

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: SOB O SIGNO DO PUZZLE

MARIA FERNANDA GONÇALVES *

* Prof. Coordenadora da ESEV

Introdução

Desculpem-me os puristas da língua portuguesa os termos escolhidos para o título deste pequeno trabalho, mas ele ilustra bem a linha mestra em torno da qual pretendo desenvolver o meu pensamento, juntando e articulando algumas notas neste número dedicado a "problemáticas das Ciências da Educação". Por outro lado, ele serve para manifestar o meu acordo com a representação gráfica que interpreta a diversidade de temas, problemas e contribuições que aqui foi possível incluir.

Não dissertarei sobre os conceitos envolvidos no título nem buscarei sinónimos; servem-me os termos e significados comuns para justificar a minha escolha e apresentar em sumário o que pretendo tratar.

Agrada-me a ideia de "peça modular" de forma flexível e potencialmente sempre nova que joga, encaixa com outras, em função de um todo coerente que pode ter uma delimitação bem clara e um enquadramento conceptual dentro do qual cada objecto, ou cada olhar mais específico, ganha sentido - em si, no seu lugar próprio, e no conjunto pela articulação e interdependência dentro de um campo que serve e ao qual traz as interrogações e as pistas de racionalidade com que se contrói possivelmente a teoria e se fecunda a acção prática. É neste sentido que quero perspectivar tanto as "Ciências da Educação" como os Estudos Curriculares.

1. As Ciências da Educação no Mundo Académico

(A Epistemologia, a praxis e a institucionalização)

A educação é um fenómeno humano - essencialmente humano; o acto educativo formal é inerente à espécie humana socialmente organizada; a educação escolar acompanha a complexidade social; a organização de sistemas educativos pertence ao mundo moderno.

Reflectir sobre a prática é inerente à busca permanente da racionalidade; fundamentar a acção é próprio de quem tem fins a atingir; fundamentar e planear cabe a quem assume obrigações na gestão dos "sistemas".

Parece linear, porventura demasiado evidente, mas é uma possível introdução à questão que queremos pôr e à sua perspetivação numa síntese de cariz predominantemente histórico.

Anunciei que vejo as Ciências da Educação hoje como "um puzzle" e que isso em nada me repugna. A afirmação carece de alguma justificação.

É o que pretendo fazer.

Diz Mialaret (1987) que a expressão "Ciências da Educação" com o sentido que actualmente lhe damos parece ter sido utilizado pela primeira vez na Suíça com a criação, em Genebra, de um Instituto de Ciências da Educação. Esse facto é de 1912.

Não creio que algo deste tipo aconteça sem ter uma justificação reclamada por exigências de carácter científico, social ou político (ou um conjunto destas e de outras razões).

Admito que a complexidade do acto educativo em si, e a necessidade de preparar quem o exerça de acordo com os fins pretendidos, (de índole vária) explique esta dinâmica.

Naturalmente que o reconhecimento de que a educação não é neutra, que é axiologicamente orientada, que a organização das instituições educativas serve valores e reclama eficácia, são evidências, em rigor não datáveis, por serem quase perenes, independentemente dos termos ou das referências teóricas em que possam enquadrar-se.

Quero com isto salientar que a Pedagogia, ou o pensamento pedagógico, sobretudo com vertentes filosóficas e históricas, tem uma longuíssima história. Mas queria avançar um pouco mais para que, mesmo em linha sinuosa, cheguemos à clarificação do presente.

O início do século XX viu o nascer institucional das Ciências da Educação, mas temos que acentuar que aí "pontifica" a Psicologia e que esse é também o tempo da chamada "pedagogia científica". Como não é possível neste espaço dar mais vastas justificações, socorrer-me-ei de uma citação de Abbagnano, N. (s/d) para uma síntese que considero perfeitamente aceitável. A designação de "pedagogia científica" provém do facto de "para além de assumir para seu próprio fundamento orientações filosóficas ou genéricas visões do mundo, se apoiar essencialmente sobre o novo conhecimento do homem e da criança que é fornecido pela ciência, sobretudo por jovens ciências como a psiquiatria e apsicologia". (p. 800)

É meu o sublinhado e justifica-se pela intenção de fazer realçar a "junção" de ciências no avanço progressivo da renovação educativa.

Posso, para reforçar esta mesma ideia, invocar aqui o movimento de Educação Nova e a importância que ele deu aos factores psicológicos na educação. Socorro-me do livro de Adolfo Ferrière intitulado A Escola Activa (sem discutir a propriedade de tal designação) e anoto que a primeira característica que o autor utiliza para responder à pergunta: "O que é a Escola Activa?" é a seguinte: "A Escola Activa é, antes de tudo, e de maneira geral, a aplicação à educação das crianças, das leis da Psicologia. A Sociologia por um lado e por outro a Psicologia Genética, são as Ciências-base desta ciência aplicada ou desta arte que é a Educação" (p. 217).

Acentuo a ideia de convergência de Ciências e, quanto à educação, realço duas coisas curiosas. Por um lado, nasceu assim a "psicopedagogia", por outro, a Psicologia ganhou tal autonomia que hoje assume poder fundamental e ajudar a interpretar os fenómenos educativos, mas já ninguém pensaria reduzi-la a essa dimensão, ou a uma "psicologia da educação". Não deixa de ser significativo que hoje algumas Faculdades se assumam como de Ciências da Educação e Psicologia (os cursos são, naturalmente, distintos).⁽¹⁾

Mas o aparecimento das "Ciências da Educação" leva-nos à pergunta sobre a sua razão de ser. Há uma realidade nova a que isso corresponde, ou trata-se de designações novas para problemas antigos?

Mialaret (1980) falando da institucionalização dos cursos de Ciências da Educação em França diz que "a escolha da expressão não consiste em revestir de nova cobertura uma velha prática; não é resultado de uma moda, nem a expressão de uma pretensão por parte dos professores".

Para este autor, corresponde de facto a uma realidade nova, onde se conjuga a necessidade da acção e da reflexão. Segundo Carlinda Leite e Donzília Silva (1991) "O Paradigma substituto ou resultante da Pedagogia foi, a partir de certo momento, o das Ciências da Educação". Concorro em boa parte com a afirmação, mas ela carece de maior desenvolvimento e justificação.

Avanzini (1975) traça uma evolução histórica, caminhando de uma 1ª etapa - Filosofia da Educação ligada à Pedagogia - para chegar às Ciências da Educação num 3º momento. Pelo meio (2ª etapa) ficaria uma "ciência da educação" a que me referirei um pouco mais adiante.

