



XII Congresso SPCE

Ciências da Educação: Espaços de investigação,
reflexão e ação interdisciplinar
Vila Real de 11 de setembro a 13 de setembro de 2014

XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação Congresso SPCE Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar Vila Real de 11 de setembro a 13 de setembro de 2014



CAISDAVILLA

MARKETING | GESTÃO DE PROJETOS | TURISMO

NOVOBANCO



ORGANIZADORES

INTRODUÇÃO

COMISSÃO ORGANIZADORA

COMISSÃO CIENTÍFICA

COMISSÃO HONRA

ÍNDICE

**ATAS DO XII CONGRESSO DA SPCE.
VILA REAL, UTAD, 2014**

**ESPAÇOS DE INVESTIGAÇÃO,
REFLEXÃO E AÇÃO INTERDISCIPLINAR**

**VILA REAL, UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO
(UTAD), 11 A 13 DE SETEMBRO DE 2014**



Organizadores

MARIA JOÃO DE CARVALHO

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

ARMANDO LOUREIRO

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

CARLOS ALBERTO FERREIRA

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

ISBN:
978-989-704-188-4

DESIGN
DE FACTO EDITORES

CURRÍCULO E DIDÁTICA: PARA UMA RELAÇÃO DE CONVERGÊNCIA.

José Augusto Pacheco
Universidade do Minho

jpacheco@ie.uminho.pt

Resumo

Currículo e didática são duas áreas das ciências da educação com uma proximidade epistemológica em função da aprendizagem, ainda que como disciplinas, com fronteiras diferentes e com idêntica representatividade institucional, se tenham construído de forma separada. Porque didática se constitui em objeto de estudo do currículo, há razões para a integrar, juntamente com o currículo, num projeto de formação, necessariamente abordado a partir de pressupostos políticos, sociais e culturais, bem como de processos e práticas educacionais.

No quadro das ciências da educação (Boavida & Amado, 2008; Estrela, 2007; Estrela, 1999; 1992; Carvalho, 1986; Alarcão, 1982; 1991), e no âmbito departamental das universidades portuguesas, currículo e didática têm sido diferentemente perspetivados por razões que se prendem com as conceções particulares dos responsáveis académicos e não tanto com os argumentos efetivamente epistemológicos, como temos abordado de forma consistente (Pacheco, 2013a, 2013b, 2010, 2006, 2005).

Esta afirmação é constante nas instituições de formação com projetos de ensino em torno das 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. A reestruturação de cursos no contexto do ensino superior, aliás como qualquer processo de reforma curricular, é uma das facetas que mais requerem uma análise crítica, pois a mudança (mais administrativa que pedagógica) é dominada pela correlação de forças de docentes hierarquizados e pelo estatuto institucional de determinados departamentos.

No caso concreto, o importante é reconhecer que a mobilização do conceito currículo “não é inocente e que ele tende a legitimar certos grupos e tendências em desfavor de outros. Neste sentido, ele deve ser visto como parte dos jogos de interesses que definem o trabalho académico e os processos de legitimação das diversas correntes científicas” (Nóvoa, 1997, p. 14).

Ainda dentro da institucionalização dos territórios de aprendizagens, será necessário recordar que “as disciplinas universitárias figuram no universo científico por

diversas razões (razões históricas, por conveniência da administração, por motivos de emprego, por circunstâncias conjunturais, por pressões dos grupos profissionais, etc.). As fronteiras entre as disciplinas são cada vez mais difusas" (Zabalza, 1992, p. 138).

Mesmo que seja cada vez mais reconhecida 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 atividade 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" (AA VV, 1996, p. 132).

Apesar da existência de uma lógica organizacional na definição dos departamentos e grupos disciplinares, explicável 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 os estudos curriculares são uma especialidade do conhecimento educativo com uma lógica conceptual que marca a sua identidade e autonomia. Mesmo assim a dúvida persiste e resume-se a esta interrogação: o currículo e a didática são campos de conhecimento que se intersejam ou são territórios que se diferenciam significativamente?

