



Estudos Curriculares

A dimensão crítica
na construção do currículo

Liliana Rodrigues

Estudos Curriculares

A dimensão crítica da construção do Currículo

Liliana Rodrigues

Funchal

ISBN 978-989-33-6485-7

Edição de Autor

2024

Citação APA

Rodrigues, L. 2024. Estudos Curriculares - A dimensão crítica da construção do Currículo. Ed. Autor.

Sumário

1. Correntes Críticas do Currículo (CCC)	3
2. Pressupostos subjacentes à planificação	4
3. Planificação	12
4. A área CCC na formação contínua	14
5. As finalidades e os objetivos das CCC	15
5.1. Objetivos de aprendizagem	17
5.2. Objetivos gerais.....	17
5.3. Objetivos específicos	18
6. Desenvolvimento de competências	18
7. Os eixos temáticos da formação em CCC	19
8. Os conteúdos específicos da disciplina	20
8.1. Distinção entre as correntes tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo	20
8.1.1. As teorias curriculares tradicionais.....	23
8.1.2. Correntes críticas do currículo	24
8.1.3. Teorias pós-críticas do currículo	26
8.2. As definições situacionais do currículo	28
8.3. As dimensões do currículo: epistemológica, de subjetividade, valorativa e de poder....	29
8.4. Reconhecimento da visão crítica do currículo na formação e prática letiva docente.....	29
9. Metodologia de trabalho	30
10. Avaliação	33
10.1. A Avaliação.....	34
10.2. Avaliação da disciplina e da docência	35
Considerações finais	36
Bibliografia principal	37
Bibliografia auxiliar	41

1. Correntes Críticas do Currículo (CCC)

A decisão sobre os objetivos dos planos curriculares e dos seus respetivos programas implica olhar para os estudantes demonstrando a componente ética e moral da educação e, por consequência, a formação cívica dos cidadãos de amanhã. Pela sua natureza crítica, a UC de CCC é portadora daquela visão crítica que incomoda o poder político, em especial, as políticas curriculares. Não é por acaso que a área de estudos curriculares vem perdendo terreno desde 2016, pelas mãos da A3ES em Portugal.

Esta agência é responsável pela acreditação dos cursos das universidades portuguesas e, curiosamente, nenhum membro especialista em educação desta universidade faz parte das suas Comissões de Avaliação Externa equipas da A3ES na avaliação de cursos, nem faz parte “da sua bolsa de avaliadores” (Fino & Sousa, 2016, p. 1741). A minha crítica prende-se aqui tão somente com a surdez, desta e de outras agências, perante o artigo 349º do Tratado de Funcionamento da União Europeia (TFUE)¹ que prevê a integração destas regiões e respetivas instituições na vida do país e da própria União Europeia (UE), atendendo às suas características e aos seus condicionalismos. Mais refere este Tratado que estas regiões devem ter uma palavra a dizer no que diz respeito a políticas comuns. E nenhuma política é mais fundamental para a coesão social, territorial e económica do que a da educação.

Na verdade, a ultraperiferia só teria a ganhar, bem como o país, se “a sua tutela política fosse mais próxima e exercida por quem tem conhecimento direto da sua insularidade” (Fino & Sousa, 2016, 1746). É claramente o caso da Universidade da Madeira que, enquanto universidade ultraperiférica, é impedida de decidir autonomamente a sua oferta formativa de forma a poder concorrer com as restantes universidades do país e da UE em pé de igualdade. O universo direto onde está inserida a Universidade da Madeira é pouco mais de 250 mil habitantes. O universo das universidades portuguesas serve a 10 milhões de pessoas e as universidades europeias a 500 milhões.

A política do *top-down* parece servir a um Portugal continental, que através da avaliação dos cursos, chega a impor modelos curriculares que colidem com o projeto científico, político e

¹ <http://www.cp-omr.eu/pt/wp-content/uploads/2011/10/PT-Artigo-349º-do-Tratado-sobre-o-Funcionamento-da-União-Europeia.pdf>

social do próprio Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa), colocando em causa a autonomia científica e o caminho que queremos seguir. A área de Estudos Curriculares tem sido a mais sacrificada com a publicação da Resolução nº 42/ 2015 estando reduzida à lecionação de quatro disciplinas obrigatórias em três cursos (1º, 2º e 3º ciclos) e a uma unidade curricular optativa num 2º ciclo.

As CCC servem também a esta necessária reflexão sobre as Políticas Curriculares e Educativas que nos levam a pensar na urgência de um novo modelo de governação da educação superior assente numa perspetiva interinstitucional que articule o saber com os contextos. A

“educação, produz (reproduz?) conhecimento. Mas este conhecimento é situado, quer dizer, ele pertence a um contexto cultural. E todo o contexto cultural produz (reproduz?) educação. (...) Até porque uma educação uniformizada e utilitária é medíocre porque entre a erudição e a futilidade, entre o cientismo e a publicidade, a diferença é muito ténue. Aqui apenas se formam os servidores do momento.” (Rodrigues, 2011, pp. 84- 87).

2. Pressupostos subjacentes à planificação

A discussão fundamental nos estudos curriculares deve assentar, não somente sobre as teorias educacionais, mas, essencialmente na análise das democracias que espelham essas teorias. Como tal, trabalhos técnicos e estatísticos e os estudos sobre a educação, nas diferentes regiões europeias, são fundamentais para criar condições sólidas de execução de orientações políticas que sirvam de base às práticas pedagógicas. A apropriação acrítica do texto oficial do currículo obriga-nos a essa reflexão sobre o senso comum que domina as instituições escolares e os seus agentes. Que não se pense que estes exercícios de desmontagem das abordagens tradicionais em educação apenas servem aos professores e educadores. Este exercício cabe a diversos atores sociais, sendo os media veículos indispensáveis para a divulgação da investigação científica na área do Currículo. O

As CCC superam a ideia de formação e da tecnicidade das metodologias de ensino e de avaliação, da ideia de peritagem e adequação entre as planificações e as estratégias de ensino. Não é meu objetivo garantir que o formando saiba medir os comportamentos dos estudantes, mas que os saiba compreender numa visão holística de forma a poder avaliar todo um sistema educativo que representa o núcleo que sustenta uma região ou um país. O grande desafio não

está em definir o que vale a pena ser ensinado, mas o que é fundamental ser aprendido para que os nossos estudantes sejam cidadãos livres e esclarecidos. Aqui o Currículo assume o rosto da inovação pedagógica que é política, numa sociedade do conhecimento que tem de ser transformada não só para dar resposta aos problemas já conhecidos, mas para identificar novos problemas educativos, sociais, económicos, digitais e culturais. A política contemporânea, e relevo aqui a decisão da política educativa, sofre de uma opacidade configuradora de impotência e de um défice de inteligência coletiva, isto é, o que se espera desta função pública jaziga por entre interesses e negociações que servem a poucos prejudicando muitos. A área científica de CCC serve de escrutínio não dos efeitos, mas das causas que promovem e perpetuam as relações estruturais entre diferentes poderes que, longe de serem independentes, são o motor da desigualdade escolar e, por consequência, social.

Ao relevar o domínio do currículo oculto, as CCC procuram dar a conhecer a arena onde se disputam forças que extravasam uma mera gestão científica do ensino. Este destaque do currículo oculto e a respetiva análise das definições situacionais do currículo, tão queridas às teorias críticas, foram transpostas para a legislação europeia, a propósito do empoderamento das raparigas pela educação², onde se pode ler no considerando S o seguinte: “Considerando que o currículo formal reflete a perspetiva cultural e social de cada Estado-Membro e influi na construção da identidade das raparigas e dos rapazes; que o currículo informal complementa a educação formal, enquanto o currículo oculto é transversal a todas as definições situacionais de currículo; que todos os tipos de currículos se revelam importantes na construção da identidade das raparigas e dos rapazes e que o poder local, pela sua proximidade aos estabelecimentos de ensino, tem um papel fundamental a desempenhar na educação informal (...).³”

Sendo um projeto de aprendizagem ambicioso no que diz respeito à educação do séc. XXI, os princípios inerentes ao desenho da formação em CCC esbarram, muitas vezes, numa Europa unida na diversidade, mas que nos seus trabalhos legislativos defende, conforme o momento dos fenómenos sociais nos media, processos de aculturação, como foi o caso da legislação produzida⁴ imediatamente a seguir ao ataque terrorista em Paris, em Janeiro de 2015. Mais do que nunca, teria sido importante darmos um sinal na defesa da inclusão cultural.

² Sobre o empoderamento das jovens através da educação na União Europeia (2014/2250 (INI)). FEMM. Relatora: Liliana Rodrigues

³ https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2015-0206_PT.html.