Voltando às Ciências da Educação, Avanzini diz que em França a expressão é oficialmente consagrada no final de um trabalho de uma comissão ministerial (em que participou M. Debesse) que instituiu uma licenciatura em Ciências da Educação (1967) destinada "à qualificação de investigadores em Pedagogia".⁽²⁾

Registo esta referência para fazer notar como a passagem que alguns autores fazem da Pedagogia a Ciências da Educação é ambígua e perturbadora.

A este propósito, vem-me à mente um excelente discurso de António Nóvoa (1991) em que, numa sessão da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação que, praticamente, acabava de ser criada,⁽³⁾ tratou o tema "Ciências da Educação e os Processos de Mudança", (que não é o assunto que agora nos ocupa) e a certo passo falou da "identidade e pluralidade das Ciências da Educação". Brilhante como sempre, traçou o evoluir histórico da Pedagogia como "ciência da educação" (evocando Compayré) à construção das ciências plurais e compreensivas da Educação. O que anoto aqui é a ideia de um contínuo que parece haver da Pedagogia às Ciências da Educação, tendo estas substituído aquela, que em boa verdade tenderia a desaparecer. Com tal conclusão, se ela estava implícita, não estou completamente de acordo.

Ainda a este propósito, recorro a um trabalho de Albano Estrela (1992). O autor questiona-se sobre a distinção e relações dos dois conceitos e intitula um dos seus artigos "Pedagogia ou Ciências da Educação"? Conclui pela relativa autonomia e interdependência de ambos e pelo necessário percurso de construção científica que não "queime etapas". Parece tomar a fase presente apenas como intermédia, e reconhece à Pedagogia a necessidade de uma "ruptura epistemológica com as chamadas ciências da educação", que para o autor representam uma "fase interdisciplinar" num campo ainda mal definido. Concede, porém, que a diversidade de abordagens não significa "obstáculos epistemológicos, mas questões de ordem metodológica", sem deixar de lembrar que à expressão "ciências da educação" não corresponde nunca "um conceito de definição operacional"^(3A).

No fundo, procura-se uma "ciência da educação". A transição do século XIX/XX não deixou de manifestar tal aspiração⁽⁴⁾. Lembremos Durkeim e a crítica positivista à pedagogia por ser especulativa. "É preciso substituir a pedagogia pelo estudo objectivo daquilo que a sociedade espera da Escola, ou seja, dos aspectos requeridos para obter as finalidades que a dinâmica social exige. Deve elaborar-se uma ciência da educação"⁽⁵⁾.

Esta é uma posição que, apesar de algumas sérias defesas actuais, não compartilho.

Sintonizo mais com a ideia de A. Nóvoa (1991) de que o acto educativo não se inscreve necessariamente no prolongamento de um raciocínio científico e a acção pedagógica tem dinâmicas difíceis de controlar objectivamente. Como tal "seria veleidade querer exigir uma ciência prescritiva e normativa da educação", ou pretender uma explicação una dos fenómenos educativos.

Concordo com o autor no ideal da construção de ciências plurais e compreensivas da educação. Por isso, é com palavras suas que remato a ideia que pretendi apresentar: "As Ciências da Educação desenvolveram-se no sentido da pluralidade,⁽⁶⁾ observando a diversidade das abordagens metodológicas e integrando toda a complexidade do pensamento científico". (p. 29).

2. Os Estudos Curriculares no Contexto das Ciências da Educação

Dentro do campo das Ciências da Educação e em elencos de Disciplinas que as apresentam vê-se, desde há algum tempo, a inclusão de "Currículo" como se este fosse uma delas. Discordo da designação, porque o termo pode referir-se a um campo ou objecto de estudo, a uma realidade que suscita problemas e investigação mas não é, em si mesmo, um quadro de saberes organizado; não é uma disciplina. Mas ao querer definir dentro deste vasto campo uma ou mais disciplinas, surgem dificuldades, creio eu, incoerências e inconsistências que aparecem por exemplo em alguns planos de estudos (para usar uma expressão mais usual, entre nós, que plano curricular). A disciplina que se encontra agora com maior frequência é "Desenvolvimento Curricular". Também esta não está isenta de equívocos e, não raro, nas instituições de formação provoca choques e "tratados de delimitação de fronteiras" com outros terrenos e seus representantes. Parece oportuno desenvolver aqui algumas considerações que trarão, ou não, possibilidades de clarificação.

O facto de me ter referido a "estudos curriculares" significa, naturalmente, que considero esse campo, na investigação e na prática, como amplamente "inclusivo".

Não entremos na discussão das definições várias de "currículo escolar", que não parece aqui necessário. Tomemo-lo simplesmente, como "conjunto de saberes e situações de aprendizagens programadas ou promovidas pela Escola para serem adquiridos e/ou realizadas pelos alunos". Tal realidade é poliédrica e pode ser olhada de variadíssimos pontos de vista. Daí a variedade de definições possíveis, mas também a diversidade de saberes estruturados, academicamente organizados que pode suscitar; daí então, a possibilidade de delimitar vários campos "disciplinares".

Cinjamo-nos a um primeiro conjunto de questões que suscita respostas diversas. Deve distinguir-se "Teoria Curricular" de "Desenvolvimento Curricular"?

Na formação de professores faz-se "Desenvolvimento Curricular" ou ensina-se "Teoria do Desenvolvimento Curricular"? O desenvolvimento do currículo deve ser visto enquanto design, planeamento, construção programática e projecto, ou também enquanto acção, realização prática, processo vivo e as múltiplas implicações exigidas por estes dois níveis de realização?

Currículo e ensino devem distinguir-se rigorosamente? Os modelos de ensino, o trabalho de planificação da acção lectiva, as metodologias específicas, os princípios e as práticas de avaliação devem, ou não, entrar no campo do desenvolvimento curricular? E já não há Didáctica nem Metodologia Geral? E as didácticas e metodologias específicas também são Ciências da Educação? Pertencem a quem? Ponhamos ainda outra pergunta que ouvi muitas vezes: O que pode ensinar quem fez um curso de Análise e Organização do Ensino? Está vocacionado, naturalmente, para o campo do currículo?

Já temos matéria para muitas discussões, embora não tenhamos ainda posto algumas das interrogações que considero mais interessantes. Como calculam, no simples espaço de um artigo de revista, não se podem fazer largas explanações, mas ao longo deste artigo tenciono deixar alguns elementos que poderão constituir uma resposta possível, ou pelo menos uma parte da minha resposta.