É inquestionável que, nas últimas décadas, o currículo tem surgido como um campo emergente nas ciências da educação, adquirindo o estatuto de disciplina, com diferentes nomenclaturas (estudos curriculares, teoria curricular, teoria e desenvolvimento curricular), sendo internacionalmente reconhecido na sua pluralidade de abordagens teóricas (Pacheco, 2012).

Porém, os termos nem sempre são consensuais, pois há uma grande diversidade de perspectivas, mais ainda quando se verifica uma deslocação terminológica da didática para o currículo e do desenvolvimento curricular para os estudos curriculares. Sendo o currículo entendido na relação teoria-prática, há a tendência para colocar a didática e o desenvolvimento curricular no terreno dos práticos e a teoria curricular na vertente teórica, observando-se que a teoria e desenvolvimento curricular, enquanto *corpus* disciplinar, é situada tanto na teoria como na prática (Fig. 1):

Fig.1- Currículo e didática



Teoria curricular

Desenvolvimento curricular
Didática

Teoria e desenvolvimento curricular

Porque currículo é um elo que interliga teoria e prática (Pacheco, 2006), a tendência verificada é a da dicotomia que não é suscetível de ser aceite, em função de duas ideias centrais: i) os estudos curriculares, ou a teoria e desenvolvimento curricular, pela sua complexidade e natureza, situam-se na teoria-prática da realidade educativa; ii) os termos utilizados para a designação das disciplinas que giram em torno da didática, numa arquitetura muito diversa e estilizada pelas instituições de ensino superior, não representam uma ruptura com os estudos curriculares, ainda que em muitas institucionais a opção caminhe no sentido de ignorar as designações de currículo ou didática e corresponda à escolha de designações disciplinares em torno da planificação, supervisão, literacias, metodologia e avaliação.

Dito deste modo, não há, no campo das ciências da educação, lugar para o enunciado disjuntivo quando se aborda conceptualmente o currículo e a didática. E mesmo que a designação persista nas práticas de organização curricular das instituições de ensino superior, currículo e didática constituem uma disjunção inclusiva. Aliás, são elucidativos desta convergência os textos, entre outros, de Candau (2013), Leite e Fernandes (2010), Libâneo e Alves (2012), Moreira (2013), Morgado (2005), Oliveira e Pacheco (2013) Oliveira (2014).

Neste sentido, os estudos curriculares, ou a teoria curricular, para se utilizar a designação americana, “é o estudo interdisciplinar da experiência educativa. Com efeito, nem todo o estudo interdisciplinar da experiência educativa é interdisciplinar. A teoria do currículo é um campo de estudo distinto, com uma história única, um presente complexo, um futuro incerto” (Pinar, 2007, p. 18).

Por seu turno, a didática diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, numa construção epistemológica que foi em parte colonizada pela psicologia (Autio, 2006), com o predomínio de “modelos comportamentais” (Pinar, 2007, p. 19), numa inter-relação com a didática específica. Assim, a didática tem constituído um campo de conhecimento sobre o ensino (Rita, 2011; 2002; 2001).

Utilizando-se as palavras de Nóvoa (1997, p. 14), dir-se-á que, “hoje em dia, o conceito de currículo impôs-se no léxico das ciências da educação e é difícil escrever sobre questões pedagógicas sem o utilizar por uma ou por outra razão”. Também não restam dúvidas quanto à existência da didática como área de conhecimento que integra questões (objetivos, competências, conteúdos, metodologia, avaliação, planificação, etc.) ligadas aos processos formais de ensino e de aprendizagem. Por isso, a didática torna-se num objeto de estudo do currículo, este mais geral, e aquela mais específica (Pacheco, 2006). Na análise do passado educacional, o discurso didático foi predominante ao do currículo, pelo menos até meados do século XX, momento a partir do qual, sobretudo com as obras publicadas entre 1949 e 1975¹, as questões curriculares adquiriram um estatuto de maioria académica. No entanto, e analisando-se o conhecimento em ciências da educação, instituído nas instituições de ensino superior, observa-se que há discursos curriculares e didáticos sobrepostos, por um lado, e que, por outro, a emergência e consolidação dos estudos curriculares tem sido um processo progressivo no sentido de uma afirmação científica (Pacheco & Seabra, 2014).

