

Leite, C. (2006, Julho/Dezembro). Políticas de Currículo em Portugal e (im) possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. In Currículo sem Fronteiras (Vol. 6, n.2), pp. 67-81.

Goodlad, J. (1979). Curriculum inquiry. The study of curriculum practice. New York: McGraw-Hill.

Goodson, I. (2001). O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora.

Kelly, A. (1989). O currículo: teoria e prática. São Paulo: Ed. Harper e Row do Brasil.

Magalhães, A. (2004). A identidade do ensino superior. Política, conhecimento e educação numa época de transição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Moreira, A. F. B. (2009). Estudos do Currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. In Cadernos de Pesquisa, n° 137, Vol. 39, Maio/Junho 2008, pp. 367-381.

Morgado, J. C. (2007). Globalização, Ensino Superior e Currículo. In Pacheco, J.A. Morgado, J. C. & Moreira, A. F (Org.), Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos (pp.61-72): Porto. Porto Editora.

Pacheco, J. (2005). Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2001). Currículo: teoria e práxis. Porto: Porto Editora

Pacheco, J. (2000). A flexibilização das políticas curriculares. Actas do Seminário O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática (pp. 71-78). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.

Perrenoud, P. (1995). Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora.

Pinar, W. (2007). O que é a teoria do Currículo? Porto: Porto Editora

Pinar, W. (2006). The Synoptic Text Today and Other Essays. Curriculum Development after Reconceptualization. Switzerland: Peter Lang - International Academic Publishers.

Pires, M.. (2007). Ensino Superior. Da ruptura à inovação. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Reboul, O. (2000). Filosofia da educação. Lisboa: Edições 70.

Santos, B. (2008). A Universidade no século XXI: Para uma universidade democrática e emancipadora. In Almeida, N. e Santos, B. (2008). A Universidade no século XXI. Para uma Universidade Nova (pp. 15-78). Coimbra: Almedina.

Santos, B. (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? Revista Crítica de Ciências Sociais, n° 54, Junho 199, pp. 197-215.

Silva, T. (2000). Teorias do Currículo. Uma introdução. Porto: Porto Editora.

Spring, J. (2008). Research on Globalization and Education. In Review of Educational Research, June 2008, vol 78, n° 2, pp. 330-363.

Teodoro, A. (2003). Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação. Porto: Edições Afrontamento.

Torres, J. (1995). O curriculum oculto. Porto: Porto Editora.

Young, M. (2007). Para que servem as escolas? In Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n.101, Setembro/Dezembro, pp. 1287-1302.

Varela, B. (2013). Tendências internacionais e política do ensino superior em Cabo Verde. Recife: Universidade Federal do Pará. Disponível em http://www.aforges.org/conferencia3/docs_documentos/PAINES%20PRINCIPAIS/Comunicacao%20

Completa/Bartolomeu%20Varela_CV_Tendencias%20internacionais.pdf

Varela, B. (2011). Concepções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde - Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde. Braga: Universidade do Minho.

Referências Documentais

Constituição da República de Cabo Verde - Lei de Revisão Constitucional n° 1/VII/2010, de 3 de Maio.

Decreto-Legislativo n° 2/2010, de 7 de Maio – Revê a Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde.