

QUE (NOVAS) FORMAS DE ENTENDER O CURRÍCULO EMERGEM DA PARTICIPAÇÃO EM CONTEXTOS INFORMAIS ONLINE?

Joana Viana¹

¹Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, jviana@ie.ulisboa.pt

Resumo – Nas suas diferentes definições e concepções, o currículo está, na sua esmagadora maioria, associado ao contexto escolar, à organização das aprendizagens que se promovem e realizam na escola, com caráter formal e predefinido. No entanto, sabe-se hoje que independentemente de passarmos grande parte da nossa vida em contextos e situações formais de aprendizagem (escola, trabalho, ações de formação contínua, entre outras), as aprendizagens realizadas ao longo da vida são, na sua maioria, de caráter informal, desenvolvidas em situações ou contextos informais. Nesses contextos e situações de aprendizagem, mais ou menos estruturados, mais do que um currículo formal e prescrito, mais do que intenções e planos definidos previamente, assume preponderância um currículo aberto e flexível, decorrente da ação. Parte-se da hipótese de que em contextos informais, desprovidos de estrutura ou orientações prévias para a aprendizagem, cada um de nós organiza o seu processo de aprendizagem, tomando decisões sobre o que aprender, como aprender, quando e com quem aprender. Cada um constrói o seu currículo. É com base neste pressuposto, na análise dos elementos constituintes do currículo e do impacto e mudanças que a massificação e uso das tecnologias digitais têm provocado na aprendizagem, que assenta a convicção sobre a possibilidade, teórica e empírica, de um currículo que enquadra as aprendizagens em contextos informais online.

Palavras-chave: Desenvolvimento curricular, currículo, contextos informais online, aprendizagem online

Abstract – This article sets out to initiate a broader discussion on the concept of informal online curriculum, defined as the curriculum framing learning in informal online contexts as opposed to a formal curriculum, and also to contribute towards its characterization. Different conceptions and definitions of curriculum – from the formal to the informal through the concept of curriculum mediated by practice and by learning experience - provided by the Internet and virtual environments are analyzed in order to clarify some such concepts and further our initial discussion.

Keywords: curriculum, informal online curriculum, informal online contexts, online learning

Introdução

Os estudos curriculares constituem um campo epistemológico de fronteiras muito híbridas ou mesmo arbitrarias no interior das Ciências da Educação (Estrela, 1992; 1999 in Estrela, 2007). Quer-se com isto dizer que qualquer análise sobre o campo curricular situar-se-á, em primeiro lugar, nas Ciências da Educação, e estas nas Ciências Sociais, e só depois “no objeto e metodologia que o caracterizam como

espaço autónomo, dotado de um *corpus* teórico suficientemente reconhecido” (Pacheco, 2007: 123). Como resultado de numerosos estudos históricos, sociológicos, interpretativos e conceptuais, efetuados durante o último quartel do século passado, tornou-se mais claro que as mudanças no currículo, nas escolas básicas, secundárias e nas universidades, estão muitas vezes associadas a mudanças sociais, políticas e económicas mais vastas (Apple, 1979, Apple e Weis, 1983, Beyer e Apple, 1988 *in* Beyer, 2004; Apple, 2002; Kliebard, 2011).

O desenvolvimento e massificação do uso das tecnologias digitais, nomeadamente a participação na Internet, são exemplo de um fenómeno que tem causado, nos últimos anos, um enorme impacto nas sociedades, considerado um paradigma social. Este fenómeno é descrito detalhadamente por diferentes autores, ainda que com diferentes designações, nomeadamente as de *sociedade da informação* ou *sociedade em rede* (Comissão Europeia, 1995; Ministério da Ciência e da Tecnologia, 1997; Castells, 2002; Cardoso, Costa, Conceição e Gomes, 2005), *sociedade do conhecimento* (Hargreaves, 2003), *sociedade da aprendizagem* (Pozo, 2004) e *sociedade digital* (Flemish Ministry of Education and Training, 2009).

Identificam-se novos tipos de atividades de construção de conhecimento que estão a emergir do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que levantam questões sobre o modo como a escola e os processos educativos podem adaptar-se às atividades emergentes das camadas mais jovens e promoverem o desenvolvimento de competências transversais, entre as quais a literacia digital. As TIC proporcionam e promovem outras formas de aprender (que não as tradicionais), alargam consideravelmente o leque de opções na aprendizagem, quer em termos de conteúdos, de processos ou mesmo em termos de objetivos (Costa *et al*, 2012). Surgem “espaços abertos e dinâmicos de aprendizagem” (Assmann, 2005, p. 57), que contrastam com a escola, promovidos essencialmente pela interação entre os meios sociais e as tecnologias.

