

## Uma perspectiva actual sobre a investigação em Estudos Curriculares

José Augusto Pacheco \*

### **Resumo:**

Com este artigo pretende-se lançar um olhar crítico sobre a investigação em Estudos Curriculares, realizada em Portugal, nos últimos 15 anos, questionando a noção de Desenvolvimento Curricular/Estudos Curriculares e contextualizando a investigação em educação no seio das Ciências Sociais, incluindo os diversos ciclos da sua legitimação. Conclui-se que a investigação curricular é fortemente influenciada pelo ciclo político e que as questões ligadas à organização curricular, à formação de professores, à reforma e à avaliação são as mais trabalhadas.

### **Palavras-chave:**

Currículos. Currículos-Avaliação. Currículos-Planejamento.

---

\* Professor do Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa Universidade do Minho. Doutor em Educação pela Universidade do Minho. (Portugal).

## Introdução

Os Estudos Curriculares, designação abrangente do Desenvolvimento Curricular, constituem um campo epistemológico de fronteiras muito híbridas, ou mesmo arbitrarias (ESTRELA, 1992; 1999), no interior das Ciências da Educação. Com tradições muito distintas, em função da maior ou menor afirmação disciplinar da Didáctica, o Currículo está centrado em questões de intervenção profissional e em práticas de formação e educação formal e não formal, ficando, desde a sua génese, ligado a processos organizacionais com vista à elaboração de projectos de formação em contextos muito distintos, embora com ênfase para os que se prendem com a escolarização e com a formação de educadores e professores.

Qualquer análise sobre o campo curricular situar-se-á, em primeiro lugar, nas Ciências da Educação, e estas nas Ciências Sociais, e só depois no objecto e metodologia que o caracterizam como espaço autónomo, dotado de um *corpus* teórico suficientemente reconhecido.

É com esta base de argumentação que aprofundamos neste texto a génese e consolidação dos Estudos Curriculares, identificando alguns caminhos investigativos a partir de um levantamento de dados sobre a produção bibliográfica de 1990 a 2005 em Portugal<sup>1</sup> numa estreita relação com os ciclos de investigação em educação e com os pretensos efeitos da investigação curricular.

## Ciências Sociais e Ciências da Educação

Todo o campo epistemológico está permanentemente em discussão no seu objecto e metodologia, pois, na realidade, não há certezas absolutas, mais ainda quando se trata de factos sociais. Sendo a ciência a busca da verdade, não é possível distanciá-la de quem a produz, pois “ciência sem seres humanos que a façam, sem sociedade que a fomenta e sem ideologia que a alimente, não é ciência. É só o seu fantasma.” (DIAS DE DEUS, 2003, p. 18). A ideia de uma ciência objectiva, sem estar ligada às contingências do pessoal e do contexto histórico, é pura ilusão. Para Bourdieu (2004, p. 44), “a crença ingenuamente realista dos investigadores numa realidade exterior ao laboratório é pura ilusão, de que só se podem libertar graças a uma sociologia realista.” A objectividade está ligada de forma

directa e indirecta às vivências sociais e aos modos particulares e colectivos de construção de identidades, inclusive no interior de comunidades científicas e/ou de campos disciplinares. Assim, a objectividade “é um produto social do campo que depende de pressupostos admitidos nesse campo, principalmente no que respeita à forma legítima de regular os conflitos.” (BOURDIEU, 2004, p. 100).

Dado o seu percurso constitutivo múltiplo e inacabado, mais ainda quando existe uma conflitualidade sobre as disciplinas que as constituem, as Ciências da Educação são inquestionáveis como campo epistemológico, com largo reconhecimento universitário. O seu objecto abrange saberes e práticas profissionais numa matriz interdisciplinar, que traduz a pluralidade de abordagens existentes no seio das Ciências Sociais, entendidas no sentido idiográfico do conhecimento. Porém, da identidade das Ciências da Educação faz parte a “fragilidade e o hibridismo epistemológico, pois nelas se registam dificuldades em se afirmarem pela sua capacidade de produzir um conhecimento cumulativo e cientificamente reconhecido” (CANÁRIO, 2005, p. 21) e cujas especificidades podem ser enunciadas do seguinte modo<sup>2</sup>: a investigação em educação realizada, pelos especialistas, traduz-se numa proximidade entre o observador e o objecto observado, distanciando-se, deste modo, da investigação sobre educação; a diversidade de olhares investigativos das Ciências da Educação valoriza a abordagem multirreferencial e origina a denominada impureza e bastardia deste campo, quando comparado à monorreferencialidade das ditas disciplinas clássicas; a sobreposição do investigador, do perito e do consultor, isto é, a mescla de funções quando o académico se torna um especialista ao serviço da administração e do poder político, quer pela investigação orientada para determinadas finalidades, quer pela assessoria com vista ao reforço de uma argumentação burocrática e partidarizada; ao produzir conhecimentos sobre um campo de práticas intersectado, simultaneamente, pelo debate filosófico e político, a investigação em educação enquadra-se numa racionalidade específica, com tendência para a normatividade.

Reconhece-se, por isso, que a identidade conceptual das Ciências da Educação é de natureza prática ligada aos contextos social e cultural nos quais está inserida e que toda a tentativa de encontrar a designação adequada revela diversos pontos controversos. E se ligarmos a origem do campo educativo ao âmbito departamental das universidades então as diferentes

disciplinas educativas são perspectivadas por razões que se prendem com as concepções particulares dos responsáveis académicos e não tanto com os argumentos efectivamente epistemológicos. Esta afirmação é constante nas instituições de formação que têm Ciências da Educação, pois nelas existem as terminologias e associações de campos temáticos como se estes fossem miméticos dos poderes e das forças instituintes dos campos de saber dentro das universidades. No caso concreto do campo educativo, ele deve ser visto como parte dos jogos de interesse que definem o trabalho académico e os processos de legitimação das diversas correntes científicas (LERBERT, 1996; WULF, 1995).

Embora se reconheça cada vez mais a dispersão disciplinar, sobretudo nos cursos de pós-graduação, o facto é que esta flexibilidade é determinada pela política universitária e pela função que cada disciplina desempenha:

a função de disciplinar as mentes e de canalizar a energia utilizada na actividade intelectual e de investigação. Tem, contudo, que haver algum grau de consenso quanto à validade das linhas de demarcação, se é que estas hão-de servir para alguma coisa. (COMISSÃO GULBENKIAN, 1996, p. 132).