Numa linha de argumentação epistemológica, surgem duas tradições diferentes para explicar o espaço que abrange os processos de formação e de ensino: uma americana e anglo-saxónica, ligada ao currículo; outra francófona e alemã, relacionada com a didática².

Se os processos da educação (formal e informal) têm necessariamente uma lógica curricular na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos respetivos projetos de formação, então as duas tradições não são mais do que divisões académicas, sujeitas às fragmentações organizacionais e pessoais, que estudam uma mesma realidade, embora com parâmetros distintos que enformam o seu objeto específico.

Currículo e didática compartilham um mesmo espaço: o currículo ligar-se-á ao estudo dos processos e práticas pedagógicas institucionalizados a partir de pressupostos de ordem política, social e cultural; a didática relacionar-se-á com o estudo dos elementos substantivos ou nucleares do currículo (objetivos, competências, conteúdos, atividades, recursos, avaliação). Não sendo campos de conhecimento nem contraditórios, nem dissociados, o que se aborda em currículo não pode ser separado do

¹ Escolhem-se estas datas para fazer-se a referência aos livros *Basic principles of curriculum and instruction*, de Ralph Tyler, 1949, e *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*, de William Pinar, 1975.

² Para Miguel Zabala, 1992, a didática existe unicamente nos países latinos e na Alemanha sem que tenham os mesmos conteúdos disciplinares. Para o debate no Brasil sobre as confluências e divergências, cf. Maria Rita Oliveira, 2002; 2001; Marliza Eliza André e Maria Rita Oliveira, 2011.

que constitui objeto de estudo da didática, pelo que a sua interligação se faz, preponderantemente, pelas referencializações ao espaço da aprendizagem, correspondente, na escolarização formal, à sala de aula.

Em regra, porém, o currículo tem sido associado ao conteúdo, ao programa dos processos de formação (formal e informal) e a didática aos processos de implementação dos mesmos. Este dualismo, que permite frontear currículo e didática, quiçá determinado pela definição de currículo proposta por Johnson³, está ultrapassado, pois são enormes os esforços no sentido de encontrar pontos convergentes entre os dois referidos espaços. Neste caso, é de sublinhar os intentos de diversos grupos de trabalho, formados por especialistas do currículo e da didática, na busca de uma compreensão mútua e complementar⁴. Este diálogo pode tornar-se difícil, uma vez que os termos currículo e didática têm múltiplas definições, mais divergentes ainda quando intersetados pelos campos disciplinares reportados a uma realidade social, cujo desenvolvimento requer múltiplas leituras.

Por outro lado, e tendo em atenção que os parâmetros de uma disciplina são definidos em contexto interdisciplinar, torna-se problemático precisar o objeto de estudo do currículo ou da didática, reconhecendo-se que “os campos disciplinares são formados a partir das diferentes lutas de especialização” (Zabalza, 1992, p. 10). Assim, currículo é reconhecido como um espaço próprio e autónomo no domínio científico da educação, embora com cercanias da didática geral e esta da didática específica, ou das didáticas.

Na relação do currículo com a didática específica não se pode aspirar que o campo curricular, com uma tendência de conjunto, desça a níveis concretos que são específicos da metodologia. Esta área de conhecimento é a que permite associar os métodos aos conteúdos, relacionando-se com a transformação pedagógica dos mesmos. Por isso, o metodólogo, aceitando o saber das ciências da especialidade, é um rerepresentador dos conteúdos segundo os propósitos da aprendizagem.