⁴ https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/CULT-AD-577074_EN.pdf

A tónica colocada no ensino em quase toda a legislação para a educação europeia e não na aprendizagem é sintoma disso. Também nela conseguimos encontrar a relação subliminar entre a inovação pedagógica e as tecnologias de informação e comunicação (TIC) que me permitem solidificar a perspetiva de uma educação para a crítica. A inovação pedagógica não se compadece pelo uso de instrumentos informáticos. Precisamos, muito mais de uma inovação política tanto nas teorias educativas como nas práticas pedagógicas. As TIC não são meros materiais pedagógicos, como a máquina de escrever já o foi no passado. Elas são ferramentas fundamentais num espaço privilegiado de diálogo que ocupa a totalidade do mundo. Neste sentido, elas são também sinal de mobilidade de pensamento. Em geral, não é esta a visão das TIC. Não é a única possível. É tão somente mais uma. Enquanto não formos capazes de chegar a acordo sobre os fins da educação e a potencialidade dos seus instrumentos, então teremos sempre uma clara cisão entre o que propomos e os resultados.

Entendo que sucesso da educação, por força da minha visão *bottom up*, depende mais do investimento nos projetos locais e regionais, desde que enquadrados nas dimensões nacionais e europeias. O enfoque colocado na educação não deve assentar na lógica meritocrática. O discurso comum sobre o mérito apenas convence as almas mais ingénuas. Não há mérito nenhum quando o ponto de partida é diferente e o ponto de chegada é o mesmo. Se a educação é um bem público e comum então que não se sugira que seja a banca a assegurar o futuro dos nossos jovens. A compreensão de que a igualdade de acesso, de oportunidades e de sucesso depende muito das limitações socioeconómicas e culturais.

Gostaria, no entanto, de referir uma limitação pouco referenciada na visão crítica da educação que é a mobilidade. A mobilidade que nos impede de ver o mundo e de sermos mais mundo. O que ganhamos em tranquilidade perdemos em extensão. A jurisprudência, inclusive sobre a autonomia e mobilidade, é uma posição ideológica e, como tal, como o que queremos que a realidade seja. A mobilidade deveria ser encarada como uma estratégia adaptativa que influencia identidades e como disponibilidade para garantir o acesso de oportunidades. Esse processo de adaptação é, essencialmente, político que exige ajustamentos e/ou transformação. Quando falamos de mobilidade, em geral, pensamos numa experiência física. Mas o conceito está para lá desta visão, que é também fundamental. Além desta análise de mobilidade existe a mobilidade ocupacional e, provavelmente, a que a mim mais importa aqui, a mobilidade

existencial. Esta conceção de mobilidade é princípio e fim da mobilidade no seu sentido mais lato e determina claramente a nossa identidade. A mobilidade existencial é a capacidade de imaginar identidades e vidas futuras. Ela representa a possibilidade do acesso a possibilidades. Na verdade, ela representa a esperança no futuro.

A abordagem personalizada da educação, sobre os seus processos e fins, em CCC dão ao formando uma visão holística e crítica que só é possível por uma íntima e profunda reflexão sobre as intenções das políticas educacionais, da sua organização e gestão, bem como do Currículo como poder e lugar onde se jogam relações culturais e ideológicas, até porque

“Numa escola que se pretende democrática e aberta à diversidade social e cultural como a nossa, considero que é urgente “lermos” o currículo já não como aquela área simplesmente técnica, atórica e apolítica, com a única função de organizar o conhecimento escolar, nem como aquele instrumento ingenuamente puro e neutro, despojado de intenções sociais, que procura estudar os melhores procedimentos, métodos e técnicas de bem ensinar. O currículo é um artefacto político que interage com a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder” (Sousa, 2003, p.18)

Podemos sempre argumentar que estes são os pressupostos daquele que planifica. Mas também não há como evitar a subjetividade do planificador, mesmo sem estes ou outros pressupostos.

Daí que o trabalho de planificação aqui assumido como um trabalho em que o investigador se constrói a si mesmo, quer dizer, é a procura pelo pensamento que se pensa a si mesmo pela autonomia científica. No entanto, quando se fala de liberdade académica e de autonomia universitária e científica não podemos estar a falar exatamente da mesma coisa. Falamos de liberdade. Algo muito diferente. O regime jurídico das instituições de ensino superior (RJIES), a propósito de autonomia, refere a autonomia e governo próprio das instituições de ensino superior. Fala ainda de autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar (art.º 11 do RJIES). Existem apenas duas referências à liberdade académica no RJIES. Uma delas refere-se aos casos de crise institucional grave em que o Governo pode intervir desde que não ponha em causa a autonomia pedagógica, científica, cultural da instituição e a liberdade académica (art.º 152 do RJIES). A outra menção aparece no art.º 157 onde se lê que

“as instituições de ensino superior são patrimonialmente responsáveis pelos danos causados a terceiros pelos titulares dos seus órgãos, funcionários ou agentes, nos termos da lei, sem prejuízo da liberdade académica e científica” (RJIES, art.º 157).

Ora, de que se fala quando evocamos a liberdade académica como argumento institucional e pessoal? A desconfiança que impera dentro das instituições de ensino superior tem como principais vítimas os estudantes. Eles são os pagantes de uma “pseudocultura” (Nietzsche, 1978, p. 128), primeiro de escolas e depois de universidades que deviam ser instituições de cultura, mas que se tornaram (ou sempre foram?) servas do Estado e de ideologias mais ou menos dominantes, conforme o tempo e o espaço. Mas estas ideologias são patentes, inclusive, naqueles que as criticam quando (en)formam para uma visão hegemónica, única que lhes é possível. Neste sentido, as instituições de ensino tanto servem para ampliar como para restringir cultura. A própria universidade tornou-se uma continuação do ensino secundário em que o aluno está sempre em preparação para alguma coisa que não se sabe bem o que é. Estou, pois, a falar das competências transversais que, de tão transversais, ninguém as vê.

Mas deu-se a ideia de que há uma espécie de autonomia passível de ser produzida pela máquina universitária. O que é completamente contraditório já que é “*auto-nomia*”. É o momento em que se confundiu autonomia com abandono. É, em última análise, a assunção de que os estudantes podem caminhar por si sós. Há quem pense que ter opinião (*doxa* que de modo algum significa conhecimento) é, em si mesmo, o despertar do sentido científico. A ideia de que as instituições educativas formam para a vida torna-se mais aberrante quando não só os estudantes não estão preparados para a vida, como não estão disponíveis para a ciência porque os professores tornaram-se especialistas, quer dizer, assumem a ciência como visão da parte. É a cegueira perante o todo.

Os poucos filósofos, intelectuais se vos der mais conforto, autênticos existentes foram “ignorados, abandonados no caminho e quase espezinhados pela multidão” (Nietzsche, 1979, p. 117). A educação superior perdeu (anestesiou?) algures a sua essência, que é forçosamente filosófica. A sua relação com os estudantes faz-se pelo ouvido.

“Uma só boca que fala e muitíssimos ouvidos, com um número menor de mãos que escrevem: eis o aparelho académico exterior, eis a máquina cultural universitária posta em funcionamento” (Nietzsche, 1979, pp. 120-121).

Podemos chamar a isto uma dupla autonomia. A tal apregoada liberdade académica. O professor diz o que deseja, o aluno ouve o que quer.

Uma cultura académica autêntica passa pela necessidade do pensamento filosófico e da crítica. Numa duríssima crítica à academia universitária, Nietzsche refere que enquanto não for perceptível a ausência do pensamento crítico dentro das paredes das instituições de educação superior elas estarão condenadas à sua própria miséria, a formar funcionários, negociantes, oficiais, comerciantes, agrónomos, médicos ou técnicos (Nietzsche, 1979). O “arco-íris metafísico” (Nietzsche, 1979, p. 123) que se vive nas universidades reflete a ambiguidade pedagógica de guiar sem necessidade de guias, disciplina e método. A especialização estreita em que caíram as universidades são sinal de uma cultura degenerada e bárbara em que o único inocente é, de facto, o estudante. “Falta-lhe objectivos, mestres, métodos, modelos, companheiros (...) e o sopro fortificante” (Nietzsche, 1979, p. 129) do pensamento crítico. Este é o tempo em que os estudantes universitários acreditam que

“são sagazes e cultos o suficiente para poderem guiar-se a si mesmos (...). [Por isso] “repito (...) meus amigos, que qualquer género de cultura tem de se iniciar com o contrário de tudo o que hoje é elogiado como liberdade académica” (Nietzsche, 1979, pp. 121 e 139).

