

Pedagogia como conversação complexa e deliberativa no ensino superior*

José Augusto Pacheco

Joana Sousa

119

Resumo

A Pedagogia no ensino superior é debatida a partir de um olhar oriundo dos Estudos Curriculares, partindo de uma noção abrangente de Pedagogia, que é uma teoria e prática da educação, de um conceito de currículo como projeto, vinculado inquestionavelmente ao conhecimento, e de análises de políticas educativas e curriculares, sobretudo do Processo de Bolonha, na União Europeia. Considera-se, de igual modo, que o currículo, no seu processo de desenvolvimento, concretiza-se numa ação pedagógica, que requer, de acordo com perspectivas teóricas da reconceptualização e pós-reconceptualização curriculares, uma conversação complexa e deliberativa.

Palavras-chave: pedagogia; ensino superior; estudos curriculares; reconceptualização; pós-reconceptualização.

* Neste artigo foram mantidas as peculiaridades da língua portuguesa usadas em Portugal (nota do editor).

Abstract

Pedagogy as a complex and deliberative conversation in higher education

Higher education pedagogy is debated from the point of view of Curriculum Studies, based on a wide concept of pedagogy, which is an education theory and practice, on the conception of curriculum as a project that is linked to knowledge, and on the analysis of educational and curricular policies, especially the Bologna Process in the European Union. Similarly, it is considered that the curriculum development process is materialized on the pedagogic action which requires, according to the reconceptualization and post-reconceptualization curriculum theories, a complex and deliberative conversation.

Keywords: pedagogy; higher education; curriculum studies; reconceptualization; post-reconceptualization.

Introdução

120 A partir de uma perspectiva interdisciplinar dos campos de conhecimento Pedagogia, Currículo e Didática (Livingston, 2016; Oliveira, Pacheco, 2013; Libâneo, Alves, 2012;), debatemos o ato educativo no ensino superior partindo de uma noção abrangente de Pedagogia (Libâneo, 2002), que é uma teoria e prática da educação (Almeida, Pimenta, 2011), de um conceito de currículo como projeto (Pacheco, 2012; Pinar, 2007), vinculado inquestionavelmente ao conhecimento (Libâneo, 2016; Pacheco, 2016, 2014; Young, 2016) e de uma análise das políticas educativas e curriculares (Libâneo, 2016; Moreira, 2012), sobretudo do Processo de Bolonha, na União Europeia (Morgado *et al.*, 2015; Leite, Ramos, 2014; Ramos *et al.*, 2013; Galego, Marques, Teodoro, 2011).

Consideramos, de igual modo, que o currículo, no seu processo de desenvolvimento, concretiza-se numa ação pedagógica, que requer, de acordo com perspectivas teóricas da reconceptualização e pós-reconceptualização curriculares (Jung, Pinar, 2016; Pinar, 2015b, 2007; Wallin, 2012), uma conversação complexa e deliberativa (Pacheco, 2017; Pinar, 2015a, 2017; Trueit, 2017; Castner, 2015; Henderson *et al.*, 2015; Wozolek, 2015) no quadro de práticas de ensino superior inovadoras (Ramos *et al.*, 2013; Alves *et al.*, 2012), de uma abordagem crítica (Nottingham, 2016; Pacheco, Sousa, 2016; Lawrence, 2015; Wong, 2014) e de uma reflexão em torno do desenvolvimento profissional docente (Anastasiou, 2011; Ramalho, Nuñez, 2014;), com uma diversidade de aprendizagens profissionais docentes (Pacheco, 2013), perante um pretensão novo paradigma de aprendizagem (Kivunja, 2014), dominado pelas novas tecnologias de aprendizagem (Czeerkawskie, 2016; Lipovsky, 2016).