Apesar da existência de uma lógica organizacional na definição dos departamentos e grupos disciplinares, que se explica pelas dinâmicas e processos variáveis com a experiência e vivências dos docentes, que, congregados em domínios de conhecimentos particulares, vão construindo entre si laços de pertença a uma organização, o certo é que a Educação tem vindo a ser reconhecida como domínio de conhecimento mais por factores institucionais do que pela assunção de saberes justificados por uma lógica epistemológica. Daí que o conceito de comunidade científica, por mais complexo que seja, tal como o entenderam Polanyi, Kuhn e Merton (JESUÍNO, 1995a), possa ser analisado na acepção mais restrita ao nível disciplinar.

Temos então as comunidades científicas enquanto grupos de cientistas trabalhando num determinado domínio disciplinar, ou ainda as comunidades científicas “nacionais”, correspondendo ao conjunto de cientistas trabalhando num determinado país. Estes dois subconjuntos são ainda susceptíveis dos mais diversos cruzamentos. (JESUÍNO, 1995a, p. 1).

Nos resultados sobre a comunidade científica portuguesa, no âmbito das diferentes ciências (exactas, naturais, da engenharia, da saúde, da agricultura, sociais) é comprovada a

hipótese de que a comunidade científica, a uma análise mais fina, tende a apresentar-se não como grupo social homogéneo, mas antes como uma constelação de disciplinas com fronteiras difusas e provavelmente escassa comunicação interdisciplinar, embora suficiente, na hipótese de Crane e Mulkay, para gerar novas áreas de investigação. Os resultados obtidos quanto a este último aspecto permitem confirmar que a comunicação se processa sobretudo no interior dos grandes campos disciplinares, sendo muito escassa a comunicação entre eles. (JESUÍNO, 1995b, p. 185).

### **Lugares e tempos investigativos em Educação**

Os lugares do campo educacional estão ligados ao aparelho administrativo do Estado, sobretudo nos ministérios ligados à educação e à ciência, nas instituições de ensino superior e nas escolas dos ensinos básico e secundário. Pode-se, inclusive, afirmar que o campo educacional, em Portugal, foi inicialmente construído em torno da formação inicial de professores e que agora se volta também para a formação inicial de educadores e formadores e para a formação contínua de educadores, professores e formadores.

O início do século XX traz a institucionalização da formação inicial de professores em Portugal e o seu final, depois de um longo período de ideologização, nos anos dourados do Estado Novo, consolida a universitarização<sup>3</sup>, factos que fazem surgir com alguma pujança disciplinas ligadas ao campo educacional. Embora se possa discutir até que ponto as universidades devem ser ou não lugares de formação profissional, o facto é que

a universitarização de uma formação profissional é, à distância e vista do exterior, necessariamente entendida como a assunção, mesmo tácita que seja, de que há um corpo de conhecimentos científicos acumulados e disponíveis de que a universidade deteria o património

e que poderiam ser investidos na preparação para a profissão em referência. (ESTEVEES, 2002, p. 40).

A formação de formadores e de educadores é um outro momento na consolidação do campo educacional. A primeira, por imperativos da União Europeia, a segunda, por afirmação das instituições de ensino superior e pelas necessidades sociais. A pós-graduação em Educação surge nos anos 80 em diversas universidades portuguesas e constitui, hoje em dia, um dos pilares fundamentais quer das Faculdades de Psicologia e Educação (Lisboa, Porto, Coimbra) de instituições públicas (e também de diversas instituições privadas), quer do Instituto de Educação e Psicologia, da Universidade do Minho. Com efeito, e como sublinhámos anteriormente, as Ciências da Educação têm sido reconhecidas como domínio de conhecimento mais por aspectos institucionais, numa resposta à necessidade de formar educadores e professores, do que por uma lógica epistemológica, transformando-se numa comunidade ainda relativamente frágil e estigmatizada por conceitos algo depreciativos.

Se a formação inicial, por um lado, está na origem da institucionalização do campo educacional, em Portugal, por outro, e sabendo-se que é um domínio reconhecidamente difícil a diversos títulos, constata-se que tem concitado “um escasso interesse por parte da recente comunidade dos investigadores das Ciências da Educação (apenas 7% dos trabalhos produzidos nos anos 90 abordam o campo da formação inicial de professores).” (RODRIGUES; ESTEVES, 2003, p. 15).

Dilatando a pesquisa, a produção bibliográfica (livros, artigos, comunicações, dissertações de mestrado e doutoramento) sobre formação de professores ligada às questões curriculares representa 20,5%. Porém esta dificuldade não impede que seja estabelecida uma ligação muito estreita entre formação de professores e Ciências da Educação. Percorrendo-se o século XX na procura de tempos investigativos para o campo educacional, identificam-se pelo menos dois momentos principais: o momento do empirismo; o momento da investigação.

O momento do empirismo (1901-1974) representa a noção de que o campo educacional não necessita de formas complexas de investigação, pois as propostas estão na experiência imediata e concreta dos professores. E a experiência não precisa ser interpretada e sistematizada. Neste período, a investigação educativa está ausente ou então reconhece-se em estados

incipientes de investigação experimental, sobretudo a partir da década de 60 do século XX, momento em que começa a ser publicada, na Universidade de Coimbra, a *Revista Portuguesa de Pedagogia*.

O momento da investigação inicia-se em 1975<sup>4</sup>, embora, na prática, só passados alguns anos se torne visível, com a formação inicial de professores, dentro do denominado modelo integrado, nas universidades portuguesas. Neste momento podem ser identificados três ciclos: o ciclo da universitarização; o ciclo da administração e o ciclo institucional.

O ciclo da universitarização é o mais abrangente em termos de investigação, embora não seja o mais determinante em termos do seu conteúdo. É a investigação realizada por imperativos de carreira dos professores universitários – no estudo sobre a comunidade científica portuguesa verifica-se que a maior parte dos investigadores se encontra nas universidades (82,4%) (JESUÍNO, 1995b, p. 182) – ou por educadores, formadores e professores de outros níveis de ensino que realizam, no âmbito da pós-graduação, as suas teses. Folheando-se as principais revistas portuguesa de educação verifica-se que os artigos são escritos por professores de instituições de ensino superior e que a sua grande maioria provém de dissertações de mestrado e doutoramento. A temática dos artigos é muito próxima dos temas das dissertações, sendo mais dispersas as temáticas dos livros publicados em Portugal no campo educacional.

