

Aportes teóricos e reflexão da prática: A emergente reconfiguração dos currículos universitários

Maria Isabel da Cunha

*Professora Titular, Departamento de Ensino
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Rua Almirante Barroso 1734,
960100 - 280 Pelotas, RS Brasil.
FAX: (0532) 25 4573/96010-280*

Resumo

Tendo como referência a universidade, o texto aborda as relações entre as questões pedagógicas e as estruturas político sociais presentes na sociedade, que dão contorno às decisões que se tomam neste espaço acadêmico. Neste contexto, o currículo tem sido um instrumento que significativamente revela estas concepções, criticando-se a o atual modelo, alicerçado nas concepções positivistas de ensinar e de aprender. A possibilidade de transformação da prática atual, passa por uma reconfiguração de ordem epistemológica, pedagógica e política.

Estas reflexões são decorrentes de uma investigação interinstitucional desenvolvida em duas Universidades brasileiras, com referencial em Bourdieu, Bernstein e Enguita que estudou a tomada de decisões pedagógicas no interior de Cursos de profissões com estatuto social diferentes e com caracterizações econômicas próprias, dentro da sociedade capitalista.

Palabras clave

ENSINO SUPERIOR, CURRÍCULO, PRÁTICA PEDAGÓGICA, PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA, CONHECIMENTO

1. Introdução

São relativamente recentes os estudos sobre as questões pedagógicas que articulam influências com outros fatores externos ao âmbito educacional.

A influência psicológica na definição dos fenômenos educacionais favoreceu uma percepção restrita às questões individuais e/ou grupais que pudessem ser explicadas por esta perspectiva. A psicologia da educação, notadamente a de orientação comportamentalista e cognitivista pouco contribuiu para a compreensão da educação como fenômeno social, interdependente das relações presentes nas estruturas sociais. Esta influência marcou a formação de professores até o final da década de setenta e, no Brasil, foi responsável, principalmente, pelo movimento denominado de Escola Nova. Não há como desprezar a evolução que caracterizou esta tendência, se tomarmos como parâmetro a escola tradicional. Nem por isso, entretanto, podemos deixar de fazer críticas em relação a sua despreocupação com as questões sociais mais amplas.

A influência da sociologia na análise das questões educacionais fez mudanças profundas no rumo que as mesmas tomaram. Sem dúvida nenhuma, em termos de Brasil, esta tendência se materializou quando da abertura democrática do país e, especialmente, através dos estudos dos teóricos franceses que exploravam e defendiam as chamadas teorias da reprodução - salientando as idéias de Bourdieu - e do movimento da nova sociologia da educação produzido na Inglaterra, onde se destacam os estudos de Bernstein e Willis. À eles se sucederam, com forte influência no Brasil, o pensamento de Enguita, da Espanha e dos norte-americanos Michael Apple e Peter McLaren. Cabe, ainda, ressaltar a importância da lucidez de Paulo Freire, sem dúvida o maior teórico da educação brasileira, que desvela a concepção de que a educação é muito mais produto do que fator da sociedade que a insere. Seu pensamento é matriz, em grande parte, dos estudos hoje realizados, em todo mundo, por intelectuais que fazem rupturas com as formas tradicionais de educação nas sociedades contemporâneas ocidentais, de ordem capitalista.

De qualquer forma, foram necessários longos anos de maturação para perceber as conseqüências das novas referências do pensamento social e pedagógico, principalmente em termos de currículo no ensino superior. Neste nível de ensino ainda é muito presente a influência da concepção positivista do conhecimento e é ela que preside a prática pedagógica, incluindo o currículo. Exemplo claro disso é a forma linear como é organizado o conhecimento acadêmico: do geral para o particular, do teórico para o prático, do básico para o ciclo profissionalizante. A idéia que sustenta esta concepção afirma que primeiro o aprendiz precisa dominar a teoria para depois entender a prática e a realidade. Ela tem definido a prática como comprovação da teoria e não como sua fonte desafiadora, localizando-se, quase sempre, no final dos cursos, em forma de estágio.