Esta liberdade é uma forma de pensar o mundo, a universidade, *universus*, o conjunto das coisas. Não basta o grau para se ser digno de ensinar e de aprender numa universidade. É preciso ganhar essa dignidade.

“Examinai essa liberdade, vós conhecedores dos homens” (Nietzsche, 1979, p. 122) e compreenderéis que a educação crítica incide sobre o mundo social do qual o professor-investigador é produto e produtor. Isto significa que a interpretação do mundo implica que esse mesmo mundo interprete o investigador. O trabalho hermenêutico implica a visão da pré-compreensão de significados, onde

“as minhas relações com os outros não se limitam aos conhecidos e contemporâneos. Também me relaciono com antecessores e sucessores, aqueles outros que me precederam e me seguiram na história global da minha sociedade” (Berger & Luckman, 1976, p. 45).

Assim, planificar é interpretar finalidades que refletem valores, crenças e motivações. Daí que “toda a interpretação [seja] guiada pela “pré-compreensão” do intérprete” (Palmer, 1989, p. 59). É o reconhecimento de sentidos que dão sentido à própria compreensão que é forçosamente contextualizada e é aqui que podemos falar de uma espiral hermenêutica que exige pré-compreensão. A planificação não se furta a esta afetação.

A visão tradicional e unilateral do momento de desenho de conteúdos matematiza e sustenta todo um paradigma explicativo da sabedoria humana. Com efeito,

“(…) visto que todas as ciências nada mais são do que sabedoria humana, a qual permanece sempre una e idêntica, por muito diferentes que sejam os objectos a que se aplique, e não recebe deles mais distinções do que a luz do sol da variedade das coisas que ilumina, não há necessidade de impor aos espíritos quaisquer limites” (Descartes, 1989, p. 12).

O projeto de planificação, por ser científico e por ser humano, pressupõe uma unicidade sobre a totalidade que é necessariamente caracterizada pela diferença, pela divergência, pela disseminação e pela fragmentação. Daí que ele se construa tanto pelo pensamento abstrato/lógico-matemático, como pela indagação criadora, ou pela consciência reflexiva. O seu início é dado pelo problema. Pela dúvida. Pela pergunta. Por isso mesmo é que

“o homem comum, por norma, não se preocupa com aquilo que é “real” para ele e com o que “conhece”, a não ser que tropece num problema qualquer. (...) o filósofo é levado a decidir onde é que as aspas são adequadas e onde podem ser omitidas com segurança” (Berger & Luckman, 1976, p. 14).

O que ensinamos, teorias científicas, são sistemas abertos passíveis de falsificações. O que permanece é a pergunta (também ela passível de ser modificada, corrigida ou maquilhada) e é ela o princípio e fim de toda e qualquer programação inerente às CCC. O discurso quotidiano opera através do jogo de categorização aplicado às coisas e/ou aos seres a fim de os inscrever dentro da forma autoritária mais vulgar que é a arrumação.

Como percecionamos o mundo e o que dele percecionamos? Como podemos nos libertar conscientemente de tudo o que nos chega a influenciar, quando sabemos que uma palavra, uma frase, mas também um olhar não basta para firmar simpatias ou aversões ou até ódios duradouros? Qual o equilíbrio entre percepção e cultura? O que é que dentro das nossas

visões, dos nossos tatos, dos nossos olfatos, dos nossos gostos nos leva a pensar de um modo ou de outro?

Um exame à validade do conhecimento mostra-nos que a única verdade reside na sua ausência. Em nós encontramos o erro, a ilusão e o desconhecido. A disponibilidade de um corpo de conhecimentos público impera como uma taipa fixa que embarga a promoção de uma ciência a realizar, onde verdade e falsidade devem ter apenas uma carga subjetiva e onde a eternidade científica seja reconhecida como passível de revisão. No entanto, nem a lógica, nem as demonstrações experimentais compreendem os contornos vagos do que têm para oferecer. São estes pressupostos epistemológicos e éticos que orientam a minha visão da atividade docente sabendo que a imparcialidade é inerente a quem observa e ouve, mas, como nos dizem Berger e Luckman,

“até o polícia mais ingénuo sabe que não deve acreditar naquilo que as testemunhas dizem. (...) há muito tempo (...) que se toma a precaução de não se aceitarem cegamente todos os testemunhos (...)” (1976, p. 73).

Assim, devemos estar atentos e não aceitar como verdades absolutas os sinais que nos são dados. Por outro lado, não temos forçosamente de duvidar deles como sendo imposturas mais ou menos bem elaboradas.

Como em toda a vida humana, a nossa abertura científica e a flexibilidade de desenhar a educação devem ser garantidas. Essa abertura não deve ser apenas acerca das nossas visões epistemológicas, metodológicas e científicas. Ela passa também por um trabalho prático, pela nossa capacidade de entrega e de discussão com o outro e com as perceções ideológicas divergentes. São estes os pressupostos que subjazem a uma visão crítica sobre a educação que são o espelho futuro da sociedade.

A ideia de espaço de educação e cultura europeias tem como motor a criação de emprego, de crescimento económico e de coesão social. Essa ideia é, acima de tudo, um meio de expressão da identidade europeia em toda a sua diversidade. Políticas de educação e formação eficazes podem também contribuir para o desenvolvimento pessoal, incentivar a cidadania ativa e reforçar a equidade, bem como promover a inclusão social e a integração. A educação aparece como um dos pilares da União Europeia⁵ e só por ela será possível promover a cooperação, os valores comuns e a educação inclusiva.

⁵ https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/inclusive-education_pt

Isto leva-nos à discussão macro, isto é, das políticas curriculares centralizadas, que decorre das CCC, que teimam em debilitar os territórios escolares, negando-lhes as funções sociais, culturais e, até mesmo, políticas. A regulação de objetivos, dos conteúdos e das componentes ideológicas que se escondem no currículo oficial são formas de controle que impedem a autonomia do professor enquanto construtor do currículo. Em última análise, constitui-se como uma desconfiança do Estado em relação àqueles que ele próprio recrutou para pôr em prática os destinos educativos do país.

Precisamos que os formandos percebam que a especialização é apenas um momento da sua formação. A formação contínua é que lhes dará as ferramentas para levar a cabo esta desconstrução da educação.

3. Planificação

A planificação trata simultaneamente de um saber teórico e prático. O professor deve ser capaz de mobilizar os seus saberes teóricos sobre as competências, os objetivos, os conteúdos, as estratégias, as atividades, a avaliação, os materiais, etc., para a estruturação de planos de aula sequenciais, adaptados aos estudantes e capazes de promoverem a qualidade do ensino/ aprendizagem que todos desejamos.

Planificar é definir os objetivos, organizar e sistematizar os conteúdos e escolher as atividades adequadas às competências previstas no programa, aos estudantes, ao seu nível de ensino, ao seu percurso escolar, às suas expectativas, etc. É adequar o programa de modo a torná-lo exequível para o grupo de estudantes a que se destina.

Entendo os planos sequenciais de aula como pontos de orientação do pensamento sistémico, não devendo por isso serem considerados inalteráveis. A prática letiva pode exigir que o docente proceda à alteração e adequação de elementos que estavam previstos na planificação. O professor deve compreender os estímulos e as reações que todo o processo educativo vai despertando nos seus estudantes.

A planificação deve seguir uma ordenação programática e metodológica que se articula verticalmente (1º ciclos) e de forma horizontal com as unidades curriculares dos segundos e terceiros ciclos onde é lecionada. Em todas as suas interseções, verticais ou horizontais, a

pergunta fundamental na organização sempre a filosofia orientadora dos objetivos do programa, do plano de estudos, do currículo e da missão dos Departamentos, integrada nos fins da própria universidade.

A posição curricular da formação em CCC torna-a um lugar de encontro de saberes e de experiências e como o espaço privilegiado de possibilidades para a emergência da reflexão crítica e para o alargamento de espaços conceptuais. A articulação temática configurativa dos estudos curriculares entre os três níveis de formação, em termos verticais, num horizonte de problematização das disciplinas de cada curso, valoriza o foco de aprendizagem no processo de ensino, motivando o formando a tornar-se um agente dinâmico da sua própria formação. Espera-se dele, mas também do professor, a apresentação de núcleos problemáticos mais do que o desdobramento expositivo de conteúdos, propondo-lhe sempre o caminho de elaboração discursiva e de investigação que vai do vivido ao pensado, do mais próximo e vivencial para a complexificação crescente, que conduzirá não somente à aquisição de competências de diversa ordem, mas dará à própria área de CCC a virtualidade de funcionar como fator de ligação interdisciplinar e de unificação de estruturação mental dos diferentes processos de aprendizagem dos diversos saberes.