De facto, o que se escreve em contexto académico não é coincidente com aquilo que é publicado. Estaremos perante uma questão de legitimação ou de deslegitimação do texto académico? Ou, dito por outras palavras, estaremos perante temáticas marcadas pelo ritmo da progressão na carreira ou pelas questões escolhidas pelos organizadores de congressos ou ainda pela administração central?

Apesar da tendência marcante da hierarquia académica, o ciclo da administração é o mais determinante em termos de conteúdo da investigação educativa, na medida em que as agendas dos investigadores são fixadas pela administração central, sobretudo a partir do grande ciclo de reformas iniciado em meados dos anos oitenta e que ainda perdura. Os estrangulamentos existentes sobre a acção das Ciências da Educação devem-se ao peso da administração. Assim, “o controlo que o Ministério da Educação tem exercido nos últimos vinte anos é tão premente e tão asfixiante que não tem dado margem à intervenção das Ciências da Educação.” (ESTRELA, 1999, p. 14).

Tal ciclo não pára de afirmar-se, levando os investigadores no campo educacional a escolher áreas declaradas prioritárias nos concursos para projectos de investigação e a ter uma agenda fortemente reactiva, ou seja, o conteúdo dos seus projectos obedece a critérios mais de resposta a situações declaradas politicamente correctas.

Dentro do ciclo da administração existem dois subciclos: o ciclo da produção e disseminação da investigação politicamente controlada, mormente através de organizações da própria administração (por exemplo, o Gabinete de Estudos e Planeamento e o Instituto de Inovação Educacional); o ciclo da produção e disseminação da investigação organizacionalmente controlada, sobretudo quando a administração central contratualiza com académicos estudos devidamente orientados de forma a sustentar e validar, quase sempre *a posteriori*, as políticas educativas.

Ainda dentro do ciclo da administração, a investigação educativa é confrontada com uma cultura de governação *sui generis*, em que o político-educador actua normativamente e conceptualiza a mudança. Para além dos enunciados teóricos, o político, administrador e académico, ao mesmo tempo, entra em processos e práticas de investigação marcados pelos escritos que reforçam o poder da administração. Donde que

paradoxalmente, vem-se assistindo ao longo dos últimos anos a uma crescente miscigenação, quando não mesmo a uma relativa inversão, tornando-se cada vez mais significativa a presença do discurso científico e das respectivas marcas teóricas e conceptuais na produção e circulação de discursos políticos e normativos, especialmente em textos legislativos, de regulamentação e de outros de tipo injuntivo, ao passo que a sua discussão pública e sobretudo a sua observação e análise em termos académicos parece, pelo contrário, conceder maior protagonismo à ideologização e ao debate político normativo, predominantemente orientando por categorias político-ideológicas mais típicas da acção política e dos seus confrontos. (LIMA; AFONSO, 2002, p. 9).

Como sair deste círculo administrativo “em que nos fecharam, por que não dizê-lo, em que deixámos que nos fechassem?”

A interrogação de Estrela (1999, p. 15) tem como resposta à criação de institutos:

constituir, nas universidades que possuam os recursos adequados, grandes institutos de Educação, em que a planificação, a gestão, avaliação, a educação comparada, o desenvolvimento curricular e a formação ocupem o lugar a que têm direito, enquanto diferentes valências existentes nas várias unidades universitárias, dotados dos meios necessários a um exercício pleno de uma autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira.

A interrogação tem ainda como resposta a criação de centros de investigação educativa que funcionem não como meros organismos de gestão de recursos financeiros, em que o investigador é compensado pelo que escreve, mas como centros de excelência académica capazes de congregarem investigadores pertencentes quer a diferentes departamentos, na busca da interdisciplinaridade, e áreas do conhecimento, quer a diferentes instituições.

O ciclo institucional corresponde à existência de projectos de investigação financiados, geralmente através de concurso, por organismos desconcentrados do estado, com referência especial para a Fundação Ciência e Tecnologia, e por organismos tão diversos como Associações Profissionais e a Fundação Calouste Gulbenkian.

A Fundação para a Ciência e Tecnologia tem apoiado a investigação educativa por intermédio de Bolsas de Formação Avançada, Projectos de Investigação e Desenvolvimento e Unidades de Investigação e Desenvolvimento (registadas em 2001 pelo menos 10)<sup>5</sup>. A Fundação Calouste Gulbenkian, para além do financiamento de Bolsas de Investigação, geralmente inseridas em projectos conducentes a graus (mestre e doutor), mantém um concurso anual de projectos aberto a toda a comunidade educativa.

### **Currículo, Desenvolvimento Curricular, Estudos Curriculares**

A especificidade disciplinar do Currículo é algo ainda controverso se nos inclinarmos para a Didáctica<sup>6</sup>, de expressão francófona e germânica, alicerçada na racionalidade instrumental de Weber e na normatividade de Herbart e sustentada na psicologia educacional de natureza comportamentalista (AUTIO, 2006), ou para os Estudos Curriculares, de face anglo-americana, com dados de identificação nos estudos marxistas e

neomarxistas, nas décadas de 70 e 80, do século XX, tendo como base de análise as dinâmicas sociais e seus reflexos na escola<sup>7</sup> e, sobretudo, nos Estudos Culturais na actualidade.

O que mais define e caracteriza o percurso constitutivo do Currículo é o conhecimento, alfa e ómega da escola. Desde a interrogação clássica de Spencer, formulada em 1861 – qual é o conhecimento mais valioso? – até aos dias de hoje, o conhecimento está em discussão, mais ainda quando os resultados escolares não correspondem às expectativas sociais, originando uma tensão entre defensores de perspectivas diferentes, que se centram ora nos conteúdos e resultados, ora na pessoa e sociedade/cultura<sup>8</sup>.

Na selecção e organização do conhecimento para uma estrutura curricular que é a escola há necessariamente a polémica, pois, o processo de transformação do conhecimento em conhecimento escolar não obedece a nenhuma regra matemática ou a qualquer decisão neutra.

Partindo dos pressupostos que falta às discussões actuais sobre Currículo alguma teoria do conhecimento, que nem tudo se pode confinar a um jogo de poder e que o conhecimento escolar é sempre um tema polémico, Moore e Young (2001) centram este debate em torno de duas teorias do conhecimento escolar – tradicionalismo neoconservador/tradicionalismo técnico e realista/social – a partir das quais existem dois conceitos fundamentais de Currículo: o currículo instrucional e o currículo identidade.