Além disso, trabalha-se com o conhecimento do passado, com a informação que a ciência já legitimou, nunca com os desafios do presente ou com o conhecimento empírico que pode nos levar ao futuro.

A idéia tradicional de currículo também induz a perspectiva de que o profissional é formado na universidade e deve sair pronto, com toda a competência necessária para enfrentar o mundo do trabalho. Esta perspectiva nos fez, por muito tempo, discutir currículos a partir da configuração dos perfis desejáveis para as profissões. Perguntas de como deve ser o egresso - mobilizaram esforços de reflexão e pesquisas junto ao mercado de trabalho, sem muito sucesso. Além disso, nos tornaram reféns dos novos conhecimentos, fazendo inchar os currículos de forma extraordinária. Nesta lógica, quantidade de informações passou a ser o parâmetro de qualidade, e quanto mais horas o estudante permanecia "ouvindo" o professor, melhor se pensava que ele estava sendo formado. Coerentemente com esta concepção de currículo, acompanhou um entendimento de aprendizagem. Aumentou-se as cargas horárias dos currículos partindo do pressuposto de que os alunos só aprendem na sala de aula, a partir da informação veiculada ou controlada pelo professor. O conhecimento, bem dentro do paradigma da ciência moderna, revestiu-se de uma capa de neutralidade e só foi considerado válido quando produzido pelo parâmetro consagrado pelo chamado método científico. Acreditou-se que a ciência dá contornos à sociedade e não que é produzida a partir de seus interesses. Consagra-se à educação e à formação de profissionais um poder que nunca alcançam, como se fossem capazes de definir estruturalmente a sociedade.

2. A nova perspectiva epistemológica

O desvelamento das influências sociológicas críticas na educação foi responsável pela emergência de uma análise mais apropriada deste campo de ação humana. Compreender que são as estruturas sociais as definidoras dos fenômenos educacionais e culturais, favoreceu um melhor entendimento de alguns problemas pedagógicos crônicos como a analfabetismo, a exclusão escolar, a prática docente e as diferentes possibilidades de profissionalização. A nível de ensino superior essa compreensão permeia e altera o entendimento das práticas tradicionais de ensinar e aprender, incluindo a definição de currículos, por que altera, em *primeiro lugar*, a perspectiva epistemológica da produção do conhecimento e o concebe como um fenômeno cultural. No Brasil essa perspectiva preside, do ponto de vista pedagógico, a desejada e legalmente proposta indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, que deveria caracterizar uma instituição universitária.

Pensar o ensino indissociado da pesquisa é pensar o ensino a partir da lógica da pesquisa, isto é, de como ela se constitui. Percebe-se, então, que é possível tomar diferentes caminhos para a realização de uma investigação, mas é forçoso admitir que não há pesquisa sem dúvida, sem questionamento. Isto significa reconhecer que a pesquisa tem a dúvida como princípio fundamental. É ela que nos impulsiona a refletir, a levantar questões, a procurar respostas, a imaginar possibilidades, enfim, a estudar e a construir o conhecimento. É assim que, historicamente, a humanidade se comportou ao trilhar a trajetória do conhecimento. O novo sempre foi fruto da necessidade, da perplexidade e da insegurança, originárias do raciocínio e observação.

Do ponto de vista de uma proposta pedagógica de ensino indissociável da pesquisa, a questão, então, é perguntar-se como nasce a dúvida intelectual, aquela que move o sujeito, no sentido de debruçá-lo sobre o objeto do conhecimento? Parece ser na trajetória experiencial que isto acontece; pode-se perceber que a dúvida nasce da observação e leitura da prática do campo de conhecimento que a pessoa vive ou se propõem a estudar. Só a prática e a realidade são as fontes capazes de gerar a dúvida intelectual que, por sua vez, mobiliza a pesquisa.

3. A lógica tradicional

Esta reflexão nos faz examinar a lógica tradicional dos currículos, onde a prática é colocada no ápice dos cursos (estágios), onde parece não haver espaço para uma aprendizagem de ensino com pesquisa, simplesmente porque a lógica da organização curricular impede este acontecimento. O estudante não faz a leitura da prática como ponto de partida para a construção da dúvida epistemológica. A prática, nesta lógica de currículo, não é referência para a teoria, ao contrário, como a lógica positivista determina, a teoria é a referência para a prática.