Penso eu que as "questões curriculares", em termos de especificidade, estão mais ligadas a tradições culturais e ao tipo de respostas histórica e geograficamente contextualizadas do que à evolução cronológica dos estudos educacionais, ou à substituição de umas disciplinas por outras.

Comecemos pela 1ª questão posta. Há quem distinga Teoria de Desenvolvimento curricular, reservando a primeira para as explicações sobre os fundamentos teóricos do currículo (questão vasta e de interesses múltiplos) e a segunda para o trabalho de construção/planeamento dos currículos e programas incluindo ou não, segunda a posição assumida, as questões relativas às decisões e actuações tomadas na prática lectiva e educacional. Aceito a distinção, mas não a acho especialmente vantajosa. Por opção pessoal, envolvo no Desenvolvimento Curricular os problemas da sua fundamentação, mas preferia que a disciplina com que trabalho fosse chamada de Teoria e Desenvolvimento Curricular⁽⁷⁾.

A maior parte dos livros de origem americana que se encontram (e que são os mais significativos) sob o título Curriculum Development albergam, habitualmente, um mundo de questões em que a distinção que aponte não tem cabimento.

À pergunta implicitamente dualista de distinguir plano e acção, currículo e ensino, design e implementação dou uma resposta que vejo bem representada num trabalho de Cândido Varela de Freitas, feito na sequência do pensamento e modelo conceptual de Hilda TABA⁽⁸⁾. Na arrumação gráfica das fases processuais em dois semicírculos (correspondendo ao design e implementação do currículo), o campo do desenvolvimento está representado, para mim, no círculo completo. Já deixei expostas algumas razões da rejeição do dualismo em trabalho anterior (Machado e Gonçalves, 1991).

Mas não deixa de ser problemática a relação do Desenvolvimento Curricular, assim considerado, com outros campos e disciplinas ligadas particularmente à prática pedagógica. Sobre a relação Desenvolvimento Curricular/Didáctica e Metodologias debruçar-me-ei mais adiante. Por agora, realço que o Desenvolvimento Curricular tende a abarcar, em algumas instituições de formação de professores, desde os fundamentos teóricos à organização prática⁽⁹⁾.

Que esta questão não está de todo esclarecida, por exemplo, na Escola Superior de Educação em que trabalho, provam-no algumas situações que passo a referir:

1ª Na legislação que determinou as componentes em Ciências da Educação para a profissionalização de docentes dos Ensinos Preparatório e Secundário, (Decreto-Lei 150-A/85) constava como área obrigatória a Teoria Curricular. Discutido este assunto e analisadas, quer as necessidades da formação dos docentes, quer todas as outras disposições legais relativas ao mesmo assunto, decidiu-se incluir no elenco de disciplinas a proporcionar aos formandos uma que se designou de "Teoria e Desenvolvimento Curricular". Passado algum tempo, cortou-se a referência à "Teoria". Penso que estaria implícita a ideia de que a formação devia facultar saberes práticos, porventura "técnicos" e não enquadramento ou fundamentação teórica dos procedimentos a adoptar e da gestão de currículos e programas a fazer. Não considero completamente certo o pressuposto, nem o retirar do termo "Teoria" teria o efeito pretendido. O assunto merecia discussão.

2ª Ao reformularem-se os planos curriculares das variantes do Ensino Básico (2º Ciclo) surge o choque entre "Didácticas" e "Metodologias". Não seria difícil interpretar as posições assumidas e justificar, por hipótese, soluções diversificadas. Porém, as divergências que aperecem nos planos não foram resultado de opções conscientes, mas antes prevalência de influências tradicionais na formação dos respectivos docentes.

Faltou, em forum próprio, o debate necessário.

3ª Há tempo que sentimos necessidade de reformular os currículos de formação de docentes para o 1º Ciclo do Ensino Básico. É uma tarefa que está prevista para breve, mas implica algumas decisões e definições a nível geral do país.

Dos planos actuais constam "Metodologia Geral" (semestral), "Desenvolvimento Curricular" (igualmente semestral) e "Metodologias Específica do Ensino Primário" (durante dois semestres).

O programa de Desenvolvimento Curricular, comum aos outros cursos, não resolve bem a questão das relações com uma "Metodologia Geral". Talvez fosse preferível uma disciplina de "Desenvolvimento Curricular e Metodologias de Ensino", com duração adequada. São estas e outras situações previsíveis que nos vão dar oportunidade de tomar posições mais consistentes, operativamente mais eficazes e coerentes com o perfil desejável do professor de hoje e dos anos futuros. Da relação que isso tem (ou pode ter) com a "área" do Desenvolvimento Curricular voltaremos ainda a falar⁽¹⁰⁾.

- Apenas duas notas mais para terminar este ponto de reflexão. Os nossos planos curriculares não contêm uma disciplina especificamente dedicada à Avaliação nos campos vários e perspectivas que pode assumir. A avaliação enquanto componente do processo normal de ensino e a aprendizagem está integrada, e bem, no desenvolvimento Curricular. No entanto, pela importância que tem ganho, muito para além da simples apreciação dos resultados da aprendizagem, poderá vir a ganhar maior realce curricular, possivelmente em níveis posteriores à formação inicial de docentes.

Por outro lado, deixei por cumprir a promessa de enunciar questões relativas à fundamentação dos currículos, que me interessam particularmente. Exactamente por ser assunto que considero relevante, remeto-o para artigo posterior que possa dar-lhe tratamento adequado. Sempre direi no entanto, que me preocupa a rejeição dos formandos (de diversos níveis e idades) em questionar as razões pelas quais temos um currículo oficial e não outro; os critérios que levam à selecção dos conhecimentos a privilegiar; os factores que provocam as alterações curriculares; a relação entre política educativa, perspectivas sociais e finalidades da Escola; o confronto entre diversas teorias do currículo e as justificações para as opções assumidas oficialmente, de modo explícito ou implícito; a interpretação séria das disposições legais a partir das quais se desenvolvem os currículos escolares e muitas outras que englobaria numa "Sociologia do Currículo" (em níveis de formação em que ela pudesse ter justificação).

Preocupa-me ao nível da formação, a recusa ao questionamento e busca de razões que transcendem as ideias feitas, ou o pessimismo atávico que sempre remete para "o sistema" ou para algum fatalismo que é difícil de encarar.