O currículo instrucional é legitimado pelos que partilham uma concepção de conhecimento como algo a ser transmitido, estando devidamente organizado num plano, *cursus*, programa, com a valorização da “experiência de submissão de um sujeito às regras de uma disciplina escolar, de forma a torná-lo o tipo de pessoa que se espera.” (MOORE; YOUNG, 2001, p. 199). Enquadram-se nesta perspectiva curricular os que defendem que a escola deve centrar-se nos conteúdos, nos processos cognitivos de aprendizagem e nas necessidades da economia. Trata-se do currículo no sentido do desenvolvimento curricular, cuja construção começa com Bobbitt (1918 apud PACHECO, 2005)<sup>9</sup> com a enunciação dos objectivos (mais tarde, por exemplo, por Bloom, em 1956, traduzidos em taxonomias), persegue com Tyler (1949) e Bruner (1961 apud PACHECO, 2005, p. 60), através da teoria de instrução, e consolida-se com a noção de competência.

O denominador comum dos *factualistas*, ou seja, os que consideram o currículo como *facto*<sup>10</sup>, é a noção prescritiva do currículo, com destaque para o lado comportamentalista da escola e para o instrumentalismo técnico do conhecimento. A escola foi uma empresa e hoje é uma organização, com objectivos e competências, respectivamente, mantendo ao longo do último século a imagem de regulação gerencial e racional<sup>11</sup> “numa hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, visando a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares.” (LIBÂNEO, 2004, p. 121).

Nesta perspectiva, entre escola/empresa e escola/organização existe, em comum, uma noção de currículo instrumental e técnico (MOORE; YOUNG, 2001), privilegiando a estrutura curricular, os resultados, a pedagogia de transmissão, antes, e enaltecendo a abordagem por competências, a estrutura modular, a integração dos saberes e a pedagogia activa, de momento<sup>12</sup>. Trata-se de uma escola que privilegia ainda a qualidade dos resultados e promove a eficiência e eficácia, sendo que o seu credo existencial se resume à escolha, ao conteúdo/avaliação e ao carácter, competindo-lhe garantir a opção por um dado produto, reforçar aprendizagens derivadas de programas de instrução, associados a práticas standardizadas de avaliação e a indicadores de *performance*, educação moral e os valores tradicionais (PACHECO, 2005, p. 75-98).

O currículo identidade releva a natureza histórica e social do conhecimento, sendo entendido como uma construção social (GOODSON, 2001), cultural (GRUNDY, 1987) e ideológica (APPLE, 2002), isto é, um processo político e deliberativo em que o conhecimento não se reduz nem ao relativismo da pós-modernidade<sup>13</sup> nem a meras “lutas de poder entre grupos que competem pela inclusão e pela legitimação de seus conhecimentos, com a consequente exclusão dos conhecimentos dos outros” (MOORE; YOUNG, 2001, p. 213), nem somente a interesses, na linha do pensamento habermasiano. A visão realista-social do conhecimento aplicada ao currículo faz com que o conceito de identidade seja mais perspectivado pelo lado da cultura e da sociedade (HALL, 2003) do que pelo lado do sujeito, tal como é analisado pelo pós-estruturalismo, embora a questão da personalidade não possa ser desvalorizada. Para o desenvolvimento do currículo e para a formação de professores, Nóvoa (2004, p. 21), de modo a reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa,

fala da “teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade” e que passa pelo reconhecimento das práticas de autoformação, do *empowerment* e do conhecimento pessoal.

Os que partilham esta perspectiva curricular entendem o currículo como uma pluralidade de textos (PINAR, 1995) que se escrevem com vista à compreensão de contextos escolares<sup>14</sup>. Neste caso, o Currículo tem na abordagem interdisciplinar dos Estudos Culturais uma âncora significativa, preferindo os termos comunidade, território, identidade e agente e adoptando as temáticas do multiculturalismo e da diversidade. Mais do que um processo técnico ou um jogo ideológico, o currículo é um projecto<sup>15</sup> de formação que se faz em contexto de situações, sendo necessário que se estabeleça uma conversação complexa (PINAR, 2001).

Não é a terminologia que faz a diferença ao nível das práticas curriculares. A escola tem lógicas consistentes que necessitam de ser compreendidas e mudadas para que o currículo se torne num projecto de formação, criticamente construído, com identidades próprias e com compromissos democraticamente assumidos. A questão do conhecimento é fulcral e ignorar que a escola também produz resultados, que moldam os percursos de formação dos alunos, é uma experiência que facilmente os *factualistas* atribuem aos educadores críticos. Como refere Moreira (2005, p. 38), é preciso

voltar a considerar mais rigorosamente os processos de seleccionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola. Talvez valesse a pena pensar no que Muller (2003) denomina de “coerência conceitual”, que estimula a promover, na sala de aula, uma evolução coerente da aprendizagem de conceitos. O autor insiste: é preciso considerar “o conhecimento como conhecimento”, não apenas como instrumento para a formação, para a conscientização, para a promoção do indivíduo.

Utilizar a noção de desenvolvimento curricular ou a noção de estudos curriculares para o campo curricular pode colocar-nos perante modos diferentes de entendê-lo na complexidade dos seus processos e práticas de decisão. Se o Currículo se justifica pelo conhecimento, e no modo de organizá-lo escolarmente, não é suficiente pensá-lo e discuti-lo social, cultural

e ideologicamente. Não basta, segundo Nóvoa (2004, p. 27), preocuparmos com a sua

transmissão e aquisição pelos alunos. Temos também de nos interrogar sobre as consequências sociais desses saberes, sobre o modo como a sua mobilização contribui (ou não) para uma vida melhor. E é esta fronteira – a existência de uma teoria do conhecimento prudente – que distingue, em última análise, o *currículo da modernidade* (como ele se organizou ao longo do século XX) do *currículo da contemporaneidade* (tal como gostaríamos que ele se organizasse no século XXI). É o debate que temos pela frente nos próximos anos.

