

Gomes, M.M.S. (2009). *Língua e Literatura Portuguesas, Contributo para a Área de Formação Cultura, Língua e Comunicação, nos Cursos de Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário*. Santiago de Compostela: USC. (texto policopiado – Trabalho de Investigação Tutelado). pp. 22-34.

2. Conceitos de *Curriculum*

2.1. Perspectivas curriculares actuais – O *curriculum* globalizador

Seguindo o pensamento de Lamas (2000:107), *curriculum* deriva do latim e significa “pequena caminhada a percorrer”. Em termos didácticos, trata-se do percurso escolar que os alunos realizaram. O *curriculum* oficial é aquele que é emanado da Tutela e tem por objectivo servir de guia para os professores e alunos para dar cumprimento ao Sistema Educativo em prática. Ele oferece possibilidades de concretização de algo antecipadamente traçado, de acordo com políticas educativas, nomeadamente as competências exigidas aos alunos no final da sua formação escolar.

Todavia, e ainda de acordo com a mesma autora (*op.cit.*), há que considerar ainda o *curriculum* oculto, ou seja, tudo aquilo que contribui para a formação dos sujeitos, de forma não formal e informal, e que, de uma forma ou de outra, condiciona as reacções que eles vão manifestando, relativamente ao *curriculum* formal. Na verdade, consideramos que a verdadeira Aprendizagem e, consequentemente, a concretização da Educação será o resultado da interacção destes dois tipos de *curriculum* – o formal e o oculto.

De acordo com o pensamento de Morin (1999:488):

(...) a educação é sempre hibridação, invenção de um compromisso graças a uma duração. Por um lado, visa o desenvolvimento da pessoa, a constituição do sujeito, a sua autorização (...) mas, por outro, persegue objectivos que lhe são atribuídos devido à sua função social, à adaptação ao existente (...).

Retomando a origem etimológica do termo e transportando esta definição para o Ensino, poderemos considerar o *curriculum* uma pista de corrida (Silva, 1999, citado por Dante e Tiné (s/d)). Essa pista vazia permite-nos a visualização da meta, do ponto de partida e do seu trajecto. No entanto, com os corredores em acção, outras perspectivas se nos deparam: as suas dificuldades, os seus ritmos, a sua persistência ou não em percorrer o trajecto, a sua

capacidade de adaptação à pista e às condições que ela lhes oferece; podemos ainda depararmo-nos com aqueles que alteram o percurso.

Metaforicamente, a pista vazia é o currículo formal; a pista com os corredores em acção, poderá ser encarada como o currículo enquanto processo, cujo fim está previsto, mas não se sabe como será, nem quando ocorrerá, nem se os corredores irão chegar, pois, assim ele é uma produção participada, em que a actuação de cada um dos corredores será a sua participação/colaboração para o currículo efectivado.

O currículo é, pois, algo que deve estar constantemente em reavaliação e reestruturação. É um percurso que se faz vivendo essa ‘corrida’, vivenciando experiências individuais ou colectivas, as quais devem ser alvo de reflexão e crítica constantes, o que apela à prática de registos.

Quanto a nós, pensar o currículo escolar implica muito mais do que pensar os conteúdos a abordar. Há vários conhecimentos que são adquiridos fora da Escola. Os sujeitos participantes na comunidade escolar – professores, alunos, directores de Escola – não deixam de ser quem são só porque estão ou vão à Escola. Eles são humanos e como tal adquirem experiências ‘não-escolares’ que também contribuem para a sua formação. Daí que a articulação entre a vida escolar e a vida da comunidade deva ser feita para que o currículo seja eficaz e útil pois, cada vez mais, a Escola pretende contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano.

Há que considerar que a Escola não está isolada da comunidade e as duas não estão isoladas do mundo. No fundo, trata-se do processo de globalização, que é cada vez mais facilitado pelos meios de comunicação de massa, de onde a informação nos chega em catadupa, envolvendo-nos e influenciando a nossa forma de viver. Se, à primeira vista, este aspecto da Sociedade do Conhecimento pode enfraquecer o papel da Escola e do professor, em nosso entender, ele acaba por reforçá-lo, pois é necessário que o indivíduo ganhe autonomia, se assuma como cidadão, no sentido de que adquira competências que lhe permitam seleccionar informação e ajustá-la aos seus interesses. É necessário também desenvolver a capacidade reflexiva e crítica, para que a informação a que se tem acesso possa ser filtrada e não ponha em causa o respeito pelos aspectos culturais e pelo próprio ser humano.