Pedagogia e sua natureza interdisciplinar

São muitos os trabalhos produzidos nos últimos anos sobre o conhecimento pedagógico na busca de uma relação interdisciplinar com os campos da Didática e o do Currículo, mas no reconhecimento de territórios epistemológicos diferentes e com identidades próprias, tornando-se supérfluas as discussões para saber se o currículo envolve a didática ou vice-versa. Todavia, e a aceitando-se a sua noção mais ampla, a Pedagogia “perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal” (Libâneo, 2012, p. 28), sendo entendida como “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana” (p. 30).

Muitos outros autores têm uma perspectiva semelhante (Oliveira, Pacheco, 2013; Libâneo, Alves, 2012), ainda que a Pedagogia, pelo menos quando entendida como teoria e prática da educação, seja referenciada pela relação que é estabelecida entre docente e discente em torno de um dado conhecimento. No âmbito do ensino superior, e porque o artigo centra-se somente neste nível, os subsídios teóricos de novo modelo de formação universitária estão orientados “para que a organização da prática de ensino não esteja mais assentada na transmissão de conhecimentos, mas na interação entre professor/aluno/conhecimento” (Almeida, Pimenta, 2011, p. 40). A Pedagogia tem, inquestionavelmente, uma preferência conceptual ligada ao processo de ensino e de aprendizagem, tendo-se como adquirido que a dimensão pedagógica de um docente universitário não é objeto de formação, em função da importância atribuída quer ao conhecimento especializado de uma área ou disciplina, quer à pesquisa e produção científica. Por conseguinte, na Pedagogia, tal como na didática e no currículo, pois estes dois campos intersectam-se no espaço do processo de ensino e de aprendizagem, tem como pressuposto a educação, cujo processo se viabiliza “como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente” (Libâneo, 2002, p. 34), tornando os professores em aprendentes, num processo de aprendizagem ao longo da vida, cujas crenças são decisivas para a sua aprendizagem profissional (Livingston, 2016).

O entrecruzamento de campos epistemológicos – e já referimos que a Pedagogia, no estudo relativo ao processo de ensino e de aprendizagem, tem a particularidade de intersectar didática e currículo, aproximando-os sobretudo no currículo-em-ação ou no currículo que é construído nas salas de aula –, torna-se possível, se o currículo for explorado conceptualmente como projeto, num modelo aberto do seu processo de desenvolvimento, bem afastado de um plano, devidamente ancorado e orquestrado a partir de metáforas produzidas pela racionalidade técnica (Pacheco, 2012; Pinar, 2007). Os Estudos Curriculares direcionam-se, assim, para o paradigma da compreensão, tão presente nos movimentos da reconceptualização e da pós-reconceptualização (Pinar, 2015b), ou seja, de uma construção curricular baseada nas esferas pública e privada ou nas dimensões social e subjetiva de sujeitos-aprendentes.

Mesmo que a sua evocação gere divergências teóricas, o conhecimento é a base da interdisciplinaridade que torna possível ligar de forma compreensiva Pedagogia, currículo e didática. A partir do momento em que se processa a transformação curricular, pela seleção e organização do conhecimento escolar (Pacheco, 2016, 2014), o conhecimento torna-se num poderoso instrumento de educação (Young, 2016), bastante valorizado nas políticas transnacionais e com incidência efetiva nos sistemas educativos nacionais (Libâneo, 2016).

Face às ideias dominantes da pós-modernidade e do pós-estruturalismo, que tendem para acentuar o relativismo do conhecimento, torna-se crucial revalorizar o conhecimento escolar, como propõe Moreira (2012, p. 184), na medida em que “os padrões culturais do cotidiano não são suficientes. Faz-se necessária, além da imersão nos padrões do cotidiano, a imersão nos padrões das disciplinas”, tornando-se, ainda, necessária a interrogação “Como organizar o conhecimento escolar para se otimizar a aprendizagem?”.