### Investigação curricular

No estudo “Notas para uma síntese de uma década de consolidação dos Estudos Curriculares” (PACHECO, 2002) sobre a produção bibliográfica e dissertações/teses, na década de 90 do século XX, identificámos livros (e capítulos de livros), artigos, comunicações e trabalhos realizados no âmbito de cursos de mestrado e projectos de doutoramento. Para os cinco primeiros anos do século XX, utilizámos os mesmos procedimentos, embora as dificuldades de identificação da área de Desenvolvimento Curricular/Estudos Curriculares permaneçam, na medida em que as questões curriculares são marcadas por fronteiras muito próximas a outras áreas das Ciências da Educação e a áreas específicas de conhecimento escolar. Em diversos casos, sobretudo para a produção bibliográfica, utilizou-se o critério de pertença departamental, mas mesmo assim não é possível chegar a um entendimento absoluto perante a significativa diluição académica das áreas de especialização.

Nesse estudo, concluímos que as questões curriculares ganharam terreno substantivo nas instituições de ensino superior pela sua ligação directa à formação de educadores, professores e formadores. Também foi significativa a sua visibilidade nas escolas do ensino básico, do ensino secundário e na educação pré-escolar por força dos movimentos de reforma do sistema educativo dos últimos vinte anos. Por conseguinte, a emergência e consolidação de disciplinas ligadas aos Estudos Curriculares, sendo as mais frequentes Teoria e Desenvolvimento Curricular,

Desenvolvimento Curricular, Organização e Gestão Curricular, são decorrentes quer da institucionalização da formação inicial nas universidades e escolas superiores de educação, quer das mudanças educativas e curriculares inseridas na denominada descentralização. Quer dizer, pois, que é uma realidade a “dimensão plural e fragmentada das culturas epistémicas” (LOPES, 2004, p. 292) no interior do campo curricular e que a sua estreita ligação à Didáctica, num passado recente, mantém uma designação conceptual relacionada mais com o Desenvolvimento Curricular do que com os Estudos Curriculares.

<b>Produção Categorias</b>	<b>Livros</b>	<b>Artigos</b>	<b>Comuni- cações</b>	<b>Teses</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Avaliação	33	13	27	27	100	11,86%
Conteúdos	3	1	0	1	5	0,59%
Currículo e autonomia/ reforma	15	16	38	13	82	9,73%
Currículo e Educação pré-escolar	3	0	7	6	16	1,90%
Currículo e ensino básico	17	2	7	20	46	5,46%
Currículo e ensino secundário	3	1	1	6	11	1,30%
Currículo e ensino superior	0	2	18	6	26	3,08%
Currículo e investigação	3	4	15	1	23	2,73%
Currículo e formação professores	23	33	65	49	170	20,17%
Currículo e género	3	1	7	1	12	1,42%
Currículo e disciplina	4	4	4	2	14	1,66%
Currículo e multiculturalismo	2	9	11	7	29	3,44%
Estratégias	4	1	6	5	16	1,90%
Fundamentação epistemológica	3	2	12	1	18	2,14%
Manuais	2	0	0	2	4	0,47%
Objectivos/competências	3	4	2	0	9	1,07%
Organização curricular	48	22	55	72	197	23,37%
Políticas curriculares	6	4	11	0	21	2,49%
Pressupostos curriculares	2	0	1	2	5	0,59%
Programação/planificação	3	1	3	6	13	1,54%
Programas	0	0	10	5	15	1,78%
Teorização curricular	5	4	2	0	11	1,30%
<b>Total</b>	<b>185</b>	<b>124</b>	<b>302</b>	<b>232</b>	<b>843</b>	
<b>%</b>	<b>21,95%</b>	<b>14,71%</b>	<b>35,82%</b>	<b>27,52%</b>		

Quadro I - Produção bibliográfica em estudos Curriculares (1990-2005)

Em termos gerais, as temáticas curriculares dominantes, depois de uma categorização emergente a partir do *corpus* identificado, têm os registos mais elevados nestas dimensões (quadro I): Organização curricular (23,3%); Currículo e formação de professores (20,1%); Avaliação (11,8%); Currículo e autonomia/reforma (9,7%).

Estes resultados evidenciam, tal como assinalámos no primeiro estudo, a valorização de temáticas que estão na confluência das decisões curriculares, marcadas pela reforma e pelo processo de reorganização e/ou revisão curricular. No que diz respeito ao currículo, a agenda de produção bibliográfica é determinada pelo ciclo político, aliás como é sublinhado noutros estudos<sup>16</sup>. Porém, privilegia-se o currículo no quadro das decisões escolares, naquilo que Ball (2006) designa por micropolíticas, conferindo-se pouca atenção às macropolíticas.

Do total da produção bibliográfica, regista-se, por ordem decrescente, o seguinte: comunicações (35,82%); teses (27,52%); livros (21,95%); artigos (14,71%) (Gráfico 1):

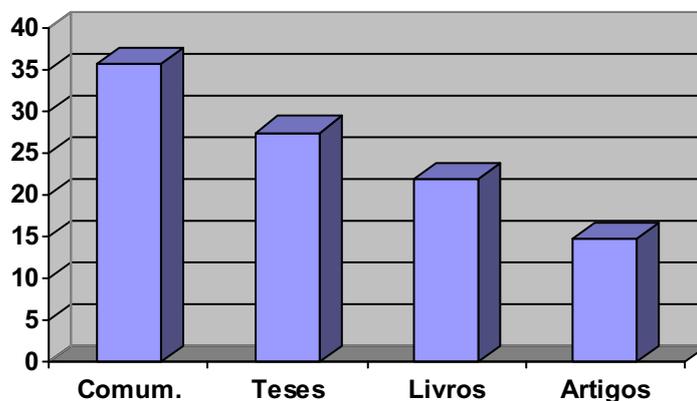


Gráfico 1 – Produção bibliográfica global em Estudos Curriculares (1990-2005)

Por outro lado, torna-se difícil delinear fronteiras entre Currículo e Didáctica. Por exemplo, objectivos e conteúdos, tal como manuais, são temas obrigatórios da Didáctica Específica, embora se reconheça a existência de uma leitura curricular prévia quanto ao seu enquadramento na organização escolar.