O aparente fracasso que a Escola está a enfrentar, face à Sociedade do Conhecimento, poder-se-á atribuir, nomeadamente, à falta de compreensão do novo papel que é chamada a assumir neste contexto. É, pois, urgente que se pense na articulação entre o que se vive na Escola e, em

paralelo, na comunidade. São, na verdade, contextos diferentes, mas partes integrantes de um todo, componentes que têm de contribuir lado a lado, para a formação do ser humano na sua identidade e como cidadão. Para tal, é necessário que a elaboração do *curriculum*, enquanto plano/ projecto, resulte de um trabalho colaborativo entre os vários actores que nele intervêm. Só assim, se terá um *curriculum* escolar adaptado às necessidades de cada Escola e à sua realidade, e, por isso, só assim, ele deixará de ser apenas ‘plano’ para passar a ser ‘projecto’, ou seja, passar a ser executado efectivamente e desembocar num conjunto de acções consertadas. A Escola terá também de ‘quebrar os muros’, abrir-se à comunidade, partilhar experiências e saberes. O mesmo terá de acontecer com os professores e os seus pares; em partilha e em colaboração entre si e com os alunos, contribuindo para a concretização do *curriculum*, em projecto e, posteriormente, em acção.

O projecto curricular de uma Escola não pode ser apenas mais um documento obrigatório a ser arquivado. É algo vivo que deve ser construído de acordo com as necessidades de cada Escola, atendendo ao meio em que esta está inserida. No entanto, para nós, tudo isto deve ser feito com ponderação, para que não haja sobreposição de interesses, nem a tentativa de responder a falsas necessidades. De acordo com Zabalza (2008), a Escola deverá funcionar como um “termómetro da comunidade/sociedade”, cimentando o que ela tem de melhor, mas fazendo o equilíbrio e fornecendo-lhe também o contacto com novos saberes.

Pelas razões apresentadas, não podemos esquecer a ligação que existe entre *curriculum* e poder bem como entre *curriculum* e cultura. Não há, com certeza uma fórmula mágica de organização curricular perfeita pois, como já vimos, são várias as condicionantes subjacentes à elaboração do *curriculum*, ou seja, este contempla todos os aspectos: sociais, políticos, locais, em conjugação, para que a Escola responda às necessidades que a sociedade exige. Assim, de uma coisa estamos certas: a sua elaboração é responsável pela construção de uma identidade social; por isso, são de sobremaneira importantes a reflexão e ponderação por parte daqueles que organizam, planeiam e executam os *curricula*, de forma a que se não desvirtualizem valores humanos.

Esta questão reforça, em nosso entender, o papel da Escola na sociedade do Séc. XXI, ao contrário do que muitos pensam. Há é que ter em conta a qualidade que esta deve ter. Em nosso entender, a Escola de qualidade, nos nossos dias, deve ser aquela que proporciona um processo de construção do conhecimento, desenvolvendo a autonomia e a vontade de

aprender, permanentemente. Deve ser também aquela que desenvolva a consciência histórico-social do papel dos cidadãos, tornando-os sujeitos autónomos e activos na construção das suas vidas e também da sociedade em que se inserem e que é cada vez mais globalizante e abrangente.

Uma Escola, que promova tudo isto, tem de ter uma organização curricular:

- (i) flexível (assumindo a sua função de termómetro – como referido anteriormente);
- (ii) investigativa (através de instrumentos de observação e reflexão sistemáticas que permitam uma leitura crítica da realidade sócio-cultural, em que a Escola se insere, estabelecendo diálogo constante com ela);
- (iii) teórico-prática (integrando as teorias na experiência, possibilitando assim a formação integral).

Cabe-nos aqui referir que esta postura da Escola não se refere apenas à sua gestão mas a todos os seus actores: professores, alunos, funcionários e famílias.

A Educação é uma experiência multicultural; por isso, a Escola deve ser um espaço democrático de diversidade, que promova um ambiente de respeito pelo individual, em que os indivíduos criem os seus significados e não os obtenham ‘prontos a consumir’. Quanto a nós, é esta a ideia que tem de estar subjacente à redefinição do papel da Escola, para que esta se mantenha inserida na realidade.