Qualquer planificação curricular e programática possibilita e prefigura o desenvolvimento de capacidades de intuição e de conceção, e as componentes de interpretação e discurso em CCC permitirão um domínio de saber organizado que participará na construção e ordenação da cultura, da sociedade e dos contextos. Creio que será possível ao formando, no fim da educação formal em CCC, ter adquirido a percepção cognoscitiva que lhe permita distinguir esta unidade curricular dos outros saberes. Daqui nascerão problemas que emergem nos diversos sectores da existência humana, como a moral, a política, a própria ciência, a tecnologia, a história, a arte, a escola, a ideologia, o *imprinting* cultural, as representações sociais, etc. A partir destas diferentes perspetivas, o formando irá descortinar, ao longo do seu percurso, a importância das teorias críticas em educação. É o momento da reflexão analítica sobre o discurso pedagógico (onde se inclui o meu) e a percepção explícita das estruturas lógicas e dialógicas que alicerçam o pensamento crítico.

4. A área CCC na formação contínua

Há uma natural afinidade entre a missão de uma IES e os objetivos dos níveis de formação. Dos formandos que têm acesso a esta área disciplinar, Currículo, espera-se que, durante o decorrer do curso, adquiram conhecimentos e capacidades de reflexão sobre o exercício da docência e a realidade escolar, tendo em atenção os contextos escolares e não escolares, de forma a conseguirem ler os contextos sociais. Neste sentido, são desenvolvidas estratégias diversificadas de ensino de forma a fomentar a criatividade, o espírito crítico e o trabalho metódico. A partir daqui, espera-se não só o desenvolvimento de capacidades para identificar e ultrapassar dificuldades de aprendizagem, bem como para promover aprendizagens dentro do programa curricular⁶ e o desenvolvimento de competências. Mas também se espera que a formação tenha impacto na transformação dos contextos, através de uma intervenção comunitária que não se faz sem o conhecimento sólido e em constante análise crítica.

Neste sentido, deve existir um generoso número de horas de orientações tutoriais o que demonstra a preocupação com o diálogo crítico que se pretende com o formando e que é bastante visível no ponto seguinte referente aos objetivos gerais desta disciplina. Isto exige flexibilizar a planificação e, acima de tudo, tornar possível a todos e, segundo as capacidades e aptidões de cada um, uma aprendizagem que faça sentido.

Nenhum professor pode promover uma verdadeira inclusão e desenvolver em igual acesso as oportunidades de aprendizagem que o ensino oferece, quando as recompensas sociais são estabelecidas em função de uma única visão sobre a educação. Um professor que seleciona promove uma sociedade que exclui. Evito, na complexa teia de relações entre docente/discente, que a imitação e o conformismo sejam fomentados, possibilitando assim uma crescente e significativa formação de carácter, o *êthos* grego, ou aquilo que habitualmente denominamos de personalidade. Não sei se sempre com sucesso.

De algumas aprendizagens só teremos notícia alguns anos depois (decorrente do currículo experienciado) precisamente porque o formando é um ser humano, limitado, mas com uma infinitude de possibilidades, um sistema aberto em interação e confronto com o mundo

⁶ Plano curricular do mestrado de Ciências da Educação na Área de Supervisão Pedagógica - Diário da República, 2.ª série — N.º 238 — 14 de dezembro de 2016, Aviso n.º 15590/2016 e plano curricular do mestrado de Ciências da Educação na Área de Inovação Pedagógica - Diário da República, 2.ª série — N.º 192 — 4 de outubro de 2018, Aviso n.º 14227/2018

exterior e interior, com uma consciência autorreguladora e constructo de si próprio, com uma história passada e com objetivos futuros, anseios, esperas, representações, interesses e ambições. Ele é diálogo ininterrupto consigo mesmo e com os outros.

5. As finalidades e os objetivos das CCC

As CCC idealizadas numa perspetiva integradora e crítica do currículo, com uma identidade própria, faculta ferramentas fundamentais de análise holística sobre o que é o conhecimento, sobre o sujeito da educação, os valores que estão por detrás do currículo e o poder. Refiro-me ao poder de incluir ou de excluir. Isto significa assumir as implicações sociais implícitas nos currículos e a respetiva estigmatização (ou não) dos formandos, pela força simbólica criada tanto pela sociedade como pelos agentes educativos. Estamos, no fim de contas, a escamotear as representações dos professores acerca do currículo, na promoção da inclusão/exclusão sociocognitiva, e as funções sociais explícitas e implícitas do currículo.

Mostramos ainda, nesta formação, de que modo as práticas de significação envolvem relações de poder, inclusive as económicas. Por isso mesmo, esta UC pretende ser um exame crítico, social e político da educação, seja a nível micro/regional, meso/nacional ou macro/europeu. Mas aqui também temos de levar a cabo uma discussão epistemológica e ontológica acerca do conhecimento transfigurado em currículos. Em última análise, será um questionamento ético das práticas pedagógicas e das políticas educativas que visa filtrar o sistema educativo.

O formando deverá, por isso, ser capaz de aprofundar os vários níveis de decisão das políticas curriculares e espero assim que, de forma compreensiva e integradora, os fundamentos científicos para um modelo pessoal de orientação pedagógica, numa lógica orientada para os processos de desenvolvimento docente, resulte numa visão de pensamento crítico sustentado e apto a ser executado em projetos educativos que modifiquem contextos.

Não se trata de desnivelar a exigência científica. Trata-se de fazer uso do princípio da igualdade. Não basta a escola democrática permitir o acesso a todos à educação. Ela tem que ser capaz de lhes dar um sentido por essa mesma educação. Assim, o percurso para alcançar metas idênticas, saindo de pontos de partida diferentes, não pode ser o mesmo. Igualdade é tratar o outro na

sua diferença e contribuir para que esse outro possa atingir os seus objetivos. O fim é o mesmo. O processo é diferente.

Teoricamente, o elemento fundador da meritocracia é o mérito, enquanto aptidão e valor moral e intelectual, que deve governar as relações sociais que se instituem numa sociedade. Consiste, assim, num sistema social que se baseia na liderança exercida por pessoas de grande inteligência ou talento, em vez de se basear em riqueza ou estatuto social. Tudo isto, insisto, teoricamente. A nova expressão do poder, através do conceito de meritocracia, consiste basicamente nisto: o mercado de trabalho distingue os conhecimentos que temos e, a partir daí, os bens que podemos adquirir. A sua legitimação é conseguida através da distribuição social da ideologia. Tudo parece reduzir-se a uma questão de esforço e de oportunidade.

A meritocracia é a grande desilusão de uma promessa neoliberal que alimenta a desigualdade. Como nos diz Jo Littler, “a desigualdade é a prescrição da meritocracia, do capitalismo e do nacionalismo” (2017, Opinion The Guardian - Meritocracy: the great delusion that ingrains inequality)⁷. A ideia de uma sociedade meritocrática assenta na competição que produz precariedade ou, nas palavras de Hannah Arendt, a “meritocracia contradiz o princípio da igualdade tanto como qualquer outra oligarquia” (Rodrigues, 2018, artigo de opinião JM - ‘A teoria da garrafa de gás’)⁸.

Longe de quebrar as hierarquias de privilégio, a meritocracia serviu para fortalecer o individualismo das nações, isolou os homens e criou segregações. A manipulação pela ideia de mérito agravou as distâncias entre a vida e a carreira, entre o eu e o outro, entre o que sou e o que deixei de ser. Em última análise, tornou-nos pessoas piores.

No caso da educação, há uma clara relação entre a escolarização e a manutenção de classes desiguais. Temos uma educação que assenta no seu produto e não no seu processo. Neste sentido, os pontos de partida são diferentes, mas o ponto de chegada pretende-se que seja o mesmo. A intervenção educativa, nos dias de hoje, traz outras exigências, já que ela deixou de ser a mera execução das decisões emanadas de forma centralizada. Essa intervenção implica sujeitos conscientes e ativos que são capazes de filtrar não apenas os contextos, mas todo o sistema educativo.

⁷ In <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/mar/20/meritocracy-inequality-theresa-may-donald-trump>

⁸ In [https://www.jm-madeira.pt/opinioes/ver/1032/A teoria da garrafa de gas e a meritocracia](https://www.jm-madeira.pt/opinioes/ver/1032/A%20teoria%20da%20garrafa%20de%20gas%20e%20a%20meritocracia)

Dos objetivos gerais decorrem os objetivos específicos da planificação desta disciplina, sempre numa lógica sistémica e de ajustamento às necessidades e ritmos de aprendizagem dos formandos. A planificação de todos os elementos que compõem a programação curricular não pode nem deve ser colocada entre espartilhos que sufocam os sujeitos da educação.