Neste (novo) contexto, torna-se clara a importância de repensar o currículo e (re)configurá-lo, do ponto de vista teórico e conceptual, de acordo com as práticas e necessidades atuais. É assente nesse pressuposto que se encontra em desenvolvimento o estudo que aqui se apresenta, partindo da análise e reflexão acerca do conceito de currículo, do formal ao informal, que a seguir se inicia.

O conceito de currículo: do formal ao informal

A maioria das definições e conceções de currículo associam-no ao contexto escolar, à organização das aprendizagens que se promovem e realizam na escola, com carácter formal e predefinido. Nessa perspetiva, o currículo é entendido como uma intenção, um plano ou uma prescrição, uma ideia acerca do que desejaríamos que sucedesse nas escolas (Stenhouse, 1984); aquilo que socialmente se pretende fazer aprender (Roldão e Marques, 2000), a experiência do aluno nas instituições escolares; experiência que deve responder às necessidades de desenvolvimento pessoal e social do aluno, bem como aos seus interesses (Sacristán, 2000). Na sua

maioria trata-se de concepções e definições de currículo que se encontram enraizadas no contexto escolar, estabelecidas e estabilizadas, plenamente aceites e indiscutíveis, que atribuem ao conceito de currículo um caráter formal.

No entanto, é certo que o currículo não se reduz ao contexto escolar. E nesse sentido alguns autores apontam para uma desformalização do conceito de currículo (Grundy, 1987; Doll, 1997; Wenger, 1998; Pacheco, 2001; Beyer, 2004; Anderson, 2004; Marsh e Willis, 2006; Coutinho, 2007; Costa, 2007b; McAuley, Stewart, Siemens e Cormier, 2010; Selwyn, 2011; Roldão, 2011; Monteiro, 2011). Slattery (1995 *in* Goodson, 2001: 12), por exemplo, considera o currículo como “uma experiência de vida holística: uma viagem do sujeito que se torna autoconsciente, capaz de delinear a sua trajetória de vida”, onde a “educação é conduzida pelo sujeito” (Edson, 2007). O currículo constitui uma forma de ler o mundo, compreendê-lo e transformá-lo. Baseia-se na mediação entre as práticas sociais e a sociedade exterior à escola (Stenhouse, 1984), orientado para uma realidade prática, onde todos os intervenientes têm uma palavra a dizer (Monteiro, 2011) e “constituído através de um processo ativo, no qual planear, agir e avaliar estão reciprocamente ligados e integrados” (Grundy, 1987: 115).

Partindo de algumas das questões constitutivas sobre os elementos do currículo¹, poder-se-á estabelecer um paralelismo entre a escola, nomeadamente a sala de aula — ambiente ou espaço físico indissociável do currículo formal — e os contextos informais *online* que a Internet torna possíveis, perspetivando-os como ambientes propícios à realização de aprendizagens. O ensino formal é caracterizado, fundamentalmente, por ser organizado, estruturado, intencional e ter um espaço e um tempo delimitados. A escola ou a sala de aula, com uma configuração, organização e decoração semelhantes em todo o mundo, desde praticamente a sua origem (século XVIII), intemporal e globalizada (Nóvoa, 2005; Canário, 2005), tem continuado a funcionar do mesmo modo fechado, independentemente da abertura do mundo, da sociedade, da cultura, da inovação e da evolução científica e tecnológica. E, apesar das mudanças de paradigma curricular, tantas vezes sugerida pela produção de escritos institucionais e pela retórica sobre educação, o currículo continua hoje muito próximo de um dos modelos de currículo analisados por Peralta (2002) — que resulta numa planificação por disciplina, de tendência normativa e prescritiva, de cariz tecnológico e sistemático, visando (quase) sempre os resultados (os objetivos como comportamentos observáveis – mesmo que designados por metas curriculares) e organizando as atividades numa perspetiva analítica, em função de uma progressão linear da aprendizagem — e não do modelo, também analisado pela mesma autora, em que o

¹ Os elementos de currículo (expressão referida por Tyler, em 1949), são as “categorias que servem de base à organização do currículo”, que “variam em número, nome e grau de importância, conforme a perspetiva curricular” (Peralta, 2005: 87). São considerados elementos do currículo ou componentes curriculares os objetivos, os conteúdos, as experiências de aprendizagem, as estratégias e meios de ensino, a avaliação e os fatores de organização escolar (Ribeiro, 1999). Quatro são fundamentais em qualquer modalidade de organização do currículo: os objetivos, os conteúdos, as estratégias e a avaliação (Peralta, 2005).

professor assume o estatuto de profissional do currículo, isto é, “(...) aquele que é capaz de interpretar o currículo formal, dando-lhe sentido em função de cada situação real, aquele que sabe decidir em cada momento do processo de construção do currículo, o que delibera após exame prévio, o que é capaz de tomar a decisão adequada à situação concreta (...), aquele que é construtor, (...), numa perspectiva construtivista, aquele cuja aprendizagem é produto da sua ação sobre o meio, elaborando progressivamente o produto cuja visão inicial o moveu à ação: o projeto” (Peralta, 2002: 16).