Da análise da investigação realizada no contexto de dissertações e teses de doutoramento observa-se, para além da mesma estrutura temática

existente ao nível da produção bibliográfica, o predomínio dos discursos dos professores, a que não é alheia a influência do paradigma pensamento do professor. Ao valorizar a escola como local de decisões, a investigação curricular pode estar a tornar inteligível a realidade pela perspectivas dos professores e muito pouco pelas dos alunos e de outros actores educativos. Também é válida a afirmação de que a investigação curricular tende a enredar-se em questões normativas, com realce para processos e práticas de organização e gestão de práticas curriculares ao nível das escolas, e não tanto ao nível da sala de aula. Neste caso, o Currículo aproxima-se da Administração e Ciência Política, da Sociologia, da Filosofia e da História, tendendo a distanciar-se da Psicologia, que foi uma das mais sólidas áreas de influência, e da Didáctica Específica. A intersecção do Currículo com as Ciências da Especialidade ao nível de saberes específicos verifica-se quando se reforça a estrutura curricular que está na origem da consolidação do Currículo como uma teoria de conhecimento. Porque o Currículo é uma área com percursos identitários pluralizados os seus investigadores dialogam com outras áreas da educação e com outros ramos de conhecimento. Para Beyer e Liston (1996, p. 16), “sejam quais forem as fronteiras que normalmente separam as disciplinas académicas, estas têm, no caso dos Estudos Curriculares, de ser, pelo menos, semipermeáveis.”

Tal diálogo pode reforçar a debilidade conceptual dos estudos curriculares mas também pode significar uma visão global sobre a educação e seus contextos organizacionais formais e informais. A fragilidade existe a partir do momento em que a investigação curricular incide unicamente na perspectiva de um dos actores educativos, ignorando-se que o processo de decisão curricular é uma deliberação que implica conflitos e consensos. Recorrendo-se aos lugares comuns, propostos por Schwab (1969) para o Currículo, dir-se-á que professores e contextos de aprendizagem, principalmente os da escola, são mais focados do que alunos e conteúdos (incluindo a sala de aula).

Se a investigação tem como ponto de partida a interrogação das práticas, procurando estabelecer um quadro conceptual para a sua inteligibilização, as práticas curriculares são muito diversas e jamais se resumem à perspectiva de um dos seus protagonistas. Deste modo, a investigação curricular poderá abranger a articulação entre a macro e a microdecisão, captando as redes de participação existentes, aprofundar o

conhecimento sobre processos e práticas de elaboração, gestão e avaliação de projectos de formação tanto no conteúdo quanto na forma<sup>17</sup>. Outra questão fundamental circunscreve-se à diminuição do peso do ciclo político/administrativo na definição das temáticas de investigação, não sendo possível dizer que o currículo é só um dispositivo estruturado em função da regulação administrativa e normativa. O currículo corresponde a um projecto de formação que é decidido na divergência de propostas e que necessita de um constante diálogo para que ao nível das práticas haja um sentido de orientação, permanentemente avaliado.

Porque currículo é mudança e inovação, incluímos as seguintes asserções para uma outra agenda de investigação curricular:

- Como projecto de formação definido num tempo e espaço e segundo orientações económicas, políticas e educacionais o Currículo é uma intersecção de práticas de decisão existentes ao nível de diferentes territorialidades, desde o transnacional e supranacional até ao nacional, regional e local.
- A mudança curricular é o resultado do conflito entre as decisões da Administração central e/ou regional, marcadas pela pluralidade de discursos e fluidez das propostas, e dos decisores que intervêm no contexto escolar, identificados com a resolução de questões práticas.
- A mudança curricular significativa está não só no que se pode ser alterado, mas também no que deve ser mantido.
- A mudança curricular é o resultado do conflito permanente entre duas estruturas distintas: a estrutura superficial (do decreto, da regra formal, da prescrição, da certeza, do consenso, das gramáticas formais, do política e pedagogicamente correcto, da racionalidade técnica, da mudança a curto prazo) e a estrutura profunda (da regra informal, da arbitrariedade, da lógica da expectativa, do conflito silencioso, da racionalidade emocional, das gramáticas informais, da incerteza, da mudança a longo prazo).
- O Currículo é uma estrutura complexa, com tendência para a regulação gerencial na lógica empresarial e organizacional, que funciona porque existe uma lógica de desarticulação de práticas entre os seus actores.

- O conhecimento, nas dinâmicas sociais, culturais e ideológicas que o definem, constitui a lógica da elaboração, gestão e avaliação do currículo pelo que as aprendizagens dos alunos não são meros processos técnicos mediados por indicadores de desempenho.
- O estudo das práticas curriculares nos mais diversos contextos de decisão faz sentido se existir uma proposta válida para uma aprendizagem realista no quadro de uma educação crítica.
- A metodologia de investigação adequada ao currículo é a que consegue captar a legibilidade das situações de decisão nos mais distintos espaços organizacionais, sabendo-se que não se trata de um processo linear e técnico.

## Conclusão

São diversas as dificuldades que o campo curricular enfrenta actualmente. Para lá da terminologia, algo inconsistente e difusa porque intrincada numa lógica de grupos de pertença académica, para lá das tendências e escolas de pensamento, no confronto inacabado entre Desenvolvimento Curricular e Estudos Curriculares, para lá da turbulência académica que persistentemente lança olhares de desconfiança, existe uma dificuldade fulcral: a teorização enredada em “castelos de areia curriculares” e as práticas curriculares de aprendizagem moldadas por modos de fazer produtivistas. Sendo uma decisão política a todos os seus níveis, o currículo confronta-se entre o discurso crítico e o texto normativo, isto é, entre uma teoria crítica, entendida nas suas múltiplas abordagens, e uma teoria de instrução, simplificada em função de resultados concretos. E como o currículo é uma prática discursiva facilmente a investigação e a produção bibliográfica nesta área aproxima-se da simples retórica ou da opinião que em muito contribui para a “pobreza do material científico publicado” (NÓVOA, 2001)<sup>18</sup>. Como em qualquer outra área do conhecimento, a *doxa curricular* tem contribuído de forma significativa para o empobrecimento do campo, sendo certo que muitos dos textos curriculares não se distanciam de textos jornalísticos, unicamente tornados académicos pelo rol infundável de citações, sobretudo dos autores recém-publicados ou dos autores pertencentes a círculos ideológicos restritos.

O aspecto periférico, quando se faz a comparação com outras comunidades, do investigador em currículo e em educação advém também da universitarização e do tempo dedicado à investigação. Se a investigação nos diferentes campos disciplinares é realizada, na sua maioria, nas universidades, a investigação educativa reforça ainda mais essa tendência, uma vez que os diferentes ciclos identificados são, na sua totalidade, realizados por académicos ou por outros docentes que frequentam programas de pós graduação nas universidades.