Dir-me-ão que estou a fazer um juízo "generalista e injusto". Respondo que é apenas a expressão de uma preocupação que se vai criando à custa de alguns sinais indiciadores. Não pode deixar de se dar importância a atitudes que se traduzem, por exemplo, em manifestações de rejeição velada ou aberta de certos conteúdos curriculares porque são muito teóricos ou "políticos". É questão que considero não dispicienda, mas terá outros fóruns de discussão.

Como remate e contraponto, sirvo-me de palavras de Bertrand Russel⁽¹¹⁾ "Sempre que o que se vai discutir é mais lógico que factual, a discussão é um bom método para obter a verdade". Porém, receio que o problema a enfrentar seja muito mais do que "lógico" e que a complexidade transcenda mesmo algumas convicções que as Ciências da Educação nos ajudaram a construir.

3. Currículo, Didácticas e Metodologias

Já disse atrás que o termo "currículo" não significa para mim conjunto organizado de saberes, mas tão só campo para tal - por isso não acho adequado que o termo seja posto sem qualquer outra designação que demarque a perspectiva de estudo. Porém, é assim que é apresentado em muitos estudos e é com este título que tal campo ora se põe em confronto com outras áreas do saber. É portanto assim que temos que tratá-lo, uma vez que nos vamos referir a trabalhos que equacionam deste modo o problema dos confrontos e relações epistemológicas.

Já deixei dito também que a visão ampla e englobante de Desenvolvimento Curricular que perfilho abarca sem problemas o próprio campo prático de actuação lectiva, pelo menos ao nível da organização e das decisões profissionais de índole curricular⁽¹²⁾. Porém, isto não significa a anulação de outros campos específicos que podem ter coincidência com este, nem luta por substituições de disciplinas ou reivindicações de campos académicos na área institucional. O meu intento é compreender, equacionar com alguma clareza e ajudar a procurar o que mais eficazmente poderá servir os objectivos da escolaridade que pretendemos. Mas basta que as questões se ponham para que sejam um desafio ao exercício intelectual da "procura" e também um convite à fundamentação da prática e da intervenção no real... neste caso o "real pedagógico".

As relações entre Currículo e Didáctica têm sido consideradas tão relevantes que existe um grupo internacional dedicado ao estudo deste assunto⁽¹³⁾.

Em 1992 esse grupo promoveu um Simpósio cujo tema geral era exactamente Didaktik and/or Curriculum⁽¹⁴⁾. David Hamilton e Grudmundsdottir (norueguês) publicaram um artigo com esse mesmo título⁽¹⁵⁾ em que tomam posição pela copulativa/aditiva, em vez da disjuntiva/alternativa. O professor inglês D. Hamilton mostrou-se interessado pelas origens históricas quer da Didáctica quer da Teoria do Curriculum (cujos termos, segundo a sua pesquisa, remontam a 1570) e, muito particularmente, tenta compreender as diversas concepções e correntes da Didáctica. O artigo que referimos discute o que, no seu entender, são as versões nórdicas e alemãs da teoria didáctica.

De forma algo simplista os problemas do Currículo são aproximados aos de "O que ensinar?" e os de Didáctica ao "como ensinar?", - o simplismo que o autor denuncia.

Reportando-se à época iluminista e recorrendo ao conceito de "Bildung", Hamilton mostra como a pergunta aparentemente simples de "o quê?" se tornou mais complexa e se foi aproximando de uma formulação que pode traduzir-se por: "Em que é que os alunos devem tornar-se? O que devem eles fazer de si próprios?"⁽¹⁶⁾

Acontece que os anos de transição do século XVIII para XIX foram marcados pelos trabalhos de Herbert e novas preocupações didácticas. Apesar do "formalismo", as ideias de Herbert tiveram enorme influência e legitimaram a acção do educador como "formador das mentes" em vez de simplesmente lhes fornecer alguns conteúdos. A formação da personalidade significa "velar pela mais sólida estruturação da massa aperceptiva(...) Procurar novas representações, não lábeis e efémeras, significa influir sobre as disposições e sobre os interesses: quer dizer, instruir significa educar". (Abbagnano, s/d p.591). Realmente o quê e o como interpenetram-se.

O século XX, que viu pedagogicamente valorizado o papel do sujeito que aprende, e que se constrói a si próprio como pessoa e como cidadão, reforçou esta interdependência. A isto acrescentamos a "imprevisibilidade do futuro" e não deixaremos, seriamente, de associar os critérios de relevância e "utilidade" do saber com as estratégias de promoção dos processos cognitivos e com os modos mais adequados de desenvolvimento pessoal e interpessoal. Nesse sentido, os extremos do "Quê" e do "Como", como quase todos os dualismos, estão ultrapassados. Novas realidades exigem novos procedimentos e novos problemas requerem respostas inovadoras. Talvez o congregar de esforços no agir preceda a definição conceptual rigorosa de alguns novos saberes. David Hamilton, no artigo que

referi (1994) afirma que: "A teoria didáctica não derivou de princípios eternos ou universais, mas antes da historicidade e 'transcendência' de práticas educacionais". Na sua conclusão também admite que certas distinções entre Currículo e Didáctica estão a desaparecer.

Desse facto, não estou ainda convencida. Continuamos portanto a indagar.

Os investigadores e professores portugueses não têm estado alheados desta polémica, ou deste campo de questionamento. Em Novembro de 1993 a Secção Portuguesa da Associação Internacional AIPELF/AFIRSE⁽¹⁷⁾ realizou em Lisboa um Colóquio sobre "Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas". Como era de esperar, as posições assumidas foram bastantes divergentes. No entanto, é de salientar que houve, com argumentos vários, uma defesa forte do "campo didáctico" como área de valorização da acção docente e como terreno a reclamar mais atenção e investigação. A título de exemplo, cito alguns testemunhos:

Abílio Cardoso (AIPELF/AFIRSE, 1994, pp. 31-36) afirmou que "desde a introdução do Desenvolvimento Curricular está moribunda a concepção de Didáctica como conjunto fragmentado de receitas". Concluiu que tenha havido uma influência positiva, porque o mesmo autor diz, referindo-se à distinção entre Currículo e Instrução que "nem aquela distinção é universalmente aceite, nem a instrução, mesmo quando remetida para o como ensinar se concebe separada de um sistema dinâmico que vive da racionalidade e da coerência da planificação sistemática".