A Internet é um ambiente aberto, reflexo da sociedade, da cultura e da história, um contexto que espelha o conhecimento e a inovação, que inclui experiências e práticas de aprendizagem, constituída por “muitas paredes” *multi-decoradas*, que vão sendo substituídas de forma acelerada. Por conseguinte, os contextos informais *online* têm características muito diferentes da sala de aula: os intervenientes não estão predefinidos, nem tão pouco as atividades ou os conteúdos, pelo menos na sua totalidade ou na sua especificidade. Os objetivos vão sendo determinados por cada um, que da mesma forma escolhe os recursos e as ferramentas adequadas às suas intenções, define as estratégias e os métodos que lhe permite organizar-se para aceder à informação que pretende ou lhe interessa para obter conhecimento e aprender. Essas características atribuem aos contextos informais² *online* atributos de um currículo tendencialmente aberto. Um currículo centrado no próprio indivíduo que constrói o seu conhecimento, que decide que quer aprender, o que quer aprender e quando quer aprender, por oposição ao currículo formal, tendencialmente fechado, característico da escola e de outros contextos formais de aprendizagem, nos quais os objetivos e os conteúdos a aprender estão predefinidos, assim como o papel do professor e o papel do aluno, bem como a organização do tempo e do espaço em que se ensina e se aprende. Nos contextos informais *online* são adquiridos conhecimentos e desenvolvidas competências não previstas nem previamente determinadas. As estratégias usadas e as atividades realizadas para aprender são ajustadas por cada um, que decide o que quer ou pretende aprender, como, quando, porquê ou para quê, de acordo com a intenção do próprio.

Os contextos informais *online* aproximam-se, portanto, mais da última conceção de currículo referida anteriormente (modelos de currículo analisados por Peralta (2002)) do que a primeira, indo, no entanto, mais longe, ao esbaterem as diferenças entre quem ensina e quem aprende, quem decide e quem constrói em última instância o currículo. Em contextos informais *online* passa a ser o *aprendente* a delinear e a decidir, em cada momento, sobre a sua aprendizagem. O *aprendente* é responsável e é o construtor do seu percurso de aprendizagem, logo do seu currículo. Poderemos, deste modo, considerar que também é possível falar de currículo em contextos informais *online*, um currículo que é desenvolvido e

² Qualquer contexto que não seja estruturado, como por exemplo o quotidiano de cada um (Comissão das Comunidades Europeias, 2000; Longworth, 2003; Cross, 2006).

construído na ação, por cada um (ainda que nem sempre com um propósito previamente estruturado)? A que distância se encontra esse currículo do currículo formal? Ou o que o distingue do currículo formal? E, em última instância, como poderá a escola integrar essa forma de aprendizagem?

Situadas na década de 80 do século passado, encontram-se referências ao conceito de *currículo informal* em oposição ao currículo formal (Kelly, 1981). Geralmente, a distinção entre currículo *formal* e *informal* remete-nos para as atividades formais, às quais o horário da escola dedica períodos específicos de tempo de ensino, e para as muitas atividades informais que se realizam, durante o almoço e depois do horário escolar, em fins-de-semana ou durante as férias, como por exemplo as atividades desportivas, clubes, jornadas escolares, designadas de atividades extracurriculares. Kelly (1981) considera que tais atividades deveriam ser consideradas distintamente, e para além, do currículo propriamente dito (currículo formal). Sublinha ainda que, em geral, essas atividades têm tanta validade e relevância educacional como qualquer outro dos arranjos formais da escola.

A conceção de “currículo em construção” é reforçada pelas teorias de aprendizagem, suportadas nas perspetivas construtivistas, que têm recentemente servido, em grande parte, de base teórica para a construção do currículo e para a aplicação das tecnologias no ensino e na aprendizagem. O construtivismo apela à eliminação de um currículo padronizado, promovendo, por outro lado, a construção de currículos alternativos e flexíveis e valorizando igualmente a prática e a construção do saber entre intervenientes com diferentes níveis de conhecimento (Lave e Wenger, 1991 *in* Costa, 2007b; McMahon, 1997; Oliver e Herrington, 2000).

Educação analógica numa sociedade digital: implicações curriculares

Com a evolução da Internet, paralelamente ao modelo formal de ensino presencial em classe, surgem práticas de ensino *online* e ambientes virtuais de aprendizagem. O espaço e o tempo, considerados elementos organizadores do trabalho pedagógico, são diferentes, significativamente alterados pelas novas conceções de espaço temporal na atualidade, com caráter elástico, flexível e de um contínuo permanente (Gonçalves, 2010). De certo modo, há uma exigência para a mudança na própria cultura escolar e na maneira de aprender nesses ambientes.