O Processo de Bolonha¹ é uma resposta, de entre outras, à questão do conhecimento. Em termos de organização da pós-graduação, trata-se de uma prescrição curricular muito significativa na forma de ciclos (1º de graduação, 2º de mestrado e 3º de doutoramento) interligados, de modo a assegurar a mobilidade dos estudantes, de que o programa Erasmus é somente uma das facetas mais visíveis, e o reconhecimento de diplomas, incluindo, ainda, uma mudança de paradigma: do ensino para a aprendizagem, com tudo o que isso significa na elaboração de planos curriculares, com um sistema comum de créditos (sistema europeu de transferência de créditos) e com um outro papel para o professor e o estudante, tudo isto com o objetivo, politicamente declarado, de ser construído um espaço europeu de ensino superior supranacionalmente harmonizado. Tal processo, de acordo com Morgado *et al* (2015, p. 24),

encerra desafios e oportunidades, tendo conduzido, em Portugal, a uma reorganização do currículo como forma de dar resposta às exigências de maior flexibilidade de processos e integração de conhecimentos, procurando assim respostas mais eficazes tanto ao nível da mobilidade, quanto da empregabilidade dos graduados.

Diz-se em textos normativos que Bolonha², tanto na declaração de 1999, como no processo implementado em Portugal a partir de 2005³, implica uma alteração paradigmática para a aprendizagem, aliás como é reforçado, em 2015, nas orientações da União Europeia para o ensino superior.⁴

Esta mudança paradigmática centra-se essencialmente na Pedagogia, com mudanças que passam a estar centradas na metodologia, dizendo-se sobre o

¹ Este processo inicia-se com a Declaração de Bolonha, assinada por 29 ministros de educação europeus, em 1999, no seguimento da *Magna Charta Universitatum*, assinada por reitores de universidades, em 1998, na cidade de Bolonha.

² Cf. Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, Portugal: Decreto-lei nº 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei nº 230/2009, de 14 de setembro, pelo Decreto-Lei nº 107/2008, de 25 de junho, pelo Decreto-Lei nº 115/2013, de 7 de agosto e pelo Decreto-Lei nº 63/2016, de 13 de setembro.

³ Cf. Lei nº 49/2005, de 30 de agosto. Este normativo que é uma alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, impõe mudanças que só seriam completamente uniformizadas, em Portugal, a partir do ano letivo de 2009/2010.

⁴ Cf. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015. Disponível em: <http://www.eua.be/Libraries/quality-assurance/esg_2015.pdf?sfvrsn=0>.

conhecimento que este agora é sinónimo de competência, não longe da competição, porque ambas são ditadas pela cultura de prestação de contas e responsabilização, no seguimento de políticas marcadamente neoliberais.

O ensino superior, no Processo de Bolonha, é um ensino centrado no estudante, “correspondendo a uma abordagem relacionada com as investigações das teorias construtivistas de aprendizagem. É caracterizado por métodos inovadores de ensino que procuram a aprendizagem em interação com os professores e outros estudantes, capacitando os estudantes para uma aprendizagem ativa através da resolução de problemas, raciocínio crítico e reflexivo” (Ramos *et al.*, 2013, p. 120).

Olhando-se criticamente para o pós-Bolonha, isto é, para uma década depois da sua implementação, verifica-se, e muitos outros estudos poderiam ser citados, que há tensões que não refletem a mudança paradigmática, incluindo uma conceção de currículo que romperia com a “visão tradicionalista que o restringe à mera transmissão e aquisição de conhecimentos” (Leite, Ramos, 2014, p. 87). No entanto, e contrariando os princípios da mudança de paradigma, a implementação do Processo de Bolonha em Portugal, revela uma clara tensão, que “traduz a distância que existe entre o anunciado e o concretizado” (p. 87).

Numa análise mais exaustiva, e considerando o Processo de Bolonha como um mandato externo, Galego, Marques e Teodoro (2011, p. 104) referem que “foi em geral reconhecida a necessidade de mudança neste setor [ensino superior], no sentido de o aproximar mais das realidade e desafios atuais”. Citam, ainda, que os resultados de pesquisas “não permitem confirmar ou infirmar a hipótese de que o Processo de Bolonha se encontra em um nível muito formal e que traduz pouco em mudanças da vivência do quotidiano da relação pedagógica” (p. 124).