Para apoio à ideia que referi atrás, cito ainda o mesmo autor: Valorizar as didácticas específicas "faz atrair as atenções para um terreno onde é impossível não contar com o poder dos professores". Ou ainda: "para conquistar a descentralização, os professores têm que dar passos na competência didáctica. O Desenvolvimento Curricular é a fronteira científica onde se trava o combate central em prol do ensinar e do aprender".

Uma outra intervenção que retive pelo rigor na defesa da acção junto dos alunos, do acto de ensinar e, nesses termos, do espaço didáctico foi a de Emília Amor (opus cit. pp. 71-82). Diz esta professora que a Didáctica "tem sido a causa para uma minoria" e que "nos anos 80 a explosão das Ciências da Educação provocou a subalternização da Didáctica". No seu entender esta "constitui uma área da formação tolerada, mas não assumida como vocação essencial de instituições que se ocupam de Ciências da Educação".

Não concordo totalmente com a afirmação, mas mais adiante direi porquê. Concordo ainda menos com outra citação que vou fazer, mas compreendo o apelo de "regresso à Didáctica". Diz a autora: "O desenvolvimento, relativamente recente, da Teoria do Currículo obrigou a retomar temáticas conhecidas e, ao limite convenceu alguns de que um entendimento aprofundado do conceito de currículo retiraria, de uma assentada, a razão de ser de uma Didáctica Geral e restringiria o campo objectivo e a natureza das didácticas específicas transformando-as num mero repositório de técnicas e tecnologias".

O 3º testemunho que queria citar, e que tem um cariz bastante diferente do anterior, é o da Profª. Isabel Alarcão (pp. 723-730). Depois de apresentar várias visões da Didáctica, centrou-se na "didáctica da acção profissional" - o que se pratica na "didáctica que se investiga" e na "didáctica que se ensina", isto é, a didáctica curricular nos cursos de formação de professores, encarada como "activa e interpretativa", não visando limitadamente o "aprender a fazer", mas o "adquirir saberes que permitam fazer".

Nada tenho contra esta interpretação, que se ajusta perfeitamente ao papel (ou papéis) do professor como "agente do currículo".

A autora diz que "o desenvolvimento desta teoria prática, deste saber agir em situação, constitui o conhecimento profissional do professor cuja finalidade é a mediação entre o saber constituído da disciplina e o saber do aluno". Reafirmo o comentário feito, e gosto de ouvir dizer que "não há que temer; há que juntar esforços para lançarmos olhares múltiplos, mas convergentes, sobre a realidade do ensino". Vimos já que há quem aproxime e inclua o "saber didáctico" no "currículo em acção" e, como tal o integre aí sem questionar muito as designações. Há outros que, sob o fogo da polémica, deram à ciência didáctica um alargamento suficiente para poderem dizer que o seu campo abarca genericamente, os problemas envolvidos no processo do desenvolvimento de um currículo e, como tal, não necessitam de se "submeter" a orientações provindas desta área. Estes, naturalmente, recusam-se a identificar didácticas e metodologias.

Considero pacífica a inclusão das didácticas e das metodologias no âmbito das Ciências da Educação. Porém, algumas questões se põem ainda com pertinência, e não queria deixá-las passar sem algumas referências:

1ª Que papel têm as Didácticas (e outras disciplinas relativas ao saber educacional) em países e sistemas que não adoptam qualquer disciplina explicitamente do âmbito dos Estudos Curriculares?

2ª Por que razão em Portugal se fala agora tanto de "currículo", mas há quanto a isso posições muito diferentes nas diversas instituições de formação de professores?

3ª Se as didácticas (e as metodologias) se incluem nas Ciências da Educação quer dizer que são os docentes desta Área que devem ministrar as didácticas específicas?

Serei tão breve nas respostas quanto possível.

Para a 1ª questão dou o exemplo de países escandinavos, para me referir a centros cuja influência não tem sido muito sentida entre nós.

Reporto-me a um artigo de Gundem (1995) "O papel das Didácticas no Curriculum na Escandinávia".

Depois de um certo historial e de marcar a indistinção entre currículo e ensino (há sistemas em que isso é compreensível) e de censurar a Dinamarca pelo facto de a Royal Danish School of Education ter promovido uma concepção de didáctica que igualava a metodologia instrucional, o autor dá conta do alargamento deste conceito e desta disciplina para conter "ligação ao político e ao social com ênfase na orientação para a resolução de problemas e para a participação. Claro que houve críticas em relação a este movimento. Segundo o autor, em 1970 Karsten Schnack clamava contra a "desintegração das didácticas" e dizia que elas se tinham tornado "criticismo ideológico e propostas para formas de trabalho".

Nas décadas de 70/80 a Noruega sofre algumas mudanças, mas o autor reconhece a influência das "Curriculum Guidelines" do College of Education.

O alargamento do conceito permitiu-lhes abarcar as questões do ensino tradicionalmente formuladas em termos de "O quê?" "Como?" e "Porquê?", incluindo os problemas relativos a finalidades, objectivos, matérias, métodos, meios, avaliação, condições relativas aos alunos e relações escola/sociedade.

Naturalmente que com um conceito muito alargado as análises didácticas do mundo educativo reflectem essas perspectivas.

Por exemplo, o modelo de LARSEN (1959) vai da Filosofia Educativa e bases políticas e sociais à apreciação dos efeitos do ensino, mas tem o cuidado de delimitar o campo da Didáctica entre as finalidades e os métodos.

O modelo de Schulz-Heimann (1963) enquadra as questões da escolarização entre as pré-condições e consequências de ordem antropológica (individual) e Socio-cultural.

Estes modelos (e outros) permitem-nos ver que as realidades educacionais são perspectivadas em moldes quase universais, embora os esquemas operatórios, as sistematizações teóricas, e as estruturas institucionais sejam diferentes.

Passo à 3ª questão que pus, porque quero reservar a situação portuguesa para o final deste trabalho.

Num artigo sobre "Didáctica e Ciências da Educação" (1987) Mialaret apresenta um esquema que tem no centro a acção lectiva, (eu diria a construção do currículo real dos alunos) e rodeia esse centro de 3 tipos de personagens: o especialista das matérias, o educador (com os seus objectivos) e o psicólogo da educação. Preferiria ver agora esses personagens como facetas de um actor - o professor. Da mesma maneira o vejo como didacta, como aquele que é capaz de estabelecer as relações convenientes entre o saber que domina e o aluno que se inicia nele. Não poria sequer a hipótese de as didácticas específicas estarem noutras Áreas que não aquela em que se encontram os especialistas das matérias.