Situados neste quadro, nos últimos anos, aumentaram substancialmente os estudos e investigações desenvolvidas sobre o uso das TIC, ao nível nacional e internacional, em contexto educativo e formativo. Em geral, os principais resultados obtidos mostram que a prática e as experiências vividas em contextos enriquecidos pelas tecnologias ou em ambientes virtuais promovem e proporcionam a realização de aprendizagens autênticas e significativas, de forma autónoma ou colaborativa, através de atividades tais como a pesquisa, a comunicação, a colaboração e a produção (Costa, 2007a; Attwell e Costa, 2008; Dias, 2008; Luckin, 2008; Mota, 2009; Viana, 2009; Redecker, Ala-Mutka e Punie, 2010; Sharpe, Beetham e Freitas, 2010; McAuley, Stewart, Siemens e Cormier, 2010; Hernández, 2010; Cobo e

Moravec, 2011; Selwyn, 2011).

No entanto, apesar de tais referências e resultados da investigação, a escola parece continuar a ignorar ou estar a ser incapaz de lidar com os desafios colocados pelas tecnologias digitais.

É nesse sentido que se sublinha a importância de novos paradigmas em educação, em particular em termos de desenvolvimento curricular (tal como é definido por Peralta, 2002)³, e se colocam questões sobre como desenvolver currículos para o século XXI, inspirados na cultura de utilização de tecnologias digitais e de participação em ambientes online. Currículos que possam ser negociados em vez de prescritos, que sejam ativados pela necessidade dos aprendentes e que lhes proporcionem as competências para acederem ao conhecimento, geri-lo e controlarem as suas próprias escolhas e percursos de aprendizagem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida e de valorização da aprendizagem não formal (Facer e Green, 2007). Algumas das situações e atividades informais despoletadas nesses contextos transformam-se em autênticas experiências de aprendizagem, descritas na sua maioria por situações de aprendizagem colaborativa e de aprendizagem independente (Carvalho, 2001; Anderson, 2004; Carvalho, 2007; Laurillard, 2002; Costa, 2004; Costa e Peralta, 2007; Costa, 2007a).

Contexto

Em Portugal, o número de estudos de investigação que relacionam o currículo com a Internet e as aprendizagens realizadas em contextos *online* é reduzido. Na sua maioria, os estudos focam-se sobretudo em temas ou áreas afins, tais como: currículo em ambientes de gestão da aprendizagem (especialmente no ensino superior) (Monteiro, 2011), currículo numa comunidade de prática (Costa, 2007a), modelo curricular das comunidades virtuais de aprendizagem (Costa e Peralta, 2007), desenvolvimento e gestão de comunidades virtuais de aprendizagem (Afonso, 2009; Gonçalves, 2010; Antunes, 2012), desafios curriculares colocados pelas tecnologias digitais (Coutinho, 2007; Pacheco, 2001; Roldão, 2011), construção e desenvolvimento curricular (em educação e formação de adultos) (Quintas, 2006), currículo diferenciado (Matos, 2010), integração de recursos e ferramentas da Web 2.0 nas práticas letivas (Cruz, 2009; Viana, 2012), e-Learning ou Ensino *Online* no ensino superior (Dias, 2010; Miranda, 2005), competências-chave e transversais na sociedade do conhecimento (Ávila, 2005), aprendizagem em contextos não formais (Coelho, 2006; Rodrigues, 2011), entre outros.

³ O desenvolvimento curricular “é um processo contínuo e dinâmico de negociação de sentidos entre teoria e prática, entre o currículo ideal, o currículo formal e o currículo real, entre a cultura escolar e a cultura experiencial de alunos e de professores, no qual o currículo tem de ser gerido de forma não determinista, através de processos de interpretação, investigação, reflexão e decisão em vários níveis e em diferentes dimensões de atuação: (...) a dimensão organizacional, criando um enquadramento para a reflexão e a ação coletivas, favorecendo uma cultura de cooperação” (Peralta, 2002: 17), e as aprendizagens e estratégias de ensinar e de aprender, recobrando o espaço tradicionalmente ocupado pelas didáticas.

No entanto, internacionalmente existe um número extenso de estudos em áreas circundantes, destacando-se entre eles os trabalhos desenvolvidos i) sobre vários aspectos da aprendizagem *online*, por Prensky (2001), Anderson (2004), Ellis *et al.* (2007), Hamburg e Hall (2008), Bartolomé (2008), Luckin (2008), Goodyear e Ellis (2010), McAuley, Stewart, Siemens e Cormier (2010), Hernández (2010), Piscitelli, Adaime e Binder (2010); ii) sobre o currículo em contextos enriquecidos pelas tecnologias digitais, por Marsh e Willis (2006) ou acerca dos desafios curriculares colocados pelas tecnologias da Web 2.0, por Selwyn (2011, 2007), Beyer (2004); iii) sobre o desenvolvimento da aprendizagem informal, em comunidades de prática, por Wenger (1998), *online* e em contexto de trabalho, por Cross (2003), Harrisson (2006), Conner (2006), Downes (2005); iv) sobre o papel das TIC na facilitação e suporte da aprendizagem informal, por Selwyn e Gorard (2004).