Com efeito, a intervenção da didática específica fica contextualizada a uma especialidade ou a um determinado ramo do saber, podendo a sua integração fazer-se

³ O currículo “é uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem. O currículo prescreve (ou pelo menos antecipa) os resultados do ensino. Não prescreve os meios, isto é, as atividades, os materiais, ou o conteúdo do ensino que devem ser utilizados para a consecução dos resultados. Ao especificar os resultados a serem alcançados, o currículo está relacionado com os fins, mas ao nível de produtos de aprendizagem atingíveis, e não a um nível mais remoto, em que tais fins são justificados. Em outras palavras, o currículo indica o que deve ser ensinado e não como o deve ser” (Mauritz Johnson, 1967, cf. Messick, Paixão & Bastos, 1980, p. 18).

⁴Veja-se o esforço de diversos grupos, com testemunhos publicados nas revistas *Curriculum Inquiry* e *Journal of Curriculum Studies*, entre outras.

tanto nas ciências da educação como nas ciências da especialidade. Apesar desta localização, entre o currículo e a didática específica, essencialmente nos cursos de formação de professores, existe uma interdisciplinaridade objetiva, ou seja, uma integração e adaptação dos conteúdos curriculares a uma área concreta do saber.

O discurso das didáticas específicas é um discurso emergente que se encontra numa via de legitimação, em muitos países, mas que, de modo algum, poderá substituir-se ao currículo, devendo relacionar-se com o mesmo numa perspectiva de continuidade. A título de exemplo, o metodólogo não ensinará as modalidades de avaliação dos alunos, mas demonstrará como tais modalidades podem ser utilizadas pelo professor no processo de avaliação da aprendizagem de uma área específica.

Ao mesmo tempo que a didática se estreita no processo de ensino/aprendizagem, os estudos curriculares interdisciplinaram-se e adquirem visões menos fragmentadas, pelo que “podem ser a única disciplina académica dentro do campo mais alargado da educação. Muitas das ciências sociais, mais especificamente a psicologia, mas também a sociologia – colonizaram muito o campo da educação. Somente a teoria do currículo tem a sua origem e deve a sua lealdade à experiência da educação” (Pinar, 2007, pp. 18-19).

Com efeito, verifica-se que em certas publicações, por exemplo, *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (Connelly, 2008), didática tem sido substituído de forma genérica por currículo, contrariamente ao que se verificava no *Handbook of research on curriculum* (Jackson, 1992), pois o estudo do processo de ensino/aprendizagem não pode ser mais realizada no estrito âmbito dos programas, das escolas e da sala de aula, sendo indissociável das políticas de educativas, por um lado, e das políticas globais, por outro. O ensino, terreno preferencial da didática, a partir da *Didática Magna*, de Comenius, é um processo complexo, cujo estudo requer uma perspectiva interdisciplinar da educação, pois currículo é conhecimento que se materializa num projeto de formação que se situa num espaço e decorre num tempo concreto. Estes são, assim, os vetores definitórios de currículo, só inteligíveis a partir de uma visão não fragmentada da realidade educacional, razão porque o currículo ligado à implementação tem sido secundarizado pelo currículo entendido como compreensão, capaz de estabelecer uma conversão complexa⁵ em torno do conhecimento.

⁵ Noção utilizada por William Pinar cf. José Augusto Pacheco *Whole. bright. deep with understanding*

Por conseguinte, e para que não seja marginalizado nos estudos curriculares, Young (2010, p. 174) assere que “ a aquisição do conhecimento é o propósito-chave que distingue a educação (seja ela básica, pós-obrigatória, vocacional ou superior) de todas as outras atividades. É por esta razão que os debates sobre o conhecimento são cruciais – não me refiro a conteúdos de conhecimento específicos, mas ao conceito de conhecimento que subjaz aos *curricula*”.

A relação do currículo com a didática geral alicerça-se numa constatação largamente aceite: são campos de intervenção educativa muito próximos, mas com perspetivas muito diferentes, na medida em que são diferenciados por tradições ou por objetos particulares de estudo. Daí que currículo se torne num território de projeção da didática⁶ e que as tradições sejam diferentes abordagens de uma mesma realidade educacional.

A tradição portuguesa tem sido mais a da didática, já que o termo currículo é de origem recente, encontrando-se nos documentos legislativos, ligados à educação, na década de 1970, e fazendo parte do vocabulário académico com o início dos cursos de formação de professores, primeiro do modelo bietápico e depois do modelo integrado, nas universidades novas e nas escolas superiores de educação.