A Escola não pode ser apenas transmissora de conhecimentos, embora também o faça, nem pode ter a ambição de salvar o mundo, pois é parte integrante desse mundo. Todavia, tem de servir-se das experiências que produz e do diálogo que faz com a comunidade, para permitir outras condições de vida.

O facto do termo *curriculum* ser relativamente recente, em termos educacionais – uma nova estrela na constelação chamada Educação (Zabalza, 2008) – tem-nos trazido algumas dificuldades e até algumas ambiguidades quanto à exactidão da sua abrangência. De acordo com Escudero citado em Zabalza (2008:3), *curriculum* é algo bastante complexo de definir, pois: “Se trata de um campo en el que la pluralidad de dimensiones y perspectivas es enorme (...) tal pluralidad de perspectivas ofrece claros riesgos de dispersion (...) así como de reducción (...). Para Zabalza (*op.cit*:4.), *curriculum* é “todo aquel tipo de disposiciones y

procesos que cada sociedad pone en marcha para hacer efectivo, a través de la escuela, el derecho de los niños y jóvenes a recibir educación y a que se facilite su desarrollo personal e social.”

Atendendo a esta perspectiva, podemos afirmar que este conceito implica necessariamente uma nova forma de ver as Escolas e os professores. Importa, então, que seja encarado como um ‘Plano de Formação Integrado’, uma vez que, segundo o mesmo autor (*op.cit.*) tudo o que leva ao desenvolvimento da formação é *curriculum*.

Em primeiro lugar, assumindo o novo paradigma da Educação, anteriormente referido, temos de considerar a visão de conjunto que é necessária à Escola actual. Não podemos mais afirmar que ‘damos aulas’ de determinada disciplina. Devemos sim afirmar que ‘formamos pessoas’, pois só assim estaremos a ter a visão de conjunto necessária; só assim estaremos a encarar o processo ensino-aprendizagem como algo global. Esta visão de conjunto terá de ser formalizada, pela elaboração do ‘plano’. Este será, então, publicitado, por forma a que outros o analisem e depois será reconhecido institucionalmente. A partir deste momento, há um comprometimento individual e institucional em executá-lo. Passamos, pois, da fase em que *curriculum* é plano para a fase em que se torna acção.

O desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo é, como afirmámos anteriormente, o grande desafio da Escola de hoje. Por isso, é fundamental questionarmo-nos sobre as mais-valias que os alunos poderão ter, da e na Escola. Surge, então, o conceito de Aprendizagem por competências, que se organiza em quatro grandes áreas:

- (i) competências pessoais (*saber ser*);
- (ii) competências sociais (*saber estar com o outro*);
- (iii) competências académicas (*saber*);
- (iv) competências de desempenho (*saber fazer*).

Assim, uma boa ‘Formação’ é aquela que abrange todas estas áreas. Actualmente, formar não é ‘para o emprego’ ou ‘para a vida’, mas antes, algo que abarque o ser humano em todas as suas dimensões – uma formação integral. Deste modo, perante este novo conceito de Formação, há que ter em conta “a importância da competência reflexiva (individual e

colectiva) como factor decisivo na qualidade da acção humanizante e transformadora das pessoas e dos contextos” (Sá Chaves, 2008:10).

Esta nova visão implica necessariamente o repensar da posição e postura do professor. Do professor técnico, estamos a avançar para o paradigma do professor prático-reflexivo, pesquisador da própria prática e preparado para ver o mundo na sua complexidade. É neste sentido que Sá Chaves (*op.cit.*) reflecte sobre *o elogio do pensar*, defendido por Alarcão, relativamente à profissão docente.

Para além disto, há que considerar que, por norma, as propostas curriculares se têm baseado na justaposição, ou seja, as várias disciplinas funcionam como ‘ilhas’, independentes umas das outras, obedecendo ao seu próprio projecto, para dar cumprimento aos seus próprios objectivos, com as suas próprias estratégias, tipos de avaliação, entre outros.