123

Uma pedagogia de conversação complexa e deliberativa

Neste texto, escrito a partir de um olhar epistemológico dos Estudo Curriculares, consideramos que o currículo, no seu processo de desenvolvimento, concretiza-se numa ação pedagógica, que requer, de acordo com perspetivas teóricas da reconceptualização e pós-reconceptualização curriculares (Pinar, 2007, 2015b; Wallin, 2012), uma conversação complexa e deliberativa. Dito de outro modo: o currículo como projeto, aberto e baseado na compreensão humana, é o suporte teórico-conceptual de uma pedagogia de conversação complexa e deliberativa. Assim, “em tempos em que prevalece um cinismo, que parece ser só político e não ético”, é obrigatório fazer o esforço para reafirmar o currículo como conversação complexa (Pinar, 2017, 2015a) e deliberativa (Henderson, 2015).

Conversação complexa, porque o currículo é a hermenêutica de um sujeito ou sujeitos não incorporados em procedimentos de standardização, numa busca analítica do passado que é futuro e que se torna presente, já que “o futuro não está à nossa frente, está atrás, oculto no passado, num tempo anterior a resultados escolares inscritos numa falsa competição internacional que servem para os políticos esconder as suas próprias lacunas” (Pinar, 2015b, p. XI). Sendo possível “reconhecer

o passado e reconhecer os seus traços no presente, [o que] requer uma constante clarificação” (Jung, Pinar, 2016, p. 30), são dadas respostas com base na importância do contexto, tanto para a compreensão do conceito de currículo, como para as suas representações. Quer dizer, assim, que “quando o passado se torna presente, podemos recomeçar o trabalho através das circunstâncias presentes” (Pinar, 2015b, p. XII). É na perspectiva de currículo como conceito viajante, moldado por influências institucionais, geográficas, culturais, históricas e políticas, que se recontextualiza o seu conceito e o seu propósito (Jung, Pinar, 2016).

Conversação deliberativa que significa, por um lado, a crítica da racionalidade tyleriana, agora ressignificada por conceitos e procedimentos de prestação de contas e responsabilização, no sentido de uma escola como negócio e de uma escola sem ideologia, como se fosse possível a utopia política de uma escola sem crenças, atitudes e comportamentos, despida de valores e baseada num conhecimento asséptico e, por outro, uma nova perspectiva de desenvolvimento do currículo, no sentido de produzir dinâmicas relacionadas com a aprendizagem dos alunos, “inspirada numa arte pedagógica poderosa (Henderson, 2015, p. 1) “ancorada numa pedagogia progressista e emancipatória” e “numa autonomia profissional responsável” (p. 7).

O currículo – e também a Pedagogia – como conversação complexa e deliberativa, que resgata a abordagem reconceptualista (mudança do paradigma técnico para o paradigma da compreensão humana) e a abordagem pós-reconceptualista (centrada na subjetividade, identidade e cosmopolitismo do sujeito), corresponde a uma nova concepção do desenvolvimento do currículo, numa desconstrução do binómio currículo/instrução (Castner, 2015), com marcas de contestação do paradigma dominante do pensamento curricular, de cariz técnico, normativo e burocrático, demonstrando uma imagem fragmentada do desenvolvimento do currículo, no contexto de um sistema de *accountability*, pois o racional tyleriano é, ainda, uma forte estrutura presente no desenvolvimento do currículo e definindo as práticas curriculares de forma standardizada, como se o currículo fosse uma pintura só de números. Sabendo-se que o currículo homogeneizado “idolatra uma gestão standardizada para um grau insuportável” (p. 88), o autor não coloca em causa os *standards*, mas sim, o seu uso padronizado no desenvolvimento do currículo, acreditando que a batalha pela educação pública consiste em reconhecer a existência de dois campos distintos: um, em que reforça a educação emancipatória, outro, que reproduz um controlo totalitário.