É certo que se aprende em contextos *online*, mas são ainda poucos os estudos nacionais: a) que caracterizem e documentem as aprendizagens *online*, que ocorrem ou são proporcionadas pela diversidade de contextos de caráter informal, cada vez mais disponíveis através da Internet; b) que identifiquem e descrevam os modos como se realizam essas aprendizagens *online*, em termos de organização individual, processo e decisões tomadas ao nível das atividades, dos métodos, das estratégias, dos recursos, das ferramentas usadas e dos meios e contextos onde decorrem; c) que analisem o conceito de *currículo informal*⁴ e a sua integração ou articulação com o currículo formal.

Se os modos, princípios e estratégias de aprendizagem muito se têm alterado, em particular fora da escola ou do seu modo formal, devido às características atribuídas aos (novos) contextos e circunstâncias de aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais, nomeadamente pelo uso e participação em ambientes online, coloca-se a questão se ainda é possível falar de currículo nesses contextos e/ou se é necessário e viável (re)conceitualizar o conceito de currículo.

É integrado neste quadro teórico e conceptual e enquadrado na análise das características essenciais dos elementos constituintes do currículo e do impacto e mudanças que o desenvolvimento e massificação do uso das tecnologias digitais têm provocado na educação, em geral, e no desenvolvimento curricular, em particular, que se situa o propósito para o desenvolvimento da presente investigação, que tem como finalidade saber se é, teórica e empiricamente, possível e viável a ideia de um currículo que enquadra as aprendizagens em contextos informais *online* e, se o é, como se caracteriza ou configura esse currículo e o que o distingue do currículo formal.

Parte-se da hipótese de que em contextos informais, desprovidos de estrutura ou orientações prévias para a aprendizagem, cada um de nós constrói o seu

⁴ O estudo centra-se no currículo informal em contextos online, no entanto não exclui a reflexão e problematização acerca do currículo informal que não seja enquadrado em ambientes online.

currículo, ainda que de modo não estruturado ou informal. Cada um constrói o seu processo de aprendizagem, no decorrer da ação, de acordo com os seus interesses, motivações, objetivos ou intenções, tomando decisões sobre o que aprender, como aprender, quando e com quem aprender, através da escolha dos recursos e das estratégias a utilizar.

O estudo situa-se nos contextos informais online e, a partir da análise da utilização de tecnologias digitais e da participação nesses contextos, inicia-se uma reflexão acerca da conceção de *currículo informal online*, ou seja um currículo que enquadra as aprendizagens realizadas em contextos informais *online*. *Currículo informal*, por um lado, por oposição ao conceito de currículo formal e, por outro lado, por se situar em contextos informais. A expressão *currículo informal online* remete, deste modo, para a forma de realização das aprendizagens e para o respetivo contexto.

Natureza do estudo e opções metodológicas

A investigação, cujo desenho assenta na perspetiva humanista-interpretativa, é de carácter descritivo e interpretativo, e segue uma abordagem de vertente qualitativa, complementada e fundamentada por dados quantitativos — triangulação metodológica — ou seja, é estruturada com base num *design* misto, cruzando uma metodologia de vertente quantitativa com uma de vertente qualitativa.

Dilon (2009) considerou que o currículo deve ser equacionado e analisado segundo três prismas estruturantes: i) a sua natureza, ii) os seus elementos iii) e a sua prática. É com base em tais prismas que se estrutura a investigação, organizando o plano metodológico em três estudos ou dimensões de análise: i) *sobre a natureza do currículo*, através da análise da representação do conceito de currículo e de *currículo informal online*, ii) *sobre os elementos constituintes do currículo*, através da descrição e análise das características essenciais dos elementos de currículo na participação em contextos informais *online* e, por fim, iii) *sobre a prática do currículo*, a partir da documentação e recriação de episódios de aprendizagem online.

As opções metodológicas prendem-se com a natureza e os objetivos do estudo, que no caso da presente investigação tem os seguintes objetivos: analisar a possibilidade e a viabilidade, teórica e empírica, de um currículo que enquadra as aprendizagens em contextos informais *online*, identificar as formas de entender o currículo que emergem da participação em contextos informais *online* e, em última instância, caracterizar o currículo em contextos informais *online*. Neste sentido e no intuito de fazer uma leitura mais precisa do objeto de estudo — o currículo que medeia e orienta a aprendizagem em contextos informais online — utilizam-se diversas técnicas de recolha de dados (Cohen, Manion e Morrison, 2010), que se complementam entre si: o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista e a recriação de episódios de aprendizagem *online*, por escrito, sob a forma de narrativa (*storytelling*), e sob a forma de vídeo, através da gravação por *screencast* (captura

do ecrã do computador em formato de vídeo) de situações de utilização e participação em contextos informais *online*.