De acordo com Zabalza (2008), o projecto curricular tem de ser visto numa perspectiva ‘integradora’, ou seja, o projecto formativo deve ser, tem de ser, o conjunto das várias disciplinas. Cada uma delas funciona como peças de um todo, como engrenagem da mesma máquina, e não apenas uma peça isolada que se soma às outras. Cada professor deveria ‘agarrar’ aquilo que os alunos desenvolveram, ao nível das outras disciplinas, e dar seguimento ao processo, assemelhando-se, assim, em nosso entender, o processo de aprendizagem a uma ‘corrida de estafetas’, em que determinado professor ‘pega’ o testemunho deixado pelo anterior, dando, assim, continuidade e permitindo a progressão curricular desejada. É, por outras palavras, um processo de aprendizagem em espiral.

Esta é a perspectiva subjacente aos novos Cursos EFA-NS, através do trabalho colaborativo que se pretende seja realizado por toda a equipa pedagógica e, particularmente, através do trabalho de co-docência previsto para cada Área de Formação.

2.2. Perspectivas a considerar no *currículum*

Ao falarmos de *currículum*, não podemos deixar de considerar duas perspectivas – a diacrónica e a sincrónica. Na primeira, referimo-nos à dinâmica processual, sequenciada em fases, desde a planificação do *currículum* até à sua avaliação. Na perspectiva sincrónica, consideraremos o tipo de componentes que integram o *currículum*.

Na perspectiva diacrónica, que abrange naturalmente diversas instituições e agentes, hierarquicamente organizados, consideram-se três níveis de acção, ou seja, três etapas de decisão, pois, temos de considerar o tempo que decorre entre a escolha do *curriculum*, realizada pela Tutela, e a execução por parte dos professores.

Desta forma, referimos como intervenientes, no tempo:

- (i) o estado;
- (ii) as instituições;
- (iii) os actores.

Invocando Zabalza (2008), enquanto as Escolas forem encaradas como ‘sucursais de bancos’ ou seja, apenas um local onde acontece a Educação, elas não têm capacidade de desenvolvimento curricular, isto é, não são agentes. Para o mesmo autor, e ainda nesta perspectiva, temos de ter em conta as várias fases a que o *curriculum* está sujeito:

- (i) iniciação;
- (ii) fundamentação (difusão e adopção);
- (iii) implementação;
- (iv) avaliação.

Relativamente à iniciação – a fase de elaboração – salientamos que esta é uma decisão política, pois referimo-nos ao plano determinado pela Tutela, que encerra em si a estrutura formal dos conteúdos e dos propósitos instrutivos. Na verdade, é a antecipação formativa, a expressão formal do que se pretende que os alunos atinjam, por exemplo no final de cada ciclo de aprendizagem (Zabalza, *op.cit.*). Assim, dependendo dos propósitos do Estado para a Aprendizagem dos seus cidadãos, são várias as possibilidades de modelos de construção curricular. O *curriculum* pode então ser criado através de um modelo:

- (i) ‘centro – periferia’, um modelo centralizado, cuja responsabilidade é exclusivamente da Tutela;
- (ii) ‘periferia – periferia’, um modelo descentralizado, que pode partir de uma escola e que pode ser aplicado noutras escolas com o qual se identifiquem;
- (iii) ‘periferia – centro – periferia’, modelo inicialmente descentralizado, pois, surge numa determinada região e, por ser modelo de boas práticas, é legitimado pela

Tutela, de forma a ser posto em prática, nas outras Escolas – o que fará dele um novo modelo centralizado.

A construção curricular implica ainda outras opções, nomeadamente na escolha dos elementos da equipa que o irão elaborar. Desta forma, e continuando na linha de pensamento de Zabalza (*op.cit.*), importa mencionar 3 modelos:

- (i) o modelo técnico, elaborado por peritos, e que lhe confere mais credibilidade e actualidade, embora a sua viabilidade possa estar comprometida, dado o afastamento desses peritos, relativamente à realidade escolar;
- (ii) o modelo prático, elaborado por profissionais do Ensino, o que lhe poderá garantir viabilidade, embora, embora a credibilidade e a actualidade estarão aquém do desejado, por falta de marcos teóricos que o sustente;
- (iii) o modelo misto, com a participação dos dois tipos de profissionais.

Este é considerado o mais adequado, na medida em que é o mais equilibrado, pois permite a articulação entre os ‘saberes técnicos’ e aqueles que resultam dos ‘saberes’ enriquecidos pela experiência em campo.