Perspetivar a educação mediante o currículo é um projeto que se afirma no quotidiano pedagógico de uma conversação complexa e deliberativa orientado para uma cultura centrada no que acontece nas salas de aula (Wozolek, 2015), que reforça o conceito freireano de conscientização que está na base de uma educação dialógica.

Na conversação complexa e deliberativa como referencial da Pedagogia será de admitir um espaço privilegiado para as práticas inovadoras, sobretudo se a avaliação formativa e a autoavaliação assumirem um lugar central na aprendizagem (Alves *et al.*, 2012) e se os restantes elementos envolvidos no processo pedagógico resultarem de uma abordagem compreensiva, já que a mudança significativa ao nível da aprendizagem “tem a ver com a necessidade de aprendermos com os outros”

(Ramos *et al.*, 2013, p. 104). Além disso, a Pedagogia seguirá uma abordagem crítica, com o questionamento de aspetos ligados ao mundo dos alunos, incluindo os da sua profissionalidade (Nottingham, 2016), com a transição da transmissão do conhecimento para uma perspectiva de ensino baseada em questões sociais, tornando os alunos em co-investigadores do conhecimento (Wong, 2014), com a afirmação de um discurso que seja interrogativo quer à ideologia neoliberal (Lawrence, 2015), quer ao tipo de conhecimento que está na base do novo paradigma de aprendizagem (Kivunja, 2014) e, ainda, com uma atitude deliberadamente de desconstrução de discursos dominados pela estandardização e homogeneização (Pacheco, Sousa, 2016).

Concomitantemente, e ainda na consideração da conversação complexa e deliberativa como referencial da Pedagogia do ensino superior, o desenvolvimento profissional docente envolve tanto a aprendizagem da docência, quanto a formação continuada, como argumentam Ramalho e Nuñez (2014, p. 26), sendo que

os processos de aprendizagem dos professores acontecem na interação com os outros, no contexto de projetos pessoais e do grupo, nos quais aparecem múltiplos fatores. São processos mediados pelos formadores e por ferramentas (materiais ou simbólicas).

Embora o quadro teórico-conceptual do desenvolvimento profissional docente seja amplo e complexo, a aprendizagem da docência é reiteradamente um processo que envolve diversos fatores, desde os políticos até aos organizacionais e curriculares, devendo ser valorizada a aprendizagem centrada no trabalho pedagógico, mesmo que as aprendizagens centradas no conhecimento, na reflexividade e nos resultados sejam frequentemente justificadas.

A essência do trabalho pedagógico traduz-se numa conversação complexa e deliberativa, pelo que

a complexidade do ser professor se constrói na base de uma diversidade de saberes, necessariamente articulados e ligados à teoria e à prática educacionais, que de modo algum podem ser hierarquizados. Quando se afirma que o docente necessita somente de um saber básico – o saber dos conteúdos –, há uma perspectiva muito limitada do ato educativo, já que o instruir, no sentido etimológico (*instruere*) de estrutura por dentro, exige muito mais em termos de conhecimento (Pacheco, 2013, p. 57).

Tal diversidade de saberes exige, por outro lado, uma cultura curricular de colaboração docente e discente, no quadro de uma aprendizagem a partir do outro, testemunhando Anastasiou (2011, p. 50):

Temos observado que na vida e na carreira universitária faltam oportunidades sistemáticas de crescimento pessoal e grupal para o trabalho coletivo, com o desenvolvimento intencional da habilidade de lidar com o outro, com a diversidade de pensamento e de acção, de desenvolvimento de processos cerebrais de mediação, que incluem o ouvir e analisar antes de defender ou atacar ideias, assim como da importante distinção entre a ideia do outro (movimento natural de discordância, fundamental até para o crescimento das sínteses e dos fundamentos dos argumentos) e a pessoa do outro. E o tempo grupal é fator também importante no lidar com esses desafios.