5.1. Objetivos de aprendizagem

Os objetivos de uma formação devem descrever processos de aprendizagens e devem ser compreendidos, em especial, pelos formandos. Mas eles também servem à comunidade educativa e espelham a missão da própria instituição educativa. Quando se definem objetivos não o fazemos de forma solitária. Eles refletem uma multiplicidade de circunstâncias e a filosofia orientadora do Currículo e dão significado à vida política de uma região e de um país. Os objetivos das CCC são o resultado de uma visão sólida construída ao longo dos anos em Estudos Curriculares.

Naturalmente, que tais objetivos também são consequência de linhas de Investigação do CIE-UMa. À partida podem parecer caminhos distintos, mas longe de serem contradição elas estão em constante tensão e diálogo criando condições para que as práticas pedagógicas tenham como orientação políticas curriculares mais democráticas e que desempenhem um papel mais relevante na diminuição das desigualdades.

5.2. Objetivos gerais

1. Formar investigadores e professores críticos e reflexivos, capazes de analisar o macro sistema político, económico, social e cultural envolvente.
2. Compreender o Currículo na forma como se organiza e se desenvolve, nas suas relações com a política, economia, cultura e ideologia.
3. Entender o Currículo, inclusive este, como construtor de identidades.

5.3. Objetivos específicos

Pretende-se que os formandos sejam capazes de:

1. Identificar os pressupostos teóricos dos estudos sobre o Currículo nas suas relações históricas, epistemológicas, sociais e políticas;
2. Analisar as diversas aceções e as definições situacionais do Currículo;
3. Debater a abordagem sistémica na análise curricular;
4. Identificar os diferentes modelos curriculares;
5. Discutir as dimensões do Currículo;
6. Relacionar o Currículo com a política educativa;
7. Perspetivar o Currículo de uma forma reflexiva e crítica e a relação das instituições educativas com a ideologia, a cultura e o poder;
8. Instituir modelos de Currículo e de aprendizagem socialmente mais justos;
9. Relevar o papel dos professores e investigadores no desenvolvimento curricular.

6. Desenvolvimento de competências

Em termos de competências a serem desenvolvidas, tive o cuidado de ter em conta as competências transversais e estratégicas, bem como de garantir o treino para as competências sócio emocionais e pessoais e para as competências específicas e cognitivas. As mais fáceis de serem avaliadas são estas últimas, no entanto, grande parte destas competências só posteriormente serão visíveis e passíveis de reajustamentos, não só pelos contextos, mas, particularmente, pela formação contínua. O desenvolvimento de competências sócio emocionais e comportamentais incide na gestão de tempo, na assertividade, na iniciativa, no trabalho em equipa, no planeamento ou na tolerância ao stress.

As competências transversais e estratégicas contribuem para uma melhor adaptação e sucesso pessoal, académico e profissional. Mas também servem ao desenvolvimento e validação de um portefólio pessoal de competências e para a capacitação para a cidadania e responsabilidade social. Elas são transversais por serem necessárias ao bom desempenho

profissional, independentemente da formação de base. São assim complementares à formação científica, necessária ao exercício de uma profissão.

As competências de literacia, numeracia e resolução de problemas podem ser ampliadas num ambiente tecnologicamente rico e, por isso mesmo, as competências sociais e emocionais, incluindo a perseverança, a autoestima e a sociabilidade, a comunicação, a curiosidade e o interesse pelos outros, e as competências cognitivas estão, igualmente, associados com o bem-estar. Sabemos que, cada vez mais, os empregadores encaram estas competências como complementares, e não secundárias, das competências cognitivas.

A aquisição de conhecimentos e de competências específicas também pode contribuir para a mudança social e dos contextos de ação. Daí a valorização de aprendizagens da formação académica em contexto real e de ação, através da partilha e aquisição de novos conhecimentos e informações, desenvolvendo, por outro lado, as competências digitais. Pretende-se ainda, a exploração de um projeto vocacional e profissional, que garanta o enriquecimento do CV e o reforço da rede de contactos, permitindo não só o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, como a apropriação de exercícios críticos e pessoais de cidadania.

7. Os eixos temáticos da formação em CCC

Tendo em conta os objetivos gerais e específicos das CCC, organizei a formação em torno de quatro eixos temáticos sendo os três primeiros mais centrados em mim, enquanto professora, tendo em vista o apetrechamento teórico dos formandos. Seguidamente, com base no conhecimento crítico dos fundamentos desta área científica, será então possível ao formando realizar o eixo temático quatro, mas com a reserva de que algumas visões poderão apenas ser reconhecíveis mais tarde. O trabalho autónomo do formando, aliado à dedicação ao estudo e à informação recebida, possibilitará a criação de um projeto educativo, num diálogo com os seus pares, em grupo, a ser apresentado a todo o grupo.

Os eixos temáticos da formação em UCC decorrem dos seus objetivos e estão divididos em quatro pontos:

- I. Distinção entre as correntes tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo.

- II. Compreensão das definições situacionais do currículo.
- III. Entendimento das dimensões do currículo: epistemológico, subjetividade, valorativo e de poder.
- IV. Reconhecimento da visão crítica do currículo na formação e prática letiva docente.

Segue-se a descrição mais pormenorizada dos eixos temáticos a partir do desenvolvimento dos conteúdos da formação.

8. Os conteúdos específicos da disciplina

8.1. Distinção entre as correntes tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo

O desenho das políticas curriculares de um país não se furta a um processo de discussão política e partidária, que numa democracia sólida, se espera que atenda à decisão sobre o que é melhor para todos. Com o fim da II Guerra Mundial, nasceu a defesa de valores como a democracia e a liberdade, a par com os valores mercantis do capitalismo e de desenvolvimento económico. Isto significa que a economia substituiu o ideal da democracia nas políticas culturais educativas. O currículo, neste seguimento, manteve-se como uma mera questão técnica em que as finalidades da educação eram dadas pelas exigências profissionais. Assim, a organização do currículo assentou sempre num processo de moldagem altamente instrutivo e portanto, terminal, no entanto, com raras exceções.

A criatividade e a capacidade de abstração têm sido votadas à inutilidade porque não são capazes de exhibir comportamentos mensuráveis, milimetricamente definidos e estabelecidos. Isso ocorre porque o modelo tecnocrático do currículo não compreende a perspetiva humanista e crítica da educação.

A educação como um bem público implica o debate sobre a escola e os seus currículos, bem como sobre uma das finalidades fundamentais do currículo: preparação para a democracia. A organização curricular e os mecanismos de avaliação que temos caracterizam-se por serem instrumentos remediadores, não raras vezes, relacionados com as desigualdades socioeconómicas. Que diálogo é feito entre os intervenientes e todos aqueles que têm

responsabilidades na educação das crianças e dos jovens? Sabemos que quanto menos as pessoas participam numa discussão, menos o consenso é legítimo. A democracia tem este conforto: é nela que mais ausente está a confiança.

Precisamos urgentemente de desenvolver uma democracia cognitiva que passe pela dimensão política e moral das políticas curriculares. Que esta democracia analise as divergências entre as informações provenientes dos outros e as nossas próprias perspetivas. Precisamos de uma educação que se assuma como artesã de mudança social e isso requer a reforma da aprendizagem, em que o conhecimento seja organizado na aptidão para pensar mundos possíveis. Na verdade, estou a falar do ensino para a democracia. Aqui a reflexão filosófica poderá ser uma mão sensata que nos oriente para a possibilidade de uma ação concreta para a liberdade.

As reformas educacionais não são isentas de significação política e social. Reforma atrás de reforma, conseguimos encontrar discursos que se regem por uma verdade que só os construtores dessas narrativas por ela se consegue regular, isto é, a educação como texto político é uma proposta do Estado a ser aplicada nos contextos, sem que por isso (por ser uma proposta), o Estado deixe de regular esses mesmos contextos, também eles políticos. As políticas educacionais públicas não podem estar divorciadas das suas outras dimensões, nomeadamente as sociais, culturais, territoriais e económicas.

A globalização aproximou mundos, mas também nos deixou muito mais sós quando se trata de lidar com a crítica e com a divergência, com a liberdade e com o Outro. A defesa dos direitos, dos meus e dos outros, da livre circulação de bens, pessoas e conhecimento (o Erasmus é o melhor exemplo disso), da quebra das fronteiras entre comunidades e países, fazem-nos repensar sobre os fins da sociedade contemporânea, isto é, sobre a possibilidade de a homogeneização cegar o local, o diferente e o diverso.