Cito uma autora francesa para corroborar a minha opção (ROPE, 1989): "Deixar às Ciências da Educação o cuidado de tratar da didáctica em termos gerais (sem ter em conta a especificidade das matérias) é correr o risco de abandonar a cientificidade. Deixar às disciplinas-mãe o cuidado de tratar da didáctica faz correr o risco de um tratamento técnico do conteúdo sem que sejam questionadas as teorias de ensino e de aprendizagem que dão conta dos constrangimentos múltiplos que pesam sobre o acto didáctico".

Como resolve a autora este dilema?

Aposta numa formação pela investigação que permita enfrentar estas questões, deixando a cada parceiro o seu domínio de competência específica.

Difícilmente as actividades humanas, diz Mialaret (1987) se integram numa única categoria disciplinar. O facto de considerarmos as didácticas como subconjunto das Ciências da Educação não significa que elas

não tenham, ou devam ter, relações particularmente privilegiadas com a disciplina científica cuja transmissão de conteúdo querem assegurar.

Albano Estrela (1994) diz que a Didáctica passou para a investigação geral de modelos teóricos e "fugiu à prova dos conteúdos específicos das matérias". No seu entender deve voltar-se aos conteúdos específicos e a uma reflexão epistemológica sobre os mesmos, ainda que em detrimento de aspectos pedagógicos do processo educativo.

Termino sob o signo da conciliação que, aliás, confirma a posição que assumi. A referência é à investigação, mas pode não se limitar a ela.

"L'important est de faire de la recherche; qu'on classe cette recherche sous tel ou tel chapitre m'importe peu. C'est la qualité du travail qui doit être placée au premier rang des valeurs scientifiques" (Mialaret, 1987).

4. Algumas Notas Sobre a Situação Portuguesa

Demos conta no ponto anterior de alguns movimentos de revalorização das didácticas, que não abrem contradições com o seu enquadramento em campos mais vastos do Desenvolvimento Curricular, e vimos até casos em que os conceitos e terminologia são outros, mas se correspondem em paralelismo de ideias e processos educacionais. Admito que a introdução na Europa Continental das teorias do currículo, predominantemente de origem americana, tenham provocado algumas daquelas reacções. Identificam-se, por outro lado, linhas tradicionais e escolas de pensamento coerentes com a sua história, e dispostas ao diálogo (como se viu pela constituição de grupos internacionais de estudo), mas mantendo uma especificidade de que parecem não abdicar. O que se sente em Portugal, actualmente, é uma certa "perturbação" própria dos momentos em que alguns paradigmas vão sendo substituídos por outros.

É curioso notar que nos cursos de formação de professores há instituições que englobam nos seus planos de estudo disciplinas da área do "estudo curricular" e outras não.

Interrogando-nos sobre o porquê destas divergências, a resposta mais imediata parece apontar para o poder pessoal e capacidade de influência que algumas pessoas têm nessas instituições e o que foi a sua formação para os cargos que agora desempenham e que, em muitos casos, implicou a obtenção de graus académicos no estrangeiro. Sendo assim, parece haver diferenças nítidas entre os que se integram

em culturas da linha francesa e os que se formaram em Escolas dos E.U.A.. É menos marcante, do meu ponto de vista, a influência de escolas do Reino Unido que indiciam elas próprias diferenças entre si.

Os primeiros grupos de docentes que obtiveram Mestrado (e depois alguns doutoramentos) em áreas de Ciências da Educação na América e que veicularam para Portugal saberes específicos do desenvolvimento Curricular (enquanto conjunto de princípios e procedimentos tendentes à elaboração e implementação de currículos escolares) seguiram uma medida adoptada pelo então Ministro da Educação, Prof. Veiga Simão. Estávamos no início dos anos 70. Os acontecimentos que se seguiram tiveram enorme influência nas escolas, na criação de uma "escola de massas", nas ideias de autonomia escolar, de descentralização, de comunidade educativa, etc.

Dentro disso, o Desenvolvimento Curricular fazia muito sentido, porque clarificava e "distribuía" os níveis de decisão sobre o que os currículos reais devem ser, abria-se à pluralidade de contextos e fazia dos professores não simples executores, mas de facto decisores no seu âmbito profissional.

É este o sentido que João Formosinho (1991) atribui à progressiva substituição da Didáctica Geral (entendida numa dimensão normativa-prescritiva) pelo Desenvolvimento Curricular que tem outra perspectiva (mesmo quando albergou paradigmas tecnológicos).

Isto estaria ligado, no pensamento daquele professor, à tentativa de modificar o modelo centralizado da gestão das escolas, da administração escolar em geral, e do forte centralismo e uniformidade curriculares.

O autor pensa que dentro da escola de massas, "modelo centralizado e burocrático de formular o currículo cultivando a uniformidade e girando à volta de um abstracto aluno médio se revelou inadequado. O conceito de Didáctica-Geral, se entendida como área restrita de ensino de métodos e técnicas para a transmissão de conteúdos programáticos definidos actualmente, revelou-se também inadequado". A procura de maior autonomia dos professores e das escolas, e o questionar do papel excessivamente centralizador do Estado na administração escolar levariam à superação do paradigma normativo-prescritivo na pedagogia.

Mas já vimos que há professores e Departamentos de Didáctica que também não aceitam esse paradigma. Daí me parecer que é arriscado afirmar-se que o incluir, ou não, nos cursos de formação de professores disciplinas da área da teoria do currículo corresponde de facto a visões diferentes do tipo de professores que se pretende formar. É, aliás, uma investigação que vale a pena realizar.

Tendo escolhido para espaço académico a área dos estudos sobre os currículos (sedução que surgiu sobretudo pela via da Sociologia da Educação), subscrevo com gosto a ideia de que "a inclusão do Desenvolvimento Curricular na formação de cada professor pressupõe que vale a pena ensiná-lo a analisar o currículo geral da educação escolar, que vale a pena levá-lo a pensar e formular objectivos, seleccionar conteúdos e métodos que melhor sirvam a diversidade dos alunos que encontra na escola de massas e nas suas turmas. Vale a pena porque a escola ganha autonomia curricular que exerce através do colectivo de professores (...) e da criatividade individual de cada um. Este currículo não é equivalente ao conjunto de disciplinas, pois inclui todas as actividades intencionais plasmadas pela escola" (Formosinho, 1991).