A discussão de uma pedagogia de conversação complexa e deliberativa no ensino superior é vista como crucial numa era em que se regista o aparecimento de um novo veículo educacional – curso *online* aberto e massivo (do inglês *Massive Open Online Course*, MOOC), uma solução global de ensinar conhecimento especializado. Trata-se, assim, de um novo paradigma de aprendizagem (Kivunja, 2014), dominado pelas novas tecnologias. Nos desafios que são colocados na Pedagogia do ensino superior, Czeerkawskie (2016) reforça a importância da aprendizagem formal e não formal mista e da melhoria da literacia digital, ainda que estes desafios tendam a enfatizar a aprendizagem mensurável e o redesenho de aprendizagens em rede, insistindo que o conhecimento está cada vez mais associado às novas tecnologias.

A este respeito, Duarte (2016, p. 100), numa posição crítica, diz que o uso das “tecnologias não gera, por si mesmo, o acesso livre e pleno ao conhecimento”. Idêntica posição é defendida por Lipovestsky (2016, p. 320), que, na análise dos fundamentos de uma civilização do ligeiro, escreve que “os métodos escolares assentam nos valores do esforço e da disciplina, na lentidão e na progressividade controlada, em exercícios repetidos e programas impostos tendo em vista uma aquisição de tipo sistemático”. Tal antagonismo alimenta a ideia revitalizada de uma sociedade sem escola ou Pedagogia, o que para Lipovestsky (p. 321) ganha terreno em autores anteriores, como Ivan Illich, não aceitando o que diz Serres sobre a Internet, que “torna inútil a escola, os professores e as disciplinas, pois todo o saber está acessível a todos, já foi transmitido para sempre e em toda a parte”.

Perante a sociedade da informação, o autor discorda que a mesma signifique o fim da escola ou da Pedagogia, sendo certo que o progresso tecnológico não é o processo cognitivo e, por conseguinte, “estar ligado não é suficiente para pensar” (Lipovestsky (2016, p. 321). O conhecimento das tecnologias, sobretudo o modo como a informação é transformada em conhecimento, não quer dizer que seja potenciado só por si o desenvolvimento do ser humano, pois,

quanto mais numerosos são os conteúdos disponíveis, mais crucial é a forma de interpretá-los, escolhê-los, organizá-los e ordená-los: a informação “bruta” não é sinónimo de conhecimento verdadeiro. O universo do digital pode “encher” as cabeças, mas não tem o poder de criar “cabeças bem-feitas” (Lipovestsky, 2016, p. 321).

É, por isso, urgente e necessária uma Pedagogia de conversação complexa e deliberativa no ensino superior.

Concluindo

Sem a pretensão de registarmos conclusões, porque concluir é fechar ideias, enclausurando-as em perspetivas que nem sempre permitem lançar interrogações, gostaríamos de perguntar, e parafraseando Shay (2016), quando se refere à educação, o que significa aprender através de uma pedagogia baseada na conversação complexa e deliberativa?

As possíveis respostas dependem das diversas propostas curriculares, bem como dos diferentes saberes que dão corpo a um conhecimento especializado e sistemático no ensino superior. Poder-se-á dizer que tal pedagogia não está nem do lado do aluno, nem do lado do professor, como geralmente se pretende através da abordagem de diferentes paradigmas, sendo a docência, tal como advoga Pinar (2007) para o currículo, não um método de instrução, que traduz uma forma eficiente de organizar o processo de ensino e de aprendizagem e impõe uma visão fechada de currículo, centrada na transmissão de conteúdos e no papel central do professor, de preferência pelo valor da sua palavra e pelo significado da palavra escrita, mas uma conversação, isto é, uma problematização do processo de construção do conhecimento, reconhecendo-se o papel do sujeito nessa construção e o espaço/lugar social a que pertence.