Com efeito, poder-se-á aceitar uma contiguidade temática entre currículo e didática, mas sem deixar de reconhecer que o primeiro termo é mais abrangente do que o segundo, já que abarca as questões institucionais com funções internas (quadro normativo definidor do trabalho dos professores) e com funções externas (dilucidação das relações da escola com a sociedade). Com efeito, e desde uma perspetiva institucional, para Doyle (1992, p. 487):

“o currículo é um modelo abstrato que define o caráter, ou seja, as experiências e resultados de uma escola ou de um sistema escolar. Por vezes, este modelo ganha forma num documento, mas, em termos mais vastos, existe nas perceções partilhadas dos que participam na instrução e respetivas comunidades. Este modelo define tanto uma arena na qual as tensões entre a escola e a sociedade são resolvidas como um conjunto de normas para controlar o ensino”.

Assim entendida, a relação entre currículo e didática pode explicar-se por uma dupla abordagem: por um lado, constituem dois campos temáticos que correspondem a tradições diferentes e que têm um objeto de estudo comum; por outro, embora sendo muito próximos, diferenciam-se pelos parâmetros globais de intervenção: o currículo

⁶ A este propósito, afirma José Gimeno, 1992, p. 142: "Se a didática se ocupa dos problemas relacionados com o conteúdo de cada projeto, considerando o que ocorre com a sua decisão, seleção, ordenação e desenvolvimento prático (superando o dualismo entre currículo e instrução, ou ensino) estamos perante dois campos sobrepostos, embora partam de tradições distintas, procedentes de âmbitos culturais e académicos diferenciados (tradição anglo-saxónica e tradição europeia-francesa, alemã,

engloba os parâmetros institucionais de decisão e justificação do projeto educativo (político-pedagógico) e a didática geral diz respeito à planificação, realização e avaliação do processo ensino/aprendizagem.

Por conseguinte, o campo curricular é partilhado por diferentes poderes que vão da macro à micro perspectivas da ação educativa, incluindo as perspectivas curriculares dos professores, dos políticos, dos gestores administrativos, dos alunos, dos pais, enfim, da sociedade em geral (Pacheco, 2006; Morgado, 2000).

Deste modo, e ultrapassando a dicotomia entre currículo e didática (instrução), o ensino é visto como um processo curricular, sendo possível caminhar no sentido de uma integração dos dois campos:

“Uma conceção integrada de currículo e pedagogia exige que o ensino seja compreendido como um processo curricular e não apenas como troca interpessoal. Esta expressão significa que as salas de aula são contextos nos quais os alunos se defrontam com acontecimentos curriculares, ou seja, ocasiões em que têm de agir em função de determinado conteúdo. Pode-se pensar nestes acontecimentos como sendo compostos por “textos” escritos, orais e comportamentais que têm de ser interpretados e sobre os quais tem de se atuar em função de um propósito qualquer” (Doyle, 1992, pp. 507-508).

A questão fundamental está no reconhecimento do currículo com uma dupla vertente: a institucional, que se situa no plano da organização social, política e escolar; a didática, que ocorre ao nível dos eventos curriculares da sala de aula.

Em relação a esta questão identitária dos domínios de conhecimento, e numa construção plural das ciências da educação, reconhece-se, pelo menos, a existência de três discursos: um ligado às ciências auxiliares da educação (sociologia da educação, psicologia da educação, administração educacional, filosofia da educação...; outro relacionado com as ciências da especialidade (englobando o discurso da didática específica); outro ainda que se prende com o currículo ou com a didática geral, cujo objeto de estudo abrange “saberes gerais comuns às diferentes especialidades de ensino” (Huerta, 1990, p. 16).