A última parte da citação "arrasta-me" para o projecto "Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico" actualmente em curso nas escolas. Esse projecto pretende encontrar consensos nacionais sobre o que é fundamental na formação básica de qualquer cidadão português que, por obrigação, passará pelos menos nove anos na escola, e preparar os professores para serem agentes/construtores dos currículos adequados a essas exigências e à diversidade de contextos em que trabalham. Por isso, reflexão participada exige, de seguida, a gestão flexível. Naturalmente, o projecto pressupõe uma noção de currículo que "diz respeito ao que se entende que deva ser aprendido num dado momento e num certo sistema, que não se esgota nos textos programáticos, mas se concretiza no modo como se promovem e alcançam as aprendizagens pretendidas". (DEB, Doc. nº 1, p. 6).

Do mesmo modo, o projecto supõe professores preparados para essas responsabilidades e esse conjunto de papéis enquanto gestores e agentes de currículo. Essa preparação está em curso. É por tudo isso que entendo valer a pena ser professora de Desenvolvimento Curricular numa Escola Superior de Educação.

P.S. Uma nota de agradecimento ao colega John Mckenny por me ter proporcionado a aquisição de algum material e por me ter posto em contacto com o Prof. David Hamilton da Universidade de Liverpool.

Notas

1. É curioso verificar a posição que em Portugal seguiram, quanto a isso, as instituições universitárias. Por exemplo, quando a introdução das Ciências da Educação estava muito em voga, a Faculdade de Ciências de Lisboa criou um Departamento de Educação, simplesmente, sem outra designação. Foi um tempo em que esta discussão ganhou foros de saber académico entre nós e dividiu a comunidade científica (se é que tal não continua ainda a acontecer).

2. M. Debesse - La Maîtrise de Sciences de l'Education.

3. Dirigindo-se à assistência, constituída pelos sócios da SPCE, o autor declarou: "Esta é a geração que fez em Portugal as Ciências da Educação" mas não deixou de lembrar que no espaço académico português tais pessoas não deixariam de ser olhadas como pertencendo ao campo onde se albergam os piores profissionais dos diversos domínios científicos.

Realmente, parece que ainda há quem se não tenha libertado de tal visão, sobretudo se isso lhe servir para, artificialmente, se valorizar a si próprio.

3A. No trabalho com o mesmo título "Pedagogia ou Ciências da Educação" publicado na Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XVI, 1982, pp. 125-131 Albano Estrela afirma explicitamente: "A Pedagogia não existe ainda enquanto Ciência, e o corpus formado pelas Ciências da Educação não constitui uma resposta válida para que a Pedagogia adquira o estatuto de Ciência. Pelo contrário, tirando-lhe ou escamoteando-lhe o seu objecto próprio, elas apenas poderão constitui uma etapa, talvez necessária: a etapa pré-científica da Pedagogia" (pág. 129).

4. Lembremos A. Bain "A Ciência da Educação" (1879) ou L. Cellerier: "Esboço de uma Ciência Pedagógica - Os Factos e as Leis da Educação" (1910).

5. Durkeim citado por Avanzini (1978).

6. Exemplo de componentes nos Cursos actuais de Ciências da Educação (Licenciatura) Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: -Introdução às Ciências da Educação; Correntes contemporâneas de Pedagogia; História da Educação, Sociologia da Educação, Economia da Educação; Psicologia (Aprendizagem, Desenvolvimento; Psicologia Social e Psicologia da Educação); Relação Pedagógica; Formação de Adultos; Educação Comparada; Análise das Instituições Educativas; Teoria e Desenvolvimento Curricular; Avaliação Educacional; Práticas Educativas e sua Análise; Estatística, Investigação e Estágio.

- Licenciatura na Universidade do Minho

Pode haver especialização em: Animação Educativa e Desenvolvimento Pessoal e Social; Educação de Adultos e Intervenção Comunitária; Recursos Humanos e Gestão da Formação).

Exemplo de Disciplinas obrigatórias (Tronco comum):

Introdução às Ciências da Educação; Epistemologia das Ciências Humanas e Sociais; História da Educação e da Pedagogia; Filosofia da Educação; Psicologia da Educação; Fundamentos Biológicos da Educação; Ecologia e Educação; Sociologia da Educação; Antropologia Filosófica; Psicologia (da percepção, memória, aprendizagem, motivação e da personalidade); Teoria e Desenvolvimento Curricular; Concepção, Gestão e Avaliação de Projectos Educativos; Metodologias de Educação e Ensino; Desenho Curricular e Acções de Formação; Organizações Educativas e Administração Educacional; Tecnologia e Comunicação Educacional; Prática Pedagógica; Metodologia da Investigação em Educação.

7. Como exemplo desta distinção, cito os planos curriculares de Mestrado na Universidade do Minho que incluem as duas disciplinas: Teoria Curricular e Desenvolvimento Curricular.

Também no mesmo sentido já tenho ouvido defender a inclusão do Desenvolvimento Curricular na formação inicial de professores, mas não Teoria Curricular.

Quanto ao sentido de abrangência do Desenvolvimento Curricular e, conseqüentemente, da não distinção que pretendi estabelecer cito um outro exemplo.

Quando um grupo de docentes portugueses destinado às Escolas Superiores de Educação fez o seu Mestrado em Boston, foi usado como "manual" em Desenvolvimento Curricular a obra de TANNER, D. E TANNER, L - Curriculum Development; Theory Into Practice que citamos na nossa bibliografia geral. Um dos docentes que utilizou esse livro foi o Doutor Vasco Oliveira e Cunha.

Estando ele, posteriormente, a leccionar no Instituto Politécnico da Guarda a disciplina de Teoria Curricular aos formandos da "profissionalização em serviço", fez uma síntese e tradução dos capítulos daquela obra e publicou o seu trabalho com o título Teoria Curricular. Do meu ponto de vista o título justifica-se inteiramente (dada a selecção feita), mas para os autores originais a distinção não teria sentido.

8. Cândido Varela de Freitas - Guião de um programa videogravado sobre Desenvolvimento Curricular, elaborado pelo autor no desempenho do seu cargo no então Instituto de Tecnologia Educativa (1978).

9. Na Universidade do Minho, por exemplo, nos cursos iniciais (1976-1980) tinham nesta área as disciplinas de:

. Métodos e Técnicas de Ensino; Teoria Curricular e Docimologia; Didácticas Específicas; Teorias de Aprendizagem e Modelos de Ensino;

Na reformulação posterior a 1980 substituíram "Didácticas" por "Metodologias" e agregaram "Desenvolvimento Curricular e Modelos de Ensino";

Para Doutoramento na Área de Desenvolvimento Curricular, os candidatos podem provir das disciplinas:

. Teoria do Desenvolvimento Curricular; Objectivo e Avaliações; Modelos, Métodos e Técnicas de Ensino; Organização de Ensino; Fundamentos do Currículo.