Em fase de fundamentação do plano curricular importa considerar a difusão e a adopção, ou seja, a divulgação do projecto a todos os que irão aplicá-lo e a sua aceitação por parte destes.

Destacamos aqui que, infelizmente, os professores são normalmente esquecidos na fase da difusão – parte-se do princípio que nos conseguimos adaptar a todas as propostas que se nos apresentem. Este esquecimento, porém, acarreta o risco do pouco envolvimento pelos professores, o que poderá conduzir a falsas adopções. Para que a adopção seja efectiva, a força da mudança terá de ser mais forte do que a da estabilidade. Muitas vezes, o medo de perda de poder, por parte dos professores pode ser um grande entrave à adopção real.

A implementação – o pôr em prática, em acção o projecto – dependerá de opções de execução; pode acontecer com base na fidelidade, isto é, muito próximo do plano elaborado ou, por outro lado, pode ser adaptado face ao contexto, em que a rigidez do plano é mais diluída.

Finalmente, no que diz respeito à avaliação do plano curricular estabelecido, importa ter em linha de conta, a decisão tomada, em termos de implementação; importa considerar o facto de o plano ter sido seguido fielmente ou ter sido adaptado. Perante os resultados obtidos, as mudanças, em termos curriculares podem continuar ou não.

Será pertinente referirmos aqui que as mudanças curriculares são muito vulneráveis, pois há vários factores que as podem influenciar, nomeadamente questões políticas, históricas, económicas e sociais.

Após esta breve descrição sobre as fases por que passa um plano/ projecto curricular – a sua concepção, a implementação, a avaliação –, importa reiterar a ideia de que o *curriculum* é algo complexo que envolve tudo aquilo que se relaciona com a Escola e o seu meio; os alunos e os seus interesses, vivências, necessidades e expectativas; a sociedade e o país em que ele se aplica. Como refere Zabalza (*op.cit.*:4):

(...) llamamos *curriculum* a todo aquel tipo de disposiciones y procesos que cada sociedad pone en marcha para hacer efectivo, a través de la escuela, el derecho de los niños/ as y jóvenes a recibir educación y a que se facilite su desarrollo personal y social.

Nesta linha de pensamento, destacamos a pertinência que a perspectiva sincrónica assume para o desenvolvimento curricular, para o qual é necessário ter em linha de conta os seus quatro elementos canónicos: (i) os objectivos; (ii) os conteúdos; (iii) as actividades e (iv) a avaliação, que partem sempre de tomadas de decisão fundamentadas. Como temos vindo a referir, no entanto, actualmente, há que ter em consideração que *curriculum* é muito mais do que estes elementos. Tudo é *curriculum*. Assim é, pois, fundamental ter em conta as fontes do *curriculum* para que o desenvolvimento curricular seja coerente com as necessidades actuais da sociedade e, consequentemente da Escola, ou seja, o *curriculum* tem de ser, útil, adequado e ajustado à realidade em que vivemos.

São quatro as fontes a considerar:

- (i) a fonte sociológica;
- (ii) a fonte pedagógica;
- (iii) a fonte epistemológica;
- (iv) a fonte psicológica.

Estas fontes fundamentam as opções das propostas curriculares: justificam a leitura que cada um faz da realidade escolar e das componentes ideológica e técnica que a condicionam. São as considerações prévias que permitem entender os porquês da escolha do *curriculum*. Através

delas, obtemos as respostas a questões como: (i) porquê esta estrutura curricular e não outra? (ii) porquê esta concepção de Escola? (iii) porquê estes conteúdos?

Em suma, as fontes do *curriculum* justificam as razões pelas quais um determinado país, num determinado momento, toma determinadas decisões curriculares, organiza a oferta educativa e a maneira como o faz.