O investigador português, geralmente doutorado e docente do ensino superior, independentemente do campo disciplinar a que pertence consagra mais tempo ao serviço docente, às tarefas administrativas e aos cargos de gestão e administração do que à investigação. Neste sentido, o campo educacional confronta-se ainda mais com a realidade do docente/administrador/investigador o que contribui para o seu enfraquecimento e ainda para a pobreza do material científico publicado.

Outra questão pertinente, em função dos tempos e lugares, é a difícil conjugação do vocábulo “Ciências da Educação” no seio das outras comunidades científicas, sobretudo as que fazem parte de projectos de formação de educadores e professores. Mesmo no interior da comunidade, o estudo do fenómeno educativo dilui-se na margem estreita de campos disciplinares, ora marcantes, ora subsidiários. Psicologia, Sociologia, Filosofia, História, Ciência Política são algumas das disciplinas mais procuradas para legitimar o campo educativo. E nesta procura de significação própria, as Ciências da Educação ficam enredadas numa agenda investigativa politicamente activa, cujo epicentro se localiza mais no exterior, com ênfase na escola e na formação, e menos no interior de uma comunidade que não se tem organizado no sentido de construir uma outra imagem, cada vez mais necessária.

## Notas

<sup>1</sup> Recuperamos neste trabalho dados recolhidos para o período de 1990 a 2000 (PACHECO, 2002, p. 227-273).

<sup>2</sup> Desenvolvemos, neste ponto, algumas ideias expressas por Canário (2005, p. 21-22).

- <sup>3</sup> Quando se fala da universitarização não pode ser esquecido o papel do ensino politécnico, sobretudo na formação inicial de educadores e de professores para o ensino básico, bem como na formação contínua.
- <sup>4</sup> Também poderíamos propor como marco de limite do início deste momento o ano de 1971, com o início do modelo sequencial ao nível das licenciaturas dos vários cursos de formação educacional, nas Faculdades de Ciências das Universidades de Lisboa e Porto e na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, de acordo com o Decreto-lei n.º 443/71, de 11 de Outubro.
- <sup>5</sup> Cf. Portugal (2003).
- <sup>6</sup> Sob a influência da Didáctica, o objecto do Currículo resume-se às componentes operacionais do desenvolvimento do currículo, com ênfase na planificação e na avaliação, aliás os dois pontos fortes da teoria de instrução proposta por Tyler (apud PACHECO, 2005), e também por Bruner (apud PACHECO, 2005), para o campo das práticas curriculares. Donde o termo utilizado seja Desenvolvimento Curricular. Nos Estudos Curriculares, o objecto do Currículo diz respeito às teorias, aos fundamentos e às decisões curriculares nos níveis macro, meso e micro.
- <sup>7</sup> Para Beyer e Liston (1996, p. 19), os educadores radicais mantêm que as escolas actuam de modo a reforçar certas dinâmicas na sociedade, pois classe, raça e género são esferas através das quais operam as dinâmicas de opressão, exploração e dominação.
- <sup>8</sup> Dadas as inúmeras classificações existentes, seguimos para estas abordagens a de Kliebard (1995): humanistas (conteúdos); desenvolvimentistas (pessoa); eficientistas (resultados); melhoristas sociais (sociedade/cultura). Trata-se de quatro grupos que se posicionam quanto ao conteúdo e função da escola. Poder-se-á dizer que, na história do processo curricular, tem existido uma acção comum, por um lado, entre humanistas e eficientistas, no que diz respeito à cultura comum e à uniformização, e, por outro, entre desenvolvimentistas e melhoristas sociais, quanto à valorização da educação como factor de progresso pessoal e social.
- <sup>9</sup> Para Bobbitt (apud PACHECO, 2005, p. 49-59), a educação é um processo de modelação como uma manufactura de linhas de caminho-

-de-ferro de aço. O currículo precisa de determinar os objectivos em primeiro lugar a partir das necessidades sociais.

- <sup>10</sup> O currículo como facto é uma expressão utilizada por Young (1998, p. 23) quando refere que o currículo necessita de ser visto não como algo que é imposto aos professores, mas como uma realidade social específica e histórica em que os professores actuam. Como não pode mudar como o tempo, o currículo não é uma coisa que possa sujeitar-se a práticas mecanicistas e possa ser explicado fora das relações sociais entre professores/alunos e decisores das políticas curriculares.
- <sup>11</sup> Para Lima (1998, p. 69), o modelo racional, que o autor designa por modelo burocrático, de organização “acentua o consenso e a clareza dos objectivos organizacionais [...] e pressupõe a existência de processos e de tecnologias claros e transparentes. As organizações são vistas como formas de realização de objectivos e de preferências, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais.”
- <sup>12</sup> Os neoconservadores, nas palavras de Moore e Young (2001, p. 221-222), baseiam-se num “conhecimento linear, especializado e isolado”; os instrumentalistas técnicos defendem “currículos mais interconectados, integrados e modulares e abordagens pedagógicas mais facilitadoras. Diferentemente dos neoconservadores, estão conscientes das transformações económicas globais e de suas implicações, como também interpretam as necessidades de conhecimento e aprendizagem com base no que solicitam os empregadores, adeptos de um currículo mais centrado em habilidades.”
- <sup>13</sup> Para Moore e Young (2001, p. 207-208), “ao argumentar que todo o conhecimento deriva de pontos de vista parciais e potencialmente imbuídos de interesses pessoais, o relativismo pode ser interpretado como uma base superficialmente poderosa para desafiar formas existentes de conhecimento curricular, supostamente repressivas e dominantes. Os relativistas atacam as pretensões de objectividade das formas dominantes de conhecimento e, por conseguinte, defendem as “vozes” que são negadas ou ocultas. É justamente essa combinação de metodologia e política que tem tornado o relativismo atraente.”