Considerações finais

A investigação encontra-se em desenvolvimento, pelo que ainda não existem resultados concretos para poderem ser divulgados. No entanto, espera-se aprofundar conhecimentos sobre o conceito de currículo informal e a sua prática, situado em contextos informais *online*, que contribuam para melhorar o desenvolvimento e organização curriculares em contextos de aprendizagem, quer informais quer formais, com base na cultura de utilização de tecnologias digitais e de participação em ambientes *online*, a partir do conhecimento obtido sobre o modo como cada um desenvolve o seu próprio currículo.

Nesse sentido, tentar-se-á contribuir para o aumento de investigação empírica, que permita documentar e caracterizar as aprendizagens que ocorrem ou são desencadeadas em contextos informais *online*, os conhecimentos e as competências demonstradas pelos *aprendentes* na utilização e participação nesses contextos, os seus processos de decisão, organização e avaliação sobre as aprendizagens que realizam, assim como a representação acerca das concepções de currículo e de *currículo informal online*.

Em última instância, anseia-se contribuir para o debate global sobre currículo no século XXI, para a (re)construção ou (re)aproximação do conceito de currículo, quer do ponto de vista teórico, quer na recolha de dados empíricos.

Referências

- AFONSO, A. (2009). *A gestão das comunidades de aprendizagem enquanto geradoras de contextos de aprendizagem*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal.
- ANDERSON, T. (2004). Toward a theory for online learning. In ANDERSON, T. e ELLOUMI, F. (Eds.). *Theory and practice of online learning* (pp. 33-60). Athabasca, AB: Athabasca University.
- ANTUNES, P. (2012). *Web 2.0 no desenvolvimento profissional docente do ensino não superior*. Tese de doutoramento em Multimédia em Educação, Universidade de Aveiro, Portugal.
- APPLE, M. (2002). *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora.
- ASSMANN, H. (2005). *Redes digitais e metamorfose do aprender*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes.
- ATTWELL, G. e COSTA, C. (2008). Integrating personal learning and working environments. In *Pontydysgu - Bridge to Learning*. Disponível em <http://www.pontydysgu.org/research/working-and-learning/> [acedido em Julho de 2009].

- ÁVILA, P. (2005). *A literacia dos adultos: competências-chave na Sociedade do Conhecimento*. Tese de doutoramento em Sociologia, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Portugal.
- BARTOLOMÉ, A. (2008). A Web 2.0 e os novos paradigmas da aprendizagem. In *eLearning Papers*, nº. 8.
- BEYER, L. (2004). Direções do Currículo: as realidades e as possibilidades dos conflitos políticos, morais e sociais. In *Currículo sem fronteiras*, vol. 4, n.º 1, pp. 72-100, jan/jun.
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CARDOSO, G.; COSTA, A. F.; CONCEIÇÃO, C. P. e GOMES, M. C. (2005) *A Sociedade em Rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- CARVALHO, A. A. (2007). Rentabilizar a Internet no ensino básico e secundário: dos recursos e ferramentas online aos LMS. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 3, 25- 40. Consultado em Janeiro de 2009: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- CARVALHO, C. (2001). Uma Proposta de Ambiente de Ensino Distribuído. In: <http://www.dsi.uminho.pt/publicacoes/ficheiros/ResumoCCarvalho.pdf>.
- CASTELLS, M. (2002). *A Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COBO, C. e MORAVEC, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.
- COELHO, S. (2006). *Educação e Imaginário: outras redes de sentido. Narrativas ficcionais e linguagens multimédia*. Tese de doutoramento em Educação, Universidade do Minho, Portugal.
- COHEN, L.; MANION, L. e MORRISON, K. (2010). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- COMISSÃO EUROPEIA (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva*. Bruxelas.
- CONNER, M. (2006). Introduction to Informal Learning. In *Informal Learning (1997-2012)*. Disponível em: <http://marciaconner.com/resources/informal-learning> (consultado em fevereiro de 2013).
- COSTA, F., RODRÍGUEZ, C., CRUZ, E. e FRADÃO, S. (2012). *Repensar as TIC n educação. O professor como agente transformador*. Carnaxide: Santillana.
- COSTA, F. [Coord.] (2008). *Competências TIC. Estudo de Implementação (Vol.I)*. Lisboa: GEPE/ME. In: <http://goo.gl/8wSpl>
- COSTA, F. e PERALTA, H. (2007). Comunidades Virtuales de Aprendizage: el punto