Esta análise parece ser extremamente necessária para que se possa avançar na discussão de currículo, na perspectiva do ensino indissociado da pesquisa. Dispensar esta reflexão é manter a tradicional tendência de mexer em currículos visando uma melhoria dos cursos, sem, entretanto, alterar sua lógica. Esta tem sido uma prática constante nas universidades, incluindo os cursos de formação de professores que acabam sendo tão tradicionais quanto os demais, trazendo, em seu interior, grandes contradições. Parece bastante evidente que precisamos fazer os professores vivenciarem práticas de ensino com pesquisa para que eles tenham condições de desenvolver seu trabalho na mesma lógica.

Reforçando o já explicitado, tomamos as idéias de Zabalda (1992, p.34) para apontar o que o autor chama de *vícios* que decorrem desta concepção:

- *A supervalorização do que é teórico sobre o que é prático.*
A prática é vista como uma aplicação da teoria e não como um cenário gerador de teorias. Os conceitos predominam sobre as experiências. Ao final, a insistência excessiva nas teorias, acaba repercutindo nas possibilidades de construir novos conhecimentos que constituam aportes reais para a melhoria das atuações docentes;
- *A redução do que é científico aos seus formatos mais formalizáveis.*
Vale mais fazer citações do que possuir uma bagagem de experiências profissionais. O esquematismo da lógica e do conhecimento racional impera sobre a complexidade dos processos reais, que são dificilmente redutíveis à categorias lógicas, modelos ou taxionomias.
- *A perda das visões globais e integradoras dos campos científicos.*
A especialização prematura acaba esmaecendo o fundo disciplinário e interdisciplinário das questões abordadas.

Estas considerações tentam embasar a argumentação de que é muito difícil fazer o discurso da indissociabilidade com a lógica curricular tradicional. Não é mais possível tratar as reformas de currículo retirando, incluindo ou aumentando a carga horária das disciplinas. São necessárias mudanças que promovam a ampliação e aprofundamento nos campos da ciência, da arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar, também, dos aspectos epistemometodológicos, das relações entre prática e teoria, da introdução de perspectivas interdisciplinares, de promover o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas, de unir ensino e pesquisa como indicadores de melhoria da qualidade do ensino universitário.

4. Uma nova lógica curricular

A questão pedagógica-curricular, por isso, é muito mais profunda e anterior ao mero rearranjo do conhecimento disciplinar: é de **ordem epistemológica**, pois vem da concepção de conhecimento e de **ordem pedagógica**, isto é, de como se percebe o ato de aprender. Ao final, é sempre uma questão de **ordem política**, como são todos os atos humanos, pois pressupõe uma concepção de homem e de sociedade, envolvendo os fins da educação. Ou estamos trabalhando para a reprodução e dependência ou queremos educar para a autonomia e independência intelectual e social. Esta é uma decisão de fundo, mesmo que reconheçamos as amarras históricas que tornam esta decisão, na prática, bastante complexa.

A *segunda relação* importante é ligar o **pedagógico** e o **epistemológico** à **estrutura de poder da sociedade**, como muito bem tem salientado Moreira (1994)

em todos os seus estudos mais recentes: *se existe uma noção central à teorização educacional e curricular crítica, é a de poder* (p. 28) e, ainda afirma o autor, que [...] *o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são, ambos, tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados* (p.26), desta mesma cultura, imersos na luta pela manutenção ou superação das divisões sociais. Esta posição tem interlocutores no mundo todo, especialmente entre os intelectuais da chamada teoria crítica, como os já citados Freire, Goodson, Willis, Apple, McLaren, Giroux e outros.

O pressuposto de que toda a ação humana é um ato político e representa opções e interesses é que tem nos levado, inclusive, a procurar os estudos de Bourdieu sobre o campo científico, para estudar a universidade. O autor francês afirma que o campo científico revela as mesmas disputas concorrenciais do campo econômico, portanto não há atitude desinteressada quando se pensa na produção de conhecimento, na sociedade capitalista. Mais precisamente, diz o autor que, o espaço universitário, como lugar onde se produz ciência, é um campo social como qualquer outro e, como tal, está sujeito ao estabelecimento de relações de força e monopólios, com lutas e estratégias para o alcance de interesses e lucros.