10. O trabalho da colega Maria de Jesus Fonseca nesta mesma Revista dá já conta dessa relação e importância.

11. Citado por S. KEMMIS em *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción* (p.81)

12. PACHECO, J. e outros (1993) contestam Carlinda Leite e Donzília Silva (1991) por estas afirmarem que "a teoria e desenvolvimento do currículo substituiu a pedagogia abrangendo disciplinas como a

Metodologia". Não se pode aspirar, dizem os críticos, a que o campo universal desça a níveis concretos e específicos da Metodologia.

13. Este grupo é dirigido pelo Prof. Ian Westbury da Universidade de Illinois e reúne-se anualmente sob a égide da American Educational Research Association.

Esta informação foi-me fornecida pelo Prof. David Hamilton da Universidade de Liverpool.

14. As Actas deste Simpósium foram publicadas, segundo informação do Prof. Hamilton, em alemão e inglês. HOPMANN, S. e RIQUARTIS, K. (Eds) Didaktik and /or Curriculum, Institut für die Pädagogik des Naturwissenschaften und der Universität Kiel, 1995.

15. "Didactic and/or Curriculum?" in *Curriculum Studies*, vol. 2, number 3, 1994.

16. What (or How) Should They Become? seguida, posteriormente, por What Should They Do (For Themselves)?

16. Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française.

Bibliografia

AA VV Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas (1990) SPCE, Porto, 1990.

AAAV Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas, AIPELF/(1994)/AFIRSE, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa, 1994.

ABBAGNANO, N. e VISALBERGHI, A. História da Pedagogia, Livros Horizonte, Lisboa, s/data.

AMBRÓSIO "Ciências da Educação e Decisão nas Políticas Educativas" in (1992) in Decisões nas Políticas e Práticas Educativas, SPCE, Porto, 1992.

AVANZINI, G. A Pedagogia no Século XX, Moraes Editores, Lisboa, 1978. (1978)

BAILLY, D. "A Propos de la Didactique", Les Sciences de l'Education, 1-2/1987. (1987)

BENAVENTE, Ana "As Ciências da Educação e a Inovação das Práticas (1992) Educativas" in Decisões nas Políticas e Práticas Educativas SPCE, Porto, 1992.

CAMPOS, B. Paiva "As Ciências da Educação em Portugal", *Revista Inovação*, (1993) Vol. 6, 1993.

CAMPOS, B.P. (Org.) A Investigação Educacional em Portugal, IIE, Lisboa, 1995. (1995).

CAMPOS, B.P.(Org.) Investigação e Inovação Para a Qualidade das Escolas, IIE,(1996) Lisboa, 1996.

CARDOSO, Abílio "Curriculum e Didácticas" in APELF/AFIRSE, 1994 (1994).

CARNEL, Béatrice - "Didactique ou Recherche en Didactique Essai de (1994) Differentiation dans le Domaines des STAPS" in Les Sciences de l'Éducation, 3/1994 - pp. 55-67.

CARVALHO, A. Dias de "Ciências da Educação: Um Novo olhar (1910) Epistemológico" in Ciências da Educação em Portugal SPCE, Porto, 1990.

ESTRELA, Albano Pedagogia, Ciência da Educação?, Porto Editora, Porto, 1992. (1992).

FERRIÈRE, A. A Escola Activa, Edições Aster, Lisboa, 1965 (1946) ISPV Guia do Estudante, Ano Lectivo de 1996/97, Viseu.

FORMOSINHO, João "Uma Introdução" in MACHADO, F.A. e GONÇALVES M.F.(1991) Currículo e Desenvolvimento Curricular - Problemas e Perspectivas, Edições ASA, Porto, 1991.

GUNDEM, B.B. "The Role of Didactics in Curriculum in Scandinavia", (1991) Journal of Curriculum and Supervision, Summer, 1995, vol. 10, nº 4, 302-316.

HAMILTON, D., GUDMUNSDOTTIR, S. "Didactic and/ or Curriculum" in (1994) in Curriculum Studies, vol. 2, number 3, 1994. PACHECO, J.A. Currículo: Teoria e Práxis (1996) Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, nº 22 Porto, 1996.

KEMMIS, S. El Curriculum: Más Allá de la Teoria de la Reproducción, Ediciones (1986) Morata SA, Madrid, 1988.

LEITE, C e SILVA D. "O Desenvolvimento Curricular no Quadro das Ciências da (1991) Educação - Génese e Estatuto" in Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas, SPCE, Porto, 1991.

LUNDGREN, U.P. Teoria Del Curriculum y Escolarización, Ediciones Morata AS (1991) Madrid, 1992.

MACHADO, F.A. E GONÇALVES, M.F. Curriculo e Desenvolvimento (1991) Curricular - Problemas e Perspectivas Edições ASA, Porto, 1991.

MARTINAND, J.L. - "Quelques Remarques Sur les Didactiques de Disciplines", Les (1997) Sciences de l'Education, 1-2/1987.

MIALARET, G. A Psicopedagogia, Publicações Dom Quixote, Lisboa 1992.(1992).

MIALARET, G. As Ciências da Educação, Moraes Editores, Lisboa, 1980 (1980) (2ª Edição).

MIALARET, G. "Didactique et Sciences de l'Education", in APELF/AFIRSE, (1994) 1994.

MIALARET, G. "Les Sciences de l'Education et les Didactiques", Les Sciences (1987) de l'Education 1-2 (1987).

NÓVOA, A. "As Ciências da Educação e os Processos de Mudança", in SPCE, (1991) Ciências da Educação e Mudança, Porto, 1991.

PACHECO, J.A. e outros "A Teoria e Desenvolvimento Curricular Como (1993) Disciplina e a Sua Proposta de Formação de Professores" in I V Colóquio Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Lisboa, 1994.

ROPE, Françoise - "Didactiques Specifiques, Didactique Generale et Sciences (1989) de l'Education" in Les Sciences de l'Education, 2/1989 - pp. 5-21.

TANNER, D. e TANNER, L. Curriculum Development: Theory Into Practice (1980) MacMillan Publishing, New York, 1980.

Nota: A forma de identificação dos artigos da revista segue a forma que cada uma das respectivas publicações utiliza.