A fonte sociológica possibilita-nos identificar qual o papel que a Escola tem na sociedade actual. Ela deve formar cidadãos, munindo-os de competências que lhes permitem a integração plena na sociedade, no mundo adulto. Por outro lado, a Escola tem ainda o papel de guarda, de controlo, de apoio familiar, entre outros. Neste sentido, poderemos apontar algumas incongruências entre aquilo que deve ser a função da Escola e aquilo que lhe é, de facto exigido: pede-se que a Escola forme integralmente indivíduos autónomos e responsáveis, que responda às suas necessidades e que desenvolva valores morais, mas na realidade, espera-se que os alunos tenham boas notas, que aceitem as normas. Esta é, quanto a nós, uma questão de extrema importância, sobre a qual terá de haver reflexão, por parte de todos os envolvidos no processo, por forma a que a Escola acompanhe efectivamente as mudanças sociais que se têm verificado. A Escola tem de preparar para o mundo do trabalho (componente profissional); preparar para o lazer (componentes cultural/ artística e ambiental); preparar para as relações pessoais e sociais (componente de relacionamento interpessoal); preparar para a democracia (componente cívica); e preparar para a aquisição de novos conhecimentos e destrezas ao longo da vida (componente de ALV). É pensando nisto que se deve, em nosso entender e, de acordo com Zabalza (2008), estabelecer o currículo.

No que concerne à fonte pedagógica, temos de ter presente que ela nos ajuda a compreender qual o modelo educativo que se pretende com o currículo. Na verdade, a Escola educa, mas não existe Educação sem um bom Ensino. O Ensino e a Formação não se produzem só na Escola; no entanto, a esta cabe um papel importante. A par do *curriculum* formal, que a Escola oferece, há o *curriculum* informal e não formal. Em nossa opinião, o grande desafio da Escola será romper com as barreiras e integrar os vários tipos de *curricula*. Não podemos deixar de ter presente que *curriculum* é um ‘Projecto de Formação Integrado, daí que todos os elementos que contribuem para a formação de indivíduos, cidadãos do mundo, têm de ser tomados em conta. A Escola faz parte de um sistema de formação, não é o sistema de formação.

Ao ter em linha de conta a fonte epistemológica, importa pensar quais os tipos de conhecimentos que a Escola deve proporcionar. Ao considerarmos que:

(...) la función básica da escuela es educar y que educar significa dotar a los sujetos de aquellos conocimientos y competencias que potencien su desarrollo personal y cultural y faciliten su inserción social, (...) (Zabalza, *op.cit.*:7)

torna-se importante definir quais os conhecimentos a proporcionar aos alunos. Será sensato oferecer, por exemplo, ao nível do Ensino Secundário, um leque o mais vasto possível de conhecimentos, de forma generalizada, sem aprofundar grandemente? Por seu lado, não será melhor dotar os alunos de menos conhecimentos, mas de forma mais aprofundada, de maneira a que possam deixar o Ensino Secundário, com ‘alguma especialização’ em determinadas áreas, quer seja em cursos de carácter profissional ou de prosseguimento de estudos? São questões demasiado importantes, e que não são alvo de estudo neste trabalho.

Há ainda outra questão a destacar, pela sua importância – as tipologias de *curriculum*. Podemos considerar um *curriculum* oferecido, institucionalizado, que é aquilo que a Escola oferece; depois, o *curriculum* assimilado, ou seja, as aprendizagens reais que os alunos adquirem no final do processo; de grande importância ainda, há a considerar o *curriculum* oculto, isto é, os valores que cada um dos intervenientes no processo tem, e que, consciente ou inconscientemente, fazem passar ao longo do processo ensino-aprendizagem. A forma como se abordam os conteúdos é fundamental. Pode partir-se do princípio que estes estão definidos ou então que podem ser discutidos.

Por fim, ao falarmos da fonte psicológica, temos de pensar a quem se dirige o *curriculum*. A Escola não tem de se adaptar aos interesses e capacidades dos seus alunos. Ela tem, sim, de os saber aproveitar e de os usar para lhes proporcionar o seu desenvolvimento. Há que referir que a construção curricular se faz sobre o programa, onde o sujeito aprendente está apenas em teoria, em conceito. Este é uma construção mental da Tutela, geral para a nação. Daqui, parte-se então para a programação, ou seja, parte-se para a adaptação do programa a uma situação específica, a um local, onde o sujeito aprendente é já encarado como sendo alguém com corpo e alma. É sobre este que devem ser elaborados os projectos de Escola, embora isso nem sempre aconteça. Também o professor deverá fazer o mesmo ao planificar as suas aulas, ao optar por uns ‘mediadores de planificação’ (Zabalza, 2007:52) e não por outros. Em vez de seguir os projectos maquinalmente, o professor deveria ser capaz de seleccionar os materiais

didácticos a utilizar, de acordo com a realidade dos seus alunos. Na sua prática, a Educação deveria ser sempre transformada em ‘programação’, mas infelizmente a tendência é aplicar o ‘programa’, ou por maior segurança, ou por maior comodidade, ou por dificuldades de adaptação ao contexto Escola e alunos.