O que está em jogo nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente - de maneira organizada e com autoridade - que é socialmente outorgada a um agente determinado (Ortiz, 1983, p.122).

Estas afirmativas são muito valiosas para se poder entender o panorama das relações acadêmicas que ocorrem no interior de cada curso e/ou unidade universitária. Em cada um deles, o que é percebido como valor, é o que tem chances de ser reconhecido como importante para os outros, tanto os pares da mesma área ou espaço acadêmico como para a comunidade científica mais ampla. Assim, se olharmos os cursos segundo a profissionalização a que se destinam, perceberemos como eles se diferenciam. Enguita (1991) organizou estes cursos em três famílias: profissão liberal, profissão e semi-profissão. No primeiro grupo estão os que não necessitam do aparato público ou privado para o seu exercício, os que são liberais (caso da medicina, odontologia, direito etc). No segundo grupo estão as profissões que são assalariadas mas que detêm um conhecimento epistemologicamente forte, considerado "sagrado" para a maioria das pessoas (matemática, física, química etc) . Finalmente, no terceiro agrupamento estão as semi-profissões que, além de serem assalariadas, têm um estatuto epistemológico frágil, normalmente ligado às ciências humanas e ao trabalho feminino, tais como pedagogia, serviço social etc.

Voltando às idéias de Bourdieu, podemos perceber que cada um destes grupos profissionais caracterizam um campo científico, com seus valores e lutas concorrenciais. Leite & Cunha (1996) realizaram uma investigação em duas uni-

versidades brasileiras, tentando captar as evidências destas posições teóricas e sua repercussão para a construção de um projeto pedagógico de cada instituição.

Neste estudo, também, foram amplamente usadas as contribuições de Bernstein (1988), em especial sua análise de currículo e da prática pedagógica. Para o conhecido autor inglês, poder-se-ia classificar os currículos em dois tipos: *coleção e integração*. Na organização curricular do tipo *coleção* são definidos conteúdos com estruturas bastante fechadas e, portanto, com profundas fronteiras entre eles e forte enquadramento; nos currículos tipo *integração* a tendência é enquadramento e classificação fracos, sem limites definidos entre os conteúdos.

No currículo tipo *coleção* se percebe com mais evidência o controle sobre a informação porque cada grupo que detém a legitimação deste saber define as formas de disseminação e os interlocutores aceitos. As universidades, em geral, são as legitimadoras deste controle e não as produtoras das relações que o regem.

Nos cursos universitários que trabalham com conhecimentos com maior valor de mercado, há uma forte tendência do predomínio do currículo *coleção*, conforme a investigação de Leite & Cunha (ibidem.). Já naqueles que compõem o espectro das semi-profissões há uma tendência de, mesmo com a estrutura do currículo *coleção*, aproximarem-se das características do currículo *integração*. É aí que situam-se com mais probabilidade, por exemplo, algumas formas de experiências interdisciplinares, como a organização curricular por temáticas ou por projetos.

Continuando com as contribuições de Bernstein encontramos as afirmações de que mais importante do que o conteúdo que se ensina, é a forma como se transmite o conhecimento. Para ele é esta que depende da base material da sociedade. É nesse movimento de transmissão que vai ocorrer a essência do fenômeno de produção de consciência dos sujeitos, ou seja, como o que está fora se torna dentro, como o sócio-econômico condiciona e determina o individual, como o macro e o micro nível se relacionam. Para o autor, o conhecimento se transmite por três sistemas fundamentais de mensagem: *o currículo, a pedagogia e a avaliação*.

Vale lembrar que Bernstein usa o termo transmissão como sinônimo de metodologia, isto é, formas alternativas de ensinar e aprender e não, necessariamente, vincula a expressão ao conceito tradicional de que ensinar é transmitir conhecimento. Não fosse assim, ele não poderia avançar para a idéia do currículo *integração*.