É verdade que a máxima europeia *"United we stand, divided we fall"* dá-nos algum conforto à consciência, mas também nos faz pensar até onde é que esta construção discursiva serve a interesses políticos curvados ao poder económico e financeiro. Sintoma disso, foi o acordo europeu da austeridade sobre os países com economias mais frágeis, nomeadamente Portugal e Espanha. O caso da Grécia é demasiado vergonhoso para expor neste trabalho. Por isso, desconfio sempre das perspetivas interculturais que terminam em processos de aculturação e que são apenas o reflexo da hegemonia económica. A educação é um direito

humano e o cenário que se vive por toda a Europa é de uma incerteza imensa. Os discursos educativos são legitimados por disputas ideológicas e por contextos de interesses.

A educação como processo de moldagem, com resultados mensuráveis, resulta de um conceito de eficiência que instrumentaliza os fins da educação e que a ideologiza como mero modelo de produção racional, ditada por necessidades externas. A assunção do cientismo educativo tyleriano, associado à taxonomia de Bloom, longe de hierarquizar uma estrutura de aprendizagem, mais não fez do que categorizar comportamentos visíveis aos olhos de quem avalia. Se isso era aprendizagem depende dos olhos de quem define o que é educar.

A gestão científica do currículo impede a ideia de constructo, de competência e direi mesmo de vida. Foi o movimento da Escola Nova que fez perceber o porquê do conhecimento ensinado e colocou o estudante no centro do processo educativo. Foi a força da norma do currículo como instrução que fez aparecer vozes que recusaram a standardização, a divisão e a estratificação das ciências.

Perante a chegada das teorias críticas do currículo, o Estado moderno fica refém da análise do pensamento dialético que liga a teoria à prática, que despe o texto das políticas curriculares através do exame, não tanto aos objetivos racionais de transmissão de conhecimento, mas da filosofia orientadora do currículo. Porquê? A quem? Como? Com que fim? Esta interpretação de causalidade aristotélica acaba por chegar à causa primeira, quer dizer, aos interesses hegemónicos de grupos socialmente favorecidos.

A questão já não é apenas sobre o acesso à educação, mas sim o conteúdo dela e as condições de aprendizagem de todos os estudantes. Trata-se da dimensão política do currículo em que os conceitos de ideologia, reprodução e hegemonia mostram o melhor exercício da genialidade humana: a crítica. Um professor é forçosamente um ser posicionado politicamente e é seu dever moral *pesar* a urgência relativa de todos os aspetos de um e único problema, isto é, aquilo que ensina.

Para o enquadramento teórico de definições do currículo utilizarei como suporte bibliográfico: M. Apple (1997a, 1997b, 1999a, 1999b, 1999c); L. Stenhouse (1987); P. H. Hirst (1969); F. J. Kerr (1968); J. M. Sousa (2000a, 2000b, 2012, 2016b, 2017, 2017b, 2019); Perrenoud (1979); J. Ardoino (1973, 1977); Berger & Luckman (1976); R. Carneiro (2004); J. Formosinho (1987); P. Freire (1975, 2004, 2006); E. Fromm (1999); S. Gimeno (1981); M.

Horkheimer (1974); D. Jodelet (1993); J. P. Leyens & V. Yzerbyt (1999); U. Lundgren (1997); D. Tanner & L. N. Tanner (1980).

8.1.1. As teorias curriculares tradicionais

Também chamadas de teorias técnicas, foram promovidas na primeira metade do século XX, sobretudo por John Franklin Bobbitt, que associava as disciplinas curriculares a uma questão puramente mecânica. Nessa perspectiva, o sistema educacional estaria conceitualmente atrelado ao sistema industrial, que, na época, vivia os paradigmas da administração científica, também conhecida como Taylorismo.

Assim, da mesma forma que o Taylorismo buscava a padronização, a imposição de regras no ambiente produtivo, o trabalho repetitivo e com base em divisões específicas de tarefas, além da produção em massa, as teorias tradicionais também seguiram essa lógica no princípio da afirmação do currículo, enquanto área de estudos e de investigação. Dessa forma, o currículo era visto como uma instrução mecânica em que se elaborava a listagem de assuntos impostos que deveriam ser ensinados pelo professor e memorizados (repetidos) pelos estudantes.

Nesse sentido, a elaboração do currículo limitava-se a ser uma atividade burocrática, desprovida de sentido e fundamentada na concepção de que o ensino estava centrado na figura do professor, que transmitia conhecimentos específicos aos estudantes, estes vistos apenas como meros repetidores dos assuntos apresentados.

Seguem-se alguns autores de suporte teórico para este ponto do programa: S. Aronowitz (1992); J. Azevedo (1998,1999, 2000, 2001); H. Benjamim (1977); C. Birzea (1980); Bloom *et al.* (1956); F. Bobbit (1918, 1924); J. Dewey (1916, 1977); A. Estrela (1994); R. M. Gagné & L. I. Briggs (1974); S. Gimeno (1985, 2000); A. J. Harow (1972); D. R. Kratwohl (1964); R. F. Mager (1977, 1979, 1983); O. Pombo (1994); M. Postic (1977); B. F. Skinner (1968); R. W. Tyler (1978).

8.1.2. Correntes críticas do currículo

As correntes curriculares críticas basearam o seu plano teórico nas concepções marxistas e também nos ideários da chamada Teoria Crítica, vinculada a autores da Escola de Frankfurt, notadamente Max Horkheimer e Theodor Adorno. Outra influência importante foi constituída por filósofos como Louis Althusser e sociólogos como Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Christian Baudelot, Roger Establet, Samuel Bowles e Herbert Gintis.

As teorias, particularmente destes autores, foram crescendo na década de 60 do séc. XX, reforçando a ideia de que tanto a escola como a educação são instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, constituídas no seio da sociedade capitalista. Neste sentido, o currículo estaria atrelado aos interesses e conceitos das classes dominantes, não estando diretamente fundamentado no contexto dos grupos sociais subordinados.

Assim sendo, mais do que um conjunto coordenado e ordenado de matérias, a função do currículo, seria também a de conter uma estrutura crítica que permitisse uma perspectiva libertadora e conceitualmente crítica que favorecesse as franjas da sociedade mais populares. As práticas curriculares, nesse sentido, deveriam ser vistas como um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social.

A passagem das teorias tradicionais às teorias críticas dá-se, essencialmente, porque as teorias tradicionais deixaram de ser a solução de um sistema educacional que, na sua própria estrutura, procurou simular esse mundo novo, o mundo da educação mecânica e repetitiva, ao serviço da fábrica e da indústria. No entanto, este sistema de análise crítica da educação

“ainda hoje conserva elementos retrógrados da sociedade pré-industrial. A ideia geral de reunir multidões de estudantes (matéria-prima) destinados a ser processados por professores (operários) numa escola central (fábrica), foi uma demonstração de génio industrial” (Toffler, s/d: p. 393).

Refere ainda Toffler que da mesma forma que o currículo enquanto instrumento de poder servia à visão de um “trabalho repetitivo, portas adentro, a um mundo de fumo, barulho, máquinas, vida em ambientes superpovoados e disciplina colectiva, a um mundo em que o tempo, em vez de regulado pelo ciclo sol-lua, seria regido pelo apito da fábrica e pelo relógio”, também podia servir à ideia emancipadora da educação.

Daqui decorrem as perguntas: se a força simbólica da tecnocracia assenta no ocultamento da diferença entre ação racional teleológica e interação, se esta diferença desapareceu da consciência dos homens, se a nova ideologia, tal como a antiga, serve para impedir a discussão dos fundamentos sociais, então estudantes de diferentes origens sociais têm as mesmas oportunidades de vida? Não terá a diversificação de modelos servido para categorizar estudantes, professores, programas, currículos e escolas, o que demonstra a falsa neutralidade do currículo?

Não será demais lembrar Michael Apple quando refere que a

“hegemonia diz respeito a um grupo organizado de significados e práticas, ao sistema de significações central, efectivo e dominante, valores e acções vividos. (...) As escolas, (...) não [são] apenas [os lugares onde se] “processam conhecimento”, também “processam pessoas”. Actuam como agentes de hegemonia cultural e ideológica, (...), como agentes de tradição selectiva e “incorporação” cultural (1999a, pp. 27-28).”

Assim, a educação e a sua estrutura a nível de distribuição de conhecimento e de significados asseguram o controlo social e cultural de uma determinada sociedade. Como? Pela produção e reprodução de consciências. E esta aparece dissimulada através das relações sociais que ocorrem na sala de aula. Isto significa que a escola é, efetivamente, um aparelho ideológico do Estado. Althusser designa por

“(...) aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas (1974, p. 43).” Até porque, refere o autor, “(...) nenhum Aparelho Ideológico do Estado dispõe durante tanto tempo de audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita...), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de 8h por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista (1974, p. 76).”