Daí que o Processo de Bolonha, em termos de novas perspetivas sobre a aprendizagem, não é um paradigma novo, tão-só o reforço de um dos lados do processo de ensino e de aprendizagem, ainda que sempre que um deles seja reforçado, o outro é diminuído e enfraquecido pedagogicamente. Uma conversação complexa e deliberativa não significa a maximização da Pedagogia centrada no aluno ou no professor, já que um diálogo em torno do conhecimento exige uma deliberação orientada para o questionamento crítico, por mais técnico que seja o conhecimento.

Assim, mais do que realizar estudos sobre o que cada um pensa sobre o processo de ensino e de aprendizagem no ensino superior, com posições bem diferentes entre professores e alunos, e sempre com os constrangimentos institucionais, muitos deles fruto da regulação transnacional e supranacional, como o Processo de Bolonha, é fundamental direcionar recentrar a pesquisa e a discussão teórico-conceitual no ensino superior para compreender de que modo a conversação complexa e deliberativa pode ser uma teoria e uma prática pedagógica. Quer dizer, por isso, que se trata de uma pedagogia de entrecruzamento de perspetivas.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, S. G. (Org.). A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 19-43.

ALVES, Maria P. et al. Práticas inovadoras no ensino superior. In: LEITE, C; ZABALZA, M. (Coord.). *Ensino superior: inovação e qualidade na docência*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto, 2012. p. 957-970.

ANASTASIOU, Léa. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.

CASTNER, Daniel J. Teaching for holistic understanding: inspirational events in study of practice. In: HENDERSON, J. C. et al. *Reconceptualizing curriculum development: inspiring and informing action*. New York: Routledge, 2015. p. 39-53.

CZEERKAWSKIE, Betül C. Blending formal and informal learning networks for online learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, v. 17, n. 3, p. 138-156, 2016.

DUARTE, Newton. Relação entre conhecimento escolar e liberdade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 78-102, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/198053143508&pid=S0100-15742016000100078&pdf_path=cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00078.pdf&lang=pt>.

GALEGO, Carla; MARQUES, Fátima; TEODORO, António. Reforma do ensino superior e implementação do processo de Bolonha em Portugal: mudanças e encruzilhadas. In: RAMALHO, B. L.; LLAVADOR, J. B.; CARVALHO, M. E.; DINIZ, A. V. (Org.). *Reformas educativas, educación superior y globalización en Brasil, Portugal y España*. Valencia: Editorial Germania, 2011. p. 97-131.

HENDERSON, James C. A new curriculum development: inspiration and rationale. In: HENDERSON, J. C. et al. *Reconceptualizing curriculum development: inspiring and informing action*. New York: Routledge, 2015. p. 1-33.

128

JUNG, Jung-Hoon; PINAR, William F. Conceptions of curriculum. In: WYSE, D.; HAWARD, L.; PANDYA, J. (Ed.). *Curriculum, pedagogy and assessment*. London: Sage Publications, 2016. p. 29-46.

KIVUNJA, Charles. Innovative pedagogies in higher education to become effective teachers of 21st Century skills: unpacking the learning and innovations skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education*, v. 3, n. 4, p. 37-48, 2014.

LAWRENCE, Melanie. Beyond the neoliberal imaginary: investigating the role for critical pedagogy in higher education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, v. 13, n. 2, p. 246-286, 2015.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Políticas do ensino superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. *Revista Lusófona de Educação*, v. 27, p. 73-89, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). *Diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 35-60.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 38-63, 2016.

LIVÂNIO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). *Diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIPOVETSKY, Gilles. *Da leveza: para uma civilização do ligeiro*. Lisboa: Edições 70, 2016.

LIVINGSTON, Kay. Pedagogy and curriculum: teachers as learners. In: WYSE, D.; HAYWARD, L.; PANDYA, J. (Ed.). *The Sage handbook of curriculum, pedagogy and assessment*. London. Sage Publications, 2016. p. 225-340.