Desta forma, convocamos, mais uma vez, Zabalza (*op.cit*:50), quando afirma:

(...) el profesor como participe y gestor de la programación, no como propietario y factótum de ella. Los profesores como colectivo y en unión (...) diseñan al comienzo de cada curso cuáles son las líneas maestras de su trabajo, como pueden resolverse los problemas habidos con anterioridad y reforzarse los éxitos (...)

Em nossa opinião, a Escola só conseguirá acompanhar as alterações da Sociedade do Conhecimento, e responder aos seus desafios, se se assumir um ‘pensar reflexivo na Escola’, comprometendo-se com a cidadania e desenvolvendo a capacidade crítica. Para tal, é necessário conceber a Escola como uma ‘instituição social’ – lugar onde se entrecruzam representações e saberes do mundo sócio-cultural e científico. A Escola deve ser, por isso, de acordo com Giroux (citado por Aranguren, 2007), um espaço público onde se negoceiam processos de socialização.

Este é o nosso ponto de partida, em termos de trabalho com os alunos adultos, com quem desenvolvemos a nossa prática docente. Esta é, também, em nosso entender, a Filosofia de Ensino subjacente aos Cursos EFA-NS. Assim, pretendemos desenvolver um trabalho atento às realidades dos alunos, às suas experiências de vida e aos seus interesses, para, acima de tudo, contribuirmos, de forma eficaz, para a formação de cidadãos activos e conscientes.

Para finalizar, apresentamos o pensamento de Zabalza (2007:296); nele encontramos como síntese a ideia da Escola e do professor actual.

El papel de un buen profesor [e da escuela] no se salva hoy día (...) con tener buena voluntad, con querer mucho a sus alumnos, con crear un clima agradable de clase, sino que tiene de enseñar mucho, tiene que desarrollar al máximo de trabajo eficaz e rentable cognitivamente para sus alumnos, tiene que abordar con ellos todos aquellos espacios de conocimiento (y cada día son más y más complejo) que les permitan entender mejor y participar de manera adecuada e igualitaria socialmente en el contexto social, cultural y laboral de nuestros días.

Assim, o que se pede aos professores, enquanto agentes de desenvolvimento curricular, é a importância de reconhecerem a complexidade do mundo actual e, portanto, de estarem preparados para desenvolver, com todos os intervenientes do processo educativo, um currículo integral que tenha em vista a preparação dos aprendentes para actuarem conscientemente no mundo em que estamos inseridos.

Ref. Bibliográficas

- Aranguren, R., Cármén, (2007), “Escuela, ciudad, y sociedad: Lecturas desde la complejidad” *in Revista de Teoria e Didáctica de las Ciências Sociales*, nº 12, pp. 83 – 92, Merida: Venezuela, [versão electrónica], <http://saber.ula.ve/bitstream/123456789/24053/2/articulo4.pdf>, acedido em 23 de Maio de 2008.
- Dante e Tiné, (s/d), *Curriculum, Escola E Comunidade: Relações E Possibilidades*, documento electrónico disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/cp/tetxt3.htm>, acedido em 14 de Junho de 2008.
- Lamas, Estela P. R., *et al*, (2001), *Contributos para Uma Metodologia Científica mais Cuidada*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Lamas, Estela, P. R., (Coord), (2000), *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*, Porto: Porto Editora.
- Morin, Edgar, (1999), *O Desafio do Século XXI, Religar os Conhecimentos*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Sá-Chaves, I., (2008), “Da Investigação à Prática. Interacções e debates”, Resumo das *Conferências Plenárias, Comunicações, Posters e Oficinas*, documento electrónico disponível em <http://www.dte.ua.pt/PageText.aspx?id=6814>, acedido em 23 de Maio de 2008.
- Zabalza, Miguel A., (2007), *Diseño y Desarrollo Curricular*, Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Zabalza, Miguel A., (2008), *Curso de Doutorado Perspectivas Didácticas em Áreas Curriculares, Curso Desenho e Desenvolvimento Curricular, Guións para o Seguimento do Curso*, Instituto Piaget, V. Nova de Gaia.