A educação escolar é a expressão mais vasta da organização cultural e social através do poder, já que define o que é conhecimento legítimo e o acesso a esse conhecimento, determina quem terá acesso a esse conhecimento e decreta quem é que irá disponibilizar esse conhecimento. À definição social do conhecimento vai corresponder a diferenciação social do trabalho o que demonstra a força ideológica do currículo: fornece um modo de viver e uma visão do mundo

onde não são certificados conhecimentos, mas posições de classe. É a ideia de destino social e, por consequência, de reprodução social.

Neste ponto do plano de trabalhos de CCC, os formandos terão à sua disposição uma série de referências teóricas à sua disposição, nomeadamente, T. Adorno, (1998); R. Alcudia *et al.* (2002); L. Althusser (1974); M. Apple (1995, 1999); Bernstein (1975); Bohm (1992); P. Bourdieu (1982, 1979, 1996, 1998, 2001); S. Bowles (1987) ; S. Bowles & H. Gentis (1981); J. Bruner (1997, 2000) ; J. A. Correia (1998); W. Doll (1979, 1993); P. Freire (1976, 1983, 2000, 2004); M. Foucault (1997); R. C. Gandini (1980); H. Giroux (1997, 1983, 1984, 1995); H. Giroux & D. Purpel (1983); H. Giroux, & R. Simon (1984, 1989); H. Giroux, A. Penna & W. Pinar (1981); I. F. Goodson (1995, 1997, 1999, 2001, 2008); A. Gramsci (1971); A. Hargreaves (1998); M. Horkheimer (1974); D. Huebner (1975); S. Kemmis (1988); Lyotard (1999); G. Lipovetsky (2004); J. Mann (1975); J. C. Morgado & J. M. Paraskeva (2002); A. Neill (1978); J. A. Pacheco (1996, 2000, 2012); W. Pinar (1975, 1995, 1998); Santos, B. S. (1989, 2002); J. M. Paraskeva (2006). P. Perrenoud (2002); W. Pinar (1975, 1998, 2004); N. Postman (2002); D. Schon (1983); S. Shapiro (1988); T. T. Silva (1988, 1993, 1995, 2000); P. Slaterry (1995); J. M. Sousa (2002, 2015, 2016, 2017, 2018); L. Stenhouse (1987); Slater, G. (1995, 2006, 2015); L. Rodrigues (2011); H. Tajfel (1982); C. Tilstone *et al.* (2003); R. Vaneigem (1996, 2003); M. Young (1971, 1998, 2013).

8.1.3. Teorias pós-críticas do currículo

Já as teorias curriculares pós-críticas emergiram a partir das décadas de 1970 e 1980, partindo dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. Assim como as correntes críticas, a perspectiva pós-crítica criticou duramente as teorias tradicionais, mas elevaram as suas condições para além da questão das classes sociais, indo direto ao foco principal: o sujeito.

Desse modo, mais do que a realidade social dos indivíduos, era preciso compreender também os estigmas étnicos e culturais, tais como a racialidade, o género, a orientação sexual e todos os elementos próprios das diferenças entre as pessoas. Nesse sentido, era preciso estabelecer o combate à opressão de grupos semanticamente marginalizados e lutar por sua inclusão no meio social.

As teorias pós-críticas consideravam que o currículo tradicional atuava como o legitimador do *modus operandi* dos preconceitos que se estabelecem pela sociedade. Assim, a sua função era a de se adaptar ao contexto específico dos formandos para que cada um compreendesse nos costumes e práticas do outro uma relação de diversidade e respeito. Além do mais, num viés pós-estruturalista, o currículo passou a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo essa uma questão de perspectiva histórica, ou seja, que se transforma nos diferentes tempos e lugares.

Para a compreensão desta temática seguem-se alguns autores de referência: T. Adorno (1998); L. Althusser (1974); Z. S. A. Álvaro (1998); M. Apple & J. Torres Santomé (2000); M. Apple (1997, 1988, 1999, 2001, 2007); M., Apple & J. A. Beane (1995); S., Aronowitz & H. Giroux (1991); P. Barcellona (1992); C. Baudelot & R. Establet (1992); Z. Bauman (2006); B. Bernstein (1975, 1996); P. Bourdieu (2003). P. Bourdieu & J.-C. Passeron (1964, 1970, 1979); S. Bowles & H. Gintis (1976, 1986) ; W. Carr & S. Kemmis (1988); L. A. Cestari (2017); J. A. Correia (1998); A. Davis (2016); B. Davis & R. Phelps (2005); W. Doll (2012) ; T. Eagleton (1998); C. N. Fino, & J. M. Sousa, (2003); M. Foucault (2002); P. Gentili (1995) ; A. Giddens (2002); H. Giroux, (1981, 1983, 1986); B. B. Gudem (2010); J. Habermas (1990); S. Hall (1997); M. Horkheimer (1974); S. Kemmis (1988); D. Lawton (1973); A. Letizia (2013); J.-F. Lyotard (1984); P. Mcalren (1997); J. D. Mcneill (1985, 2005); A. F. Moreira & E. F. Macedo (2002); D. Osberg (2005, 2009); D. Scott (2007); T. T. Silva (1996, 2000); T. T. Silva & A. F. Moreira (1995); J. M. Sousa (2004, 2012); J. M. Sousa & C. N. Fino (2007, 2014); S. Stoer (1994); E. A. Touraine (1994); P. Woods & M. Hammersley (1994).

No quadro seguinte é possível perceber as ideias chave de cada visão sobre o currículo, mas ao contrário do se possa julgar as teorias pós-críticas não superam nem antagonizam a visão crítica. Elas complementam as teorias críticas do currículo.

Quadro 2. Distinção entre teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo.

Teorias tradicionais		Teorias Críticas		Teorias Pós-Críticas	
Ensino	Organização	Ideologia	Relações sociais de produção	Identidade, alteridade diferença	Representação
Aprendizagem	Planeamento	Reprodução social e cultural	Conscientização	Subjetividade	Cultura
Avaliação	Eficiência	Poder	Emancipação libertação	Significação discurso	Género, raça, etnia e sexualidade
Metodologia	Objetivos	Classe Social	Currículo oculto	Saber-poder	Multiculturalismo
Didática	Conteúdos	Poder	Resistência	Política	Diversidade

Fonte: Silva (2000a, p.16).

8.2. As definições situacionais do currículo

As definições e dimensões situacionais do currículo mostram uma pressuposta neutralidade do currículo tecnológico e da Pedagogia por Objetivos e isso é claramente demonstrável a partir da visão de Louis Althusser na conceção de Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado, que mais não servem do que garantir a reprodução social por uma silenciosa violência simbólica que decide quem está incluído e quem fica de fora.

Para completar a discussão teórica das definições situacionais do Currículo irei recorrer a alguns destes autores: L. Althusser (1974); R. Carrilho (1992); J. T Gatto (2003); J. A. Méndez (2002); J. A. Pacheco (1996, 1999); E. Pires *et al.* (2001); A. C. Ribeiro (1990); D. Rodrigues (2003); J. T.

Santomé (1995); J. M. Seca (2010); O. Simon *et al.* (2001); J. M. Sousa (2017); L. Rodrigues (2011); H. Taba (1993); G. Vignaux (2000); M. A. Zabalza (2001).

8.3. As dimensões do currículo: epistemológica, de subjetividade, valorativa e de poder

O currículo é uma questão de conhecimento e de verdade. Ou seja, o que é que constitui conhecimento válido e verdadeiro? O que deve ser ensinado? O currículo também se relaciona com as concepções de sujeito e de subjetividade: o que é esse alguém que se pretende modificar? Quem é? Porquê essa modificação e não outra?

O currículo é por nós assumido como uma questão de valores: de quem são os valores? A quem servem? Quais as forças que estão por detrás do processo valorativo? São um sinal de quê? E é neste sentido que o currículo é uma forma de poder. O que motiva o processo? Que relações mantém com as outras instituições? É um sintoma de quê?

Algumas destas respostas poderão ser encontradas nos autores que se seguem: T. Adorno (1998); J. Aguiar *et al.* (1998); M. Apple (1999, 2005); R. Barthes (1997); G. Bateson (1989); C. Baudelot & R. Establet (1971); C. Belsey (1982); M. Gadotti (1989); M. E. Gonçalves (1993); A. Keichikin *et al.* (1993); A. Lopes & C. Leite (2007); H. Marcuse (1970, 1975, 1999); A. Moles (1995); A. F. Monteiro (2002, 2003); S. Moscovici & W. Doise (1991); J. B. Onfray (1999); W. Reich (1993); L. Rodrigues (2009, 2011, 2014, 2018); T. T. Silva (2000, 2007, 1999); J. M. Sousa (2016); J. C. Tedesco (1999); G. Vattimo (1988); M. Xiberras (1996); M. Young (2003).