- de vista de los participantes. *In Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8, nº 3.
- COSTA, C. (2007a). *Webheads in Action. O Currículo numa comunidade de pratica – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Área de especialização em Tecnologias Educativas – FPCE-UL. Vol. I e II.
- COSTA, C. (2007b). O Currículo numa comunidade de prática. *In Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, nº. 3, ISSN 1649-4990. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT07.pdf> (consultado em abril de 2013).
- COSTA, F. (2004). *Guia do participante – Orientações para a participação nos Círculos de Aprendizagem e Desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Lisboa.
- COUTINHO, C. P. (2007). Tecnologia educativa e currículo: caminhos que se cruzam ou se bifurcam? *Teias*, Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, p. 1-16, jan./dez. 2007. Disponível em: http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_4_projetos/conteudo/unidade_2/Eixo2%20-%20Texto4.pdf (consultado em abril 2013).
- CROSS, J. (2006). *Informal learning. Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- CRUZ, S. S. (2009). *Proposta de um modelo de integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Práticas Letivas: o aluno de consumidor crítico a produtor de informação online*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Minho, Portugal.
- DIAS, A. (2010). *Proposta de um modelo de avaliação das atividades de ensino online – um estudo do ensino superior português*. Tese de doutoramento em Multimédia da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal.
- DIAS, P. (2008). Mediação colaborativa das aprendizagens nas comunidades virtuais e de prática. *In COSTA, F., PERALTA, H. e VISEU, S. (Orgs.). As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas*. Lisboa: Porto Editora, pp.31-36.
- DILON, J. T. (2009). The questions of Curriculum. *In Journal of Curriculum Studies*, 41:3, 343-359.
- DOLL, W. (1997). *Currículo: Uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- DOWNES, S. (2005). E-Learning 2.0. *In eLearn Magazine. Education and Technology in Perspective*. Disponível em: <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968> (consultado em janeiro de 2013).
- EDSON, J. (2007). Curriculum 2.0: user-driven education. *In The Huffington Post*. Disponível em: http://www.huffingtonpost.com/jonathan-edson/curriculum-20-userdriven-_b_53690.html

- ELLIS, R., GOODYEAR, P., O'HARA, A. e PROSSER, M. (2007). The university student experience of face-to-face and online discussions: coherence, reflection and meaning. *In ALT-J, Research in Learning Technology*, vol 15, (1), pp.83-97.
- ESTRELA, A. (Org.) (2007). *Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960-2005)*. Lisboa: EDUCA.
- FACER, K. e GREEN, H. (2007). Curriculum 2.0 educating the digital generation. *In Demos Collection*, n.º 24, pp. 47-58.
- FLEMISH MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING (2009). Press Bulletin. *In Internacional Conference on the New Millennium Learners*. Bruxelas: OCDE.
- GASPAR, M. I. e ROLDÃO, M. C. (2007). Elementos do desenvolvimento curricular. Lisboa: Universidade Aberta.
- GONÇALVES, C. B. (2010). *O desenvolvimento das comunidades de aprendizagem online: um estudo de caso na formação de professores no Amazonas*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Minho, Portugal.
- GOODSON, I. (2001). *O Currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- GOODYEAR, P. e ELLIS, R. (2010). Expanding Conceptions of Study, Context and Educational Design. *In SHARPE, R., BEETHAM, H. e FREITAS, S. (Eds). Rethinking Learning for a digital age. How learners are shaping their own experiences*. Routledge: New York, pp. 100-113.
- GRUNDY, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?* Lewes: Falmer Press.
- HAMBURG, H. e HALL, T. (2008). A aprendizagem informal e o uso de Web 2.0 nas estratégias de formação das PME. *In eLearning Papers*, nº. 11.
- HARGREAVES, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- KELLY, A. V. (1981). *O currículo. Teoria e Prática*. São Paulo: Harbra (pp. 3-7).
- KLIEBARD, H. (2011). Os Princípios de Tyler. *In Currículo sem Fronteiras*, v.11, 2, pp.23-35, jul/dez 2011.
- LAURILLARD, D. (2002). *Rethinking university teaching. A framework for the effective use of educational technology (2nd ed.)*. London: Routledge Falmer.
- LONGWORTH, N. (2003). *Lifelong learning in action: transforming education in the 21st century*. London: Kogan Page.
- LUCKIN, R. (2008). *Learner's use of Web 2.0 technologies in and out of school in Key Stages 3 and 4*. Coventry: Becta.
- MARSH, C. J. e WILLIS, G. (2006). *Curriculum: alternative approaches, ongoing issues (4th ed.)*. USA: Pearson Education.