O que diferencia o currículo das diversas especialidades do domínio do conhecimento educativo é a sua não dependência de disciplinas académicas, pois trata de problemas especificamente educativos. Sendo concordante com aquilo que referimos de Cherryholmes (1990, citado por Gimeno, 1992, p. 167), esta particularidade é sublinhada do seguinte modo:

"Os estudos sobre o currículo têm esse caráter prático. Mas nitidamente educativo e não derivado de disciplinas especializadas, pela razão particular de que a discussão dos problemas curriculares surgiu em torno da solução de problemas práticos, com intervenções na realidade (política, administrativa, escolar, didática). Não é o caso das denominadas ciências especializadas, auxiliares

ou fundamentais da educação. O currículo define um território prático sobre o qual se pode discutir, investigar, mas, primeiro de tudo, no qual é preciso intervir”.

E como a diversidade de abordagens no interior das ciências da educação "não deverá significar um obstáculo epistemológico, mas sim e apenas uma questão de ordem metodológica" (Estrela, 1992, p. 19), a questão da constituição de um domínio de conhecimento explicar-se-á, acima de tudo, pela sua natureza de intervenção”. Neste caso, seguindo-se o pensamento de Bourdieu (2004), concebe-se como um campo que se constitui tendo por base os estudos e a prática dos que dele participam.

É evidente que a intervenção curricular (e também a da didática) depende das perspectivas que estão na base da definição do seu objeto de ação e que levam a diferentes concepções quer do tipo de intervenção, quer dos atores envolvidos. O campo curricular é totalmente diferente se abordado por uma visão behaviorista ou construtivista ou ecológica e cultural, já que na base de qualquer intervenção estão interesses que configuram determinados tipos de saberes.

De facto, e numa visão mais global, existe um trajeto comum entre o currículo e a didática que não pode ser alterado pelas diferentes nomenclaturas das disciplinas e pelos vários departamentos universitários. Didática e currículo “têm objetos de investigação coincidentes, isto é, abarcam a mesma problemática e os mesmos campos de atuação prática (...) Neste sentido, ver-se-á que os temas curriculares e didáticos ora se sobrepõem ora se complementam numa espécie de divisão de tarefas” (Libâneo, 1998, pp. 54-55), pelo que separar currículo e didática como áreas diametralmente opostas é persistir nos conceitos de currículo e instrução como esferas separadas: uma, versando sobre o que é teórico e o que constitui uma orientação; outra, reportando-se a processos e práticas de operacionalização. E para que o conceito de currículo seja abrangente, é crucial que as questões da didática se tornem, de igual modo, num *corpus* curricular de estudo, já que a sala de aula e o contexto específico da formação são espaços curriculares.

Em síntese, currículo e didática são áreas de conhecimento inter-relacionadas em função da teoria e prática educacionais, com vista à dilucidação e justificação política, social e cultural do projeto de formação que ganha sentido de pertença a um espaço e a um tempo no âmbito da educação formal, não formal e informal, sendo espaços de problematização da educação no sentido de uma formação ampla e integrada.