Se o currículo vai dizer qual o conhecimento válido, a pedagogia informa qual a sua forma de transmissão e a avaliação qual a realização do conhecimento que é considerada válida. Na pesquisa de Leite & Cunha percebe-se um cruzamento de análise das influências da profissão nos cursos universitários, ligando o

referencial teórico de Bernstein com a concepção de valores do campo científico de Bourdieu e os agrupamentos de profissões de Enguita.

Este estudo conclui que não é possível falar, genericamente, numa pedagogia universitária como uma unidade, como se todos os cursos fossem regidos pela mesma lógica. Confirmou-se, nesta investigação, que as decisões pedagógicas, no âmbito de cada curso, estão intimamente ligadas ao arbitrário que está presente na estrutura de poder da profissão a que corresponde o curso, no interior da estrutura social. Nesse sentido, os cursos ligados às *profissões liberais* tem uma forma de valorizar e delinear os processos de ensinar e aprender diferentes daquela presente nas profissões e, ainda, desigual do que é vivido nas *semi-profissões*. O estudo confirmou as proposições de Bernstein, para quem *as desigualdades na distribuição do poder e nos princípios de controle entre grupos sociais, atribuíveis às relações de classe, são realizadas na criação, distribuição, reprodução e legitimação de valores físicos e simbólicos, que tem origem na divisão social do trabalho* (1986, p. 243).

Infelizmente, não são comuns estudos dessa natureza, nas universidades, nem as discussões que levam em conta problemáticas similares. Em geral, as reflexões sobre currículos, na maioria das escolas e faculdades, emergem da visão disciplinar dos departamentos ou áreas que, fundamentalmente, se preocupam com que não lhes solapem conteúdos ou diminuam cargas horárias.

5. A prática curricular no Brasil

A nível nacional, a preocupação ministerial têm sido com a adaptação dos currículos e formatos da educação superior às demandas da nova ordem capitalista da globalização. As medidas, sob o discurso da qualidade e modernidade, preocupam-se com o impacto social do papel da universidade no contexto econômico. Estas preocupações, usando indicações de Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p.53), trazem consequências que podem ser delineadas como:

- a) a perda de reconhecimento, obsolescência e desprestígio de uma formação inicial profunda e polivalente, em troca do peso da formação a nível de pós-graduação e formação permanente, ligadas, especialmente, às necessidades imediatas do mercado de trabalho;
- b) a forte entrada das universidades privadas e a concorrência entre as universidades fazendo com que alguns títulos “valham” mais do que outros;
- c) a progressiva implantação da optatividade até os atuais planos de estudo (que revalidam, inclusive, aqueles realizados a nível de segundo grau), para

que os estudantes tenham cada vez mais possibilidades de construir seus próprios itinerários, baseados numa realidade provisória e variando em função das mudanças do mercado de trabalho;

- d) a ausência de um autêntico debate curricular na universidade, paralisando a dinâmica de determinação das disciplinas e projetos de cursos, num discurso essencialmente intradisciplinar e economicista;
- e) a prática do sistema de créditos, acrescida do baixo investimento nas IES, bem como da não mobilização para um projeto pedagógico, construído sob novas bases epistemológicas e estruturais, que não permitem, nas universidades, a construção de novas possibilidades para um currículo que estivesse centrado nos alunos, atendesse a diferentes formas de ensino, possibilitasse tratamentos interdisciplinares, favorecesse a unidade teoria-prática e ensino-pesquisa.

Esse contorno, tão bem delineado nos princípios de regulação do ensino superior presentes na nova lei de Diretrizes e Normas da Educação Brasileira (LDB), parece não ter sido, ainda, discutido pela sociedade brasileira que, muito menos, está percebendo sua repercussão sobre o futuro. Poder-se-ia dizer, inclusive, que a própria universidade brasileira está sendo atropelada, por inércia e falta de reflexão, por modelos e legislação que contrariam os princípios básicos de sua natureza: a autonomia e o espírito crítico.