- MATOS, M. M. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º CEB*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.
- MCAULEY, A., STEWART, B., SIEMENS, G. E CORMIER, D. (2010). *The MOOC Model for Digital Practice*. University of Prince Edward. Disponível em http://www.edukwest.com/wp-content/uploads/2011/07/MOOC_Final.pdf (consultado em maio 2013).
- MCMAHON, M. (1997). Social constructivism and the World Wide Web - a paradigm for learning. Comunicação apresentada em ASCILITE '97, Perth - Australia. Consultado em novembro de 2012 em <http://goo.gl/p4ep9>
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA (1997). *Missão para a Sociedade da Informação. Livro verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa. Disponível em: <http://purl.pt/239>
- MIRANDA, L. (2005). *Educação Online: Interação e Estilos de Aprendizagem de Alunos do Ensino Superior numa Plataforma Web*. Tese de doutoramento em Educação, Universidade do Minho, Portugal.
- MONTEIRO, A. (2011). *O Currículo e a Prática Pedagógica com recurso ao b-learning no ensino superior*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.
- MOTA, J. (2009). *Da Web 2.0 ao e-Learning 2.0: Aprender na Rede*. Dissertação de Mestrado (versão Online), Universidade Aberta: <http://orfeu.org/weblearning20/> (consultado em Julho de 2009).
- NÓVOA, A. (2005). *E vid ente mente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- OLIVER, R. e HERRINGTON, J. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *In Educational Technology Research and Development*, 48, 3, pp. 23-48.
- PACHECO, J. A. (2007). Uma perspectiva actual sobre a investigação em estudos curriculares. *In ESTRELA, A. (Org.). Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1969-2005)*. Lisboa: Educa – Unidade de leD de Ciências da Educação, pp. 123-146.
- PACHECO, J. A. (2001). Currículo e Tecnologia: A reorganização dos processos de aprendizagem. *In ESTRELA, A. e FERREIRA, J. (orgs). Tecnologias em Educação: Estudos e Investigações. X Colóquio da AFIRSE*. Lisboa: FPCE-IIE, 66-76.
- PERALTA, M. H. (2012). Competências e metas de aprendizagem na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário. *In Estrela, T. et al (2012). Revisitar os Estudos Curriculares. Onde estamos e para onde vamos?* Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. ISBN: 978-989-8272-14-0

- PERALTA, M. H. (2002). Projetos curriculares e trabalho colaborativo na escola. *In* ME/DEB. *Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Departamento de Educação Básica (pp. 13-21).
- PISCITELLI, A., ADAIME, I. e BINDER, I. (2010). *El Proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid: Fundación Telefónica. Disponível em: <http://goo.gl/2f1Wc> (Consultado em maio 2013).
- POZO, J. I. (2004). A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. *In Revista Pátio*, Ano 8, ago-out, pp.34-36. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf> (consultado em janeiro de 2013).
- PRENSKY, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. Consultado em Fevereiro de 2009: <http://goo.gl/jP7yN>
- QUINTAS, H. (2006). *Construção e desenvolvimento curricular em educação e formação de adultos: colocar a vida no currículo e o currículo na vida*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Algarve, Portugal.
- REDECKER, C., ALA-MUTKA, K. e PUNIE, Y. (2010). Learning 2.0 – The impact of social media on learning in Europe. *Institute for Prospective Technological Studies*. Luxembourg: *European Commission*.
- RODRIGUES, H. (2011). *Ensino formal e informal para a compreensão pública da ciência: de Rómulo de Carvalho à rede Ciência Viva*. Tese de doutoramento em Ensino das Ciências, Universidade de Coimbra, Portugal.
- ROLDÃO, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.
- ROLDÃO, M. C. e MARQUES, R. (Orgs.) (2000). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.
- RUQUOY, D (1997). Situação de Entrevista e Estratégia do Entrevistador. *In* ALBARELLO, L. *et al. Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 84-116.
- SACRISTÁN, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3ª. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- SELWYN, N. (2011). Em defesa da diferença digital: uma abordagem crítica sobre os desafios curriculares da Web 2.0. *In* Dias, P. e Osório, A, (Orgs.) (2011). *Aprendizagem (In)Formal na Web Social*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho.
- SELWYN, N. e GORARD, S. (2004). Exploring the role of ICT in facilitating adult informal learning. *In Education, Communication e Information*, vol. 4, nº2/3.
- SHARPE, R. e BEETHAM, H. e FREITAS, S. (Eds) (2010). *Rethinking Learning for a digital age. How learners are shaping their own experiences*. Routledge: New

York.

- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- VIANA, J. (2012). Os Jovens e a Web 2.0: uma conexão ou um mito? *In* MATOS, J. F. et al. (Org.). *Atas do II Congresso Internacional TIC e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-96999-8-4. Disponível em: <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/272.pdf>
- VIANA, J. (2009). *O papel dos ambientes on-line no desenvolvimento da aprendizagem informal*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.