MOREIRA, António Flávio. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)*, v. 28, n. 1, p. 180-194, 2012.

MORGADO, José C. Ensino, aprendizagem e avaliação no ensino superior: entre a conformidade e a inovação. In: FERNANDES, D. et al. (Org.). *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas*. Lisboa: Educa, 2015. p. 21-44.

NOTTINGHAM, Paula. The use of work-based learning pedagogical perspectives to inform flexible practice within higher education. *Teaching in Higher Education*, v. 21, n. 7, p. 790-806, 2016.

OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José A. (Org.). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2013.

PACHECO, José A. Curriculum Studies: what is the field today? *Journal of The American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, v. 8, n. 1, p. 1-25, 2012.

PACHECO, José A. Políticas de formação de educadores e professores em Portugal. In: OLIVEIRA, M. R.; PACHECO, J. A. (Org.). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2013. p. 45-68.

PACHECO, José A. Para a noção de transformação curricular. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 64-77, 2016.

PACHECO, José A. Pinar's influence on the consolidation of Portuguese Curriculum Studies. In: DOLL, M. A. (Ed.). *The reconceptualization of curriculum studies: a festschrift in honor of William F. Pinar*. New York: Routledge, 2017. p. 130-136.

PACHECO, José A.; SOUSA, Joana. O (pós)crítico na desconstrução curricular. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 9, n. 18, p. 65-74, 2016. DOI: <10.20952/revtee.2016v19iss17pp 65-74>.

PINAR, William F. *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora, 2007.

PINAR, William F. *Educational experience as lived: knowledge, history, alterity*. New York: Routledge, 2015a.

PINAR, William F. Foreword. In: HENDERSON, J. C. et al. *Reconceptualizing curriculum development: inspiring and informing action*. New York: Routledge, 2015b. p. XI-XVI.

PINAR, William F. Working from within, together. In: DOLL, M. A. (Ed.). *The reconceptualization of curriculum studies: a festschrift in honor of William F. Pinar*. New York: Routledge, 2017. p. 194-205.

RAMALHO, Betania L.; NUÑEZ, Isauro B. Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: trilogia da profissionalização docente. In: RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. (Org.). *Formação, representações e saberes docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2014. p. 17-37.

RAMOS, Ana et al. Implementação de novas práticas pedagógicas no ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 26, n. 1, p. 115-141, 2013. DOI: <<http://dx.doi.org/10.21814/rpe.2986>>.

SHAY, Suellen. Curricula at the boundaries. *Higher Education*, v. 71, n. 6, p. 767-779, 2016.

TRUEIT, Donna. Complexities of the complicated conversation. In: DOLL, M. A. (Ed.). *The reconceptualization of curriculum studies: a festschrift in honor of William F. Pinar*. New York: Routledge, 2017. p. 161-169.

WALLIN, Jason J. Representation and the straightjacketing of curriculum's complicated conversation: the pedagogy of pontypool's minor language. *Educational Philosophy and Theory*, v. 44, n. 4, p. 366-385, 2012.

130

WONG, Arch C. Moving from a transmission to a social reform teaching perspective: using teacher's action research as critical pedagogy in higher education. *Canadian Journal of Action Research*, v. 15, n. 3, p. 48-64, 2014.

WOZOLEK, Boni. Deliberative conversation: possibilities of equity in everyday schooling. In: HENDERSON, J. C. et al. *Reconceptualizing curriculum development: inspiring and informing action*. New York: Routledge, 2015. p. 99-109.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 18-37, 2016.

José Augusto Pacheco é professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

jpacheco@ie.uminho.pt

Joana Sousa é doutoranda do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal, e bolsista de investigação científica em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular, pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT – SFRH/BD/93389/2013).

joanarfsousa@gmail.com

Recebido em 2 de outubro de 2016

Aprovado em 24 de outubro de 2016