Estudos como os de Bordieu, Bernstein, Enguita, acrescidos das contribuições de Goodman, Stenhouse, Santos e tantos outros referenciais da “sociologia universitária”, não têm adentrado no espaço acadêmico de discussão, especialmente influenciado os envolvidos nas mudanças curriculares. Esta fragilidade teórica têm inviabilizado novos referenciais para discutir a prática curricular universitária, tornando-a repetitiva na denúncia das inadequações mas, também, incompetente e medrosa, quando se trata de construir alternativas inovadoras, que façam rupturas paradigmáticas mais profundas.

Se a universidade não reagir e não tomar a si o aprofundamento das questões teóricas que hoje podem ajudar a entender a prática que vêm desenvolvendo, certamente continuará sujeita, por um lado, à deslegitimação, pela obsolescência de suas propostas curriculares e, por outro, à perda de seu histórico papel intelectual, pela substituição da sua capacidade crítica.

Referências

BENEDITO, V., FERRER, V., FERRERES, V. (1995) *La Formacion universitária a debate*. Ed. Universitat de Barcelona, Barcelona.

- BERNSTEIN, B. (1977) *Clases, Códigos y Control: Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal, Buenos Aires.
- . (1990) *Poder, Educación y Consciência*. El Roure, Barcelona.
- . (1996) *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Ed. Vozes, Petrópolis.
- BUARQUE, C. (1994) *A Aventura da Universidade*. Paz e Terra/UNesp, São Paulo.
- CUNHA, M. I. da. (1995) *Implicações da estrutura político- estrutural das carreiras profissionais nos currículos da universidade*. Série Acadêmica, PUCCAMP, no.2, Campinas.
- . (1996) "Relação Ensino- Pesquisa". In: Ilma P. A. VEIGA. *Didática: o ensino e suas relações*. Papirus, Campinas.
- , LEITE, D. (1996) *Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade*. Papirus, Campinas.
- DEMO, P. (1991) *Pesquisa - Princípio Científico e Educativo*. Cortez, São Paulo.
- DOMINGUES, A. M. et al. (1986) *A Teoria de Basil Bernstein em Sociologia da Educação*. Fundação Clouste Gubenkian, Lisboa.
- ENGUITA, M. (1991) A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: *Teoria e educação*, no. 4. Porto Alegre.
- FREIRE, P. e SHOR, I. (1987) *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- GIROUX, H., McLaren, P. (1993) Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso crítico. *Educação e Realidade*, no. 18, jul/dez. Porto Alegre.
- GIROUX, H., SIMON, R. (1994) Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F., SILVA, T. T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. Vozes, Petrópolis.
- GOODSON, I. (1995) Teachers'life stories and studies of curriculum. In: GOODSON, I. F. (ed). *The marking of curriculum*. Collected Essays. Falmer Prez, Philadelphia.
- . *Curriculo: teoria e história*. (1995) Vozes, Petrópolis.
- LEITE, D., CUNHA, M. I. da. (1995) Para a revitalização do ensinar e do aprender na universidade. Relatório de pesquisa CNPq./FAPERGS/Porto Alegre.
- LUCARELLI, E. (1994) Teoria e Prática com inovacion en docência, investigacion y atualizacion pedagógica. In: *Cuadernos de Investigacion*, no. 10, Buenos Aires.
- MARQUES, M. O. (1997) *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ed. Unijuí, Ijuí RS.
- MOREIRA, A. F., SILVA, T. Tadeu da. (1994) *Currículo, Cultura e Sociedade*. Vozes, Petrópolis.
- ORTIZ, R. (org). *Pierre Bordieu*. (1983) Ática. São Paulo.
- PAOLI, N. (1985) *Para repensar a universidade e a pós-graduação*. Ed. UNICAMP, Campinas.
- PIMENTEL, M. da G. (1995) *O Professor em Construção*. Papirus, Campinas.
- SANTOS, B. de Souza. (1987) *Um discurso sobre as ciências*. Afrontamento Porto/Portugal.
- . (1994) *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Afrontamento. Porto/Portugal.
- STENHOUSE, L. (1984) *Investigación e desarrollo del curriculum*. Morata, Madri.
- ZABALDA, M. A. (1992) Els processos d'innovació a l'ensenyament universitari. *Temp's d'Educació*. no. 8. p.13-42, Barcelona.