Referências bibliográficas

- AA VV (2006). *Para Abrir as Ciências Sociais*. Lisboa: Gulbenkian.
- Alarcão, I. (1982). Didáticas Especiais: sua Função e Objetivos. *Revista da Universidade de Aveiro*, 3 (1), 44-65.
- Alarcão, I. (1991). A Didáctica Curricular: fantasmas, sonhos, realidades. In I. Martins et al (Ed.), *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino* (pp. 229-311). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- André, M. E., & Oliveira, M. R. (Org.). (2011). *Alternativas no Ensino da Didática*. Campinas: Papirus Editora.
- Autio, T. (2006). *Subjectivity, Curriculum, and Society: between and beyond German Didaktik and Anglo-American Curriculum Studies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Boavida, J. & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação - Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bourdieu, P. (2004). *Para uma Sociologia da Ciência*. Lisboa: Edições 70.
- Candau, V. M. (2013). Currículo, Didática e Formação de Professores: uma Teia de Ideias-força e Perspetivas de Futuro. In M. R. Oliveira & J. A. Pacheco (Org.), *Currículo, Didática e Formação de Professores* (pp. 7-20). Campinas: Papirus.
- Carvalho, A. D. (1986). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Connelly, F. M. (Ed.). (2008). *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles: Sage.
- Doyle, W. (1992). Curriculum and Pedagogy. In P. Jackson (Ed), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 486-516). New York: Macmillan Publishing Company.
- Esteves, M. M. (2002). *A Investigação enquanto Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, A. (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação?*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1999). *O tempo e o Lugar das Ciências da Educação*. Porto: S.P.C.E. /Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2007). *As Ciências da Educação, Hoje*. In J. M. Sousa (Org.), *Educação para o Sucesso: Políticas e Atores*. Atas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Madeira: Universidade da Madeira/ SPCE.
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.
- Gimeno, J. (1992). El Currículo: Los Contenidos de la Enseñanza o un Análisis de la Práctica? In J. Gimeno & A. Pérez Gomez, *Comprender y Transformar la Enseñanza* (pp. 137-170). Madrid: Morata.
- Huerta, F. (1990). Niveles Epistemologicos, Epistemagogicos e Epistemodidacticos de las Didacticas Especiais. *Enseñanza*, 8, 11-27.
- Jackson, P. (1992). Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 3-40). New York: Macmillan.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos Professores na Construção de Mudanças Educacionais e Curriculares: que Possibilidades e que Constrangimentos?, *Revista Educação-PUCRS*, 33 (3), 198-204.
- Libâneo, J. C., & Alves, N. (2012). *Temas de Pedagogia. Diálogos entre Didática e Currículo*. São Paulo: Cortez Editora.

- Libâneo, José Carlos (1998). Os Campos Contemporâneos da Didática e do Currículo: Aproximações e Diferenças. In M. R. Oliveira (Org.), *Confluências e Divergências entre Didática e Currículo*. Campinas: Papirus.
- Moreira, A. F. (2013). Os Princípios Norteadores de Políticas e Decisões Curriculares. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28 (1), 180-194
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. R. (2001). *Didática: Ruptura, Compromisso e Pesquisa (3ª ed.)*. Campinas: Papirus Editora.
- Oliveira, M. R. (2002). *A Reconstrução da Didática. Elementos Teórico-Metodológicos. (4ª ed.)*. Campinas: Papirus Editora.
- Oliveira, M. R. (2011). A Prática de Ensino da Didática no Brasil: Introduzindo a Temática (12ª ed.). In M. E André & M. R. Oliveira (Org.), *Alternativas no Ensino da Didática*. (pp. 7-18). Campinas: Papirus Editora.
- Oliveira, M. R. (Org.). (2014). *Professor: Formação, Saberes e Problemas*. Porto: porto Editora.
- Oliveira, M. R., & Pacheco, J. A. (2013). *Currículo, Didática e Formação de professores*. Campinas: Papirus.
- Pacheco J. A. (2013b). Estudos Curriculares: Gênese e Consolidação em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 38 , 51-168.
- Pacheco, J. A. (2010). *Whole, Bright, Deep with Understanding. Life Story and Politics of Curriculum Studies. In-between William Pinar and Ivor Goodson*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Pacheco, J. A. (2012). Curriculum Studies: what is the Field Today? *American Journal on Advancement Curriculum Studies*, 12.
- Pacheco, J. A. (2013a). Estudos Curriculares: Desafios Teóricos e Metodológicos. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 80 (21), 449-472.
- Pacheco, J. A., & Seabra, Filipa (2014). Curriculum Field in Portugal: Emergence, Research, and Europeanization. In W. Pinar & T. Autio (Org.), *International Handbook of Curriculum Research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pacheco, J.A. (2005). *Estudos Curriculares. Para a Compreensão Crítica da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2006). *Currículo: Teoria e Práxis (3ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2010). Ciências da Educação e Investigação. O Pesadelo que é o Presente. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 12, 15-18. Revista Online: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Patrício, M. F. (2000). Traços Principais do Perfil do Professor no ano 2000. *Inovação*, 2 (3), 229-245.
- Pinar, W. (2007). *O que é Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.
- Pinar, W. F. (Ed.). (1975). *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Young, M. (2010). *Currículo e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.