- <sup>14</sup> Integra-se nesta visão a noção de currículo como prática, que, para Young (1998, p. 27), não começa com a estrutura do conhecimento, mas no modo como esse conhecimento é produzido colectivamente pelas pessoas. A implicação desta perspectiva é a de que os professores aceitem submeter as suas práticas a uma reflexão crítica e perante isso compreendam o modo de transformar o currículo num contexto de autonomia e independência.
- <sup>15</sup> A noção de currículo como projecto é amplamente inserida na noção de currículo instrucional, sobretudo quando se pretende manter, ao nível da sua realização no palco escolar, o papel determinante da lógica de Estado mesmo que se fale insistentemente em autonomia e participação. Trata-se, com efeito, de um projecto administrativo.
- <sup>16</sup> Dos diversos autores citamos Lopes (2004, p. 294): “A pertinência das agendas de investigação, estabelecidas pelo poder político, e sua influência no trabalho científico desenvolvido no campo curricular é incontornável. Seja pela via da decisão das áreas prioritárias para financiamento à investigação, seja por via da criação de oportunidades e nichos de pesquisa, resultantes da aplicação das reformas educativas, é possível concluir que a investigação realizada no campo curricular é tributária das decisões políticas.”
- <sup>17</sup> Para Canário (2005, p. 54), a escola como objecto de estudo requer diversos olhares, incluindo os da área da Administração Educacional e os da área do Currículo.
- <sup>18</sup> Trata-se de uma constatação de Nóvoa (2001), quando diz que as Ciências da Educação estão muito aquém do que seria desejável.

## Referências

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora, 2002.

AUTIO, Tero. *Psicologia, poder e estudos curriculares*. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 7., 2006, Braga. *Anais...* Braga: Universidade do Minho, 2006. (Policopiada).

BALL, Stephen. *Education policy and social class*. London: Routledge, 2006.

- BEYER, Landon; LISTON, Daniel. *Curriculum in conflict: social visions, educational agendas and progressive school reform*. New York: Teachers College Press, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- CANÁRIO, Rui. *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.
- COMISSÃO GULBENKIAN. *Para abrir as ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 1996.
- DIAS DE DEUS, Jorge. *Da crítica da ciência à negação da ciência*. Lisboa: Gradiva, 2003.
- ESTEVES, Manuela. *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.
- ESTRELA, Albano. *Pedagogia, ciência da educação?* Porto: Porto Editora, 1992.
- \_\_\_\_\_. *O tempo e o lugar das Ciências da Educação*. Porto: SPCE/Porto Editora, 1999.
- GOODSON, Ivor. *O currículo em mudança*. Porto: Porto Editora, 2001.
- GRUNDY, Shirley. *Curriculum: product or praxis?* London: The Falmer Press, 1987.
- HALL, Stuart. *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- JESUÍNO, Jorge. Introdução. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). *A comunidade científica portuguesa nos finais do século XX*. Oeiras: Celta, 1995a. p.1-10.
- \_\_\_\_\_. Conclusão. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). \_\_\_\_\_. Oeiras: Celta, 1995b. p.181-185.
- KLIEBARD, Herbert. *The struggle for the American curriculum: 1893 - 1958*. 2. ed. New York: Routledge, 1995.
- LERBERT, George. *Les nouvelles sciences de l'éducation*. Paris: Éditions Nathan, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Licínio. *A escola como organização e a participação na organização escolar*. 2. ed. Braga: Universidade do Minho, 1998.

\_\_\_\_\_; AFONSO, Almerindo. *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

LOPES, Ana Maria. *Culturas epistêmicas na área do currículo*. 2004. 327f. Tese (Doutoramento em Filosofia da Educação)-Universidade de Coimbra, Coimbra, 2004. (Policopiada).

MOORE, Rob; YOUNG, Michael. Conhecimento e currículo na sociologia da educação: em busca de uma ressignificação. In: CAEN, A.; MOREIRA, A. F. (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001. p.195-227.

MOREIRA, Antonio Flávio. Por que ter medo dos conteúdos? In: PEREIRA, M. Z.; MOURA, A. (Org.). *Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas*. João Pessoa: Idéia, 2005. p. 11-42.

NÓVOA, António. Eu pedagogo me confesso: diálogos com Rui Grácio. *Inovação*, Lisboa, v. 14, n. 1-2, p. 9-33, 2001.

\_\_\_\_\_. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: GONSALVES, E.; PEREIRA, M. Z.; CARVALHO, M. E. (Org.). *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Campinas: Alínea Editora, 2004. p.17-29.

PACHECO, José A. Notas para uma síntese de uma década de consolidação dos estudos curriculares. *Investigar em Educação*, Porto, n. 1, p. 227-273, out., 2002.

\_\_\_\_\_. *Estudos curriculares: para uma compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora, 2005.

PINAR, William. *The gender of racial politics and violence in America*. New York: Peter Lang, 2001.

\_\_\_\_\_. et al. *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang, 1995.

PORTUGAL. Fundação para Ciência e Tecnologia. *Unidades de I&D*. Portugal, 2003. Disponível em: <<http://www.fct.mctes.pt/pt/apoios/unidades/>>. Acesso em: maio 2006.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. Tornar-se professor. *Investigar em Educação*, Porto, n. 2, p.15-68, out., 2003.

SCHWAB, Joseph. The practical: a language for curriculum. *School Review*. Chicago, n. 78, p. 1-23, 1969 .

WULF, Christof. *Introduction aux sciences de l'éducation*. Paris: Armand Colin, 1995.

YOUNG, Michael. *The curriculum of future*: from the “new sociology of education” to a critical theory of learning. London: Falmer Press, 1998.

A current perspective on curricular studies research

**Abstract:**

This paper presents a retrospective view on research about curriculum undertaken in Portugal over the last 15 years. It discusses the concept of curriculum development, curriculum studies research on education within the context of the social sciences. It concludes that research on curriculum is deeply influenced by politics' cycle and that issues related to curriculum organization, reform and evaluation are the most investigated ones in the literature.

**Key words:**

Curriculum. Curriculum-Evaluation. Curriculum-Planning.

Une perspective actuelle sur l'investigation des Études Curriculaires

**Résumé:**

On prétend avec cet article jeter un regard critique sur l'investigation concernant les études curriculaires, réalisée au Portugal au bout d'une quinzaine d'années, en mettant en doute la notion de Développement Curriculaire/Études Curriculaires et en contextualisant l'investigation en Éducation au sein des Sciences Sociales, y compris les plusieurs étapes de sa légitimation.

On conclut que l'investigation sur le curriculum est fort influencée par le contexte politique et que les questions liées à l'organisation curriculaire, à la formation des enseignants, à la réforme et à l'évaluation sont celles qui ont été les plus travaillées.

**Mots-clés:**

Curriculum. Curriculum-Évaluation. Curriculum-Planification.

José Augusto Pacheco  
Universidade do Minho  
Instituto de Educação e Psicologia  
Campus de Gualtar  
4710-057  
Braga  
E-mail: jpacheco@iep.uminho.pt

Recebido em: 13/04/2006  
Aprovado em: 10/06/2006