8.4. Reconhecimento da visão crítica do currículo na formação e prática letiva docente

O desenvolvimento de atitudes de reflexão e de análise crítica face ao ato educativo implica, forçosamente, o reconhecimento do papel do educador no desenvolvimento curricular. Ainda podemos estar longe da ideia do professor como construtor do currículo, mas, pelo menos, garantimos uma abordagem sistémica na análise curricular.

Neste sentido, o formando em CCC tem de dominar os processos de acreditação e os padrões de qualidade dos cursos de formação inicial e, ainda, compreender os perfis gerais e específicos nos diversos níveis de ensino, inclusive a educação superior.

Os formandos terão à sua disposição alguns autores de referência para complementar a discussão sobre a visão crítica docente, nomeadamente: M. J. Alves (2000); R. Alves (2003); J.M. André (1990); L. Luft (2005); S. Lukes (1996); M. Maffesoli (s.d.); P. Mittler (2003); A. F. Moreira & J. A. Augusto (2001); F. Nietzsche (1979, 2003); A. Pollard (2005); O. Pombo (2004); K. Popper (2008); O. Reboul (1982, 2000); A. Ribeiro (2002); C. Rogers (1974); N. Sanitt (2000); F. Savater (1997); J. M. Sousa (2000); G. Steiner (2005,2006); E. Weil (1990); R. Williams (1961).

9. Metodologia de trabalho

Ao longo destes anos trabalhei com uma pluralidade de formandos e com uma diversidade cultural única. A área de CCC, pela sua vertente de análise política e de crítica ao estado da Educação, facilita bastante o despertar para a reflexão e para as suas consequências. Como já referi, considero ser indispensável a planificação prévia das aulas, embora não encontre qualquer pertinência na rigidez imposta no aspeto formal das mesmas, tal como me foi ensinado na formação de Pós-Licenciatura em Filosofia. A boa pedagogia não passa, de forma alguma, pela exata distinção entre objetivos específicos e objetivos gerais.

Sempre que foi necessário, não tive qualquer problema ou dificuldade em alterar uma planificação, desde que tal resultasse em proveito dos formandos. Os objetivos formulados sustentam-se em autores críticos da Educação de forma adequada ao nível do que se espera desta formação. No entanto, não deixo de ter em conta a situação concreta do grupo de trabalho. Os objetivos desta disciplina são formulados, naturalmente, de acordo com os objetivos dos próprios cursos da IES, tendo em conta o papel formativo da disciplina e a sua inserção curricular, e da missão departamental e da instituição universitária.

Os conteúdos selecionados e estruturados obedecem a uma lógica que responde aos objetivos da formação em CCC e, de algum modo, a explicitação dos conteúdos procura atender às vivências e motivações dos formandos, em função do tempo que temos disponível. Durante esse tempo são utilizadas fontes de informação apropriadas para suprir lacunas, ou para maior aprofundamento temático. Daqui decorrem estratégias diferenciadas (selecionadas de acordo com os objetivos formulados) e adequadas ao desenvolvimento dos formandos, atendendo aos conteúdos programáticos traçados. O tempo e os recursos

disponíveis envolvem o ajustamento dos materiais aos conteúdos da aula. Privilegio o livro, o texto e as notícias nos media (impressa ou digital) como recursos materiais, pois acredito que a partir da palavra pode-se ver e rever posições que servem de base ao desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica.

A distinção entre as correntes tradicionais, críticas e pós-críticas do Currículo permitem ao formando compreender que o fenómeno educativo pode ser encarado de diversos prismas, sendo fundamental desconstruir a ideia do professor como mero gestor do currículo. O questionamento sobre a gestão científica do currículo desafia a compreensão do próprio conceito de Currículo, da análise dos objetivos escondidos nas teorias clássicas e técnicas e permite a introdução da ideia de Currículo Oculto para, uma vez percebidas as teorias curriculares tradicionais e instrucionistas, podermos avançar para as Correntes Críticas do Currículo. Não se trata de recusar a instrução. Educar é reconhecer que a instrução é apenas um meio e não um fim em si mesmo. Ser educado é uma opção que torna possível a reflexão e a crítica e que pode ser facilitada pelo professor.

O uso da exposição oral, método erradamente associado a metodologias das teorias tradicionais de educação, serve para lançar debates e discussões entre os formandos. Acredito que uma Educação que seleciona exclui. Tal crença é sustentada pelos teóricos críticos do Currículo que defendem que o ideal democrático é realizável nas instituições educativas onde coexistem diferentes culturas, sujeitos, religiões, perceções e representações.

A escola cultural tem sido secundarizada perante uma Europa global que no passado defendia o Homem Novo. Homem este que não só contribuía para o progresso como para o engrandecimento intelectual e até mesmo, não tenhamos medo da palavra, metafísico de uma época e de um povo. Já não lemos Goethe. Lemos empreendedorismo. Já não discutimos aspetos filosóficos da existência humana. Discutimos o preço que é viver. A educação segue o mesmo caminho. É por esta compreensão das relações do Currículo que se cumpre aquilo que mais deseja um professor: o nascimento de uma perspetiva de intervenção educativa que tenha real impacto na vida da comunidade.

A introdução às Teorias Pós-Críticas do Currículo será essencialmente feita através de dados de investigação sobre as questões de género, de racismo, de casos concretos de etnias que vão sendo sacrificadas pela globalização.

Acredito que todas as atividades intelectuais, na sua essência, são críticas e por isso a Educação tem o dever de libertar os homens da ignorância, da miséria e do despotismo. O reconhecimento da visão crítica do Currículo, na formação e prática letiva docente, desperta nos formandos a análise da simplificação das nossas crenças em sistemas experienciais, seja por hábito ou pela associação, e permitem a enunciação dessas crenças como legítimas ou infundadas. É o reconhecimento de que é aos olhos dos professores que os estudantes são capazes ou incapazes. Significa que foi realizado um exame crítico à nossa compreensão da realidade que, por sua vez, é por nós arquitetada e concebida.

Este exame não se faz sem o auxílio das diversas áreas científicas que partilham o espaço programático onde se incluem as CCC. Recuso o critério de verdade que transforma a ciência naquele fragmento de significação dado dentro de um compartimento disciplinar. Aprender é um processo situado dentro de uma realidade partilhada simbolicamente. À promoção da aprendizagem de diferentes culturas subjaz a perpetuação de subculturas marcadas pelos privilégios dos poderes políticos, culturais, sociais e económicos.

O amparo que se procura no trabalho hermenêutico, nos textos científicos, literários e filosóficos, tem como principal objetivo fazer com que o formando seja capaz de levar a cabo um levantamento de questões fundamentais nas aulas e fora delas. A ideia é distribuir as vozes de forma a permitir a multiplicação de polos de intervenção, que mesmo na sua irregularidade descentralizam a conceção de aula magistral. Os textos, por outro lado, têm uma consistência que a oralidade não detém e exige o sossego da compreensão hermenêutica para uma reflexão mais prolongada.

A metodologia de trabalho numa formação de cariz essencialmente teórico-crítico levanta sempre dúvidas, em especial em mim, entre a incompatibilidade da atividade de investigação com o ensino. A primeira, investigação, caracteriza-se por ser um trabalho solitário, monológico e reflexivo enquanto a segunda, o ensino, é uma atividade pública, com exigências retóricas e argumentativas. No entanto, creio que o método analítico só aparentemente é uma reflexão isolada já que ele implica a promoção da iniciação da reflexão concreta. O desejo do ensino caracteriza-se pela especulação e ela só é possível se o carácter monológico da reflexão for, de algum modo, complementado pela comunicação dialógica. Dirigir-se pelo Verbo é estar mais próximo do Outro e não de mim, é o reconhecimento da diferença e das circunstâncias, de um destino comum e de uma exigência de verdade.

O texto permanece como ferramenta de pausa, de intervalo e de diálogo inteligente que traz maior rigor à exposição e ao debate oral entre todos os intervenientes. Até porque o texto tem uma preciosa valência: a sua leitura obriga a novas leituras e a novos diálogos. É a conhecida “Civilização do Livro” de Fèvbre que acredita no empenhamento dos humanistas em proteger a palavra escrita. Isto não impede de lhe juntar a imagem, desde que sirva para despertar o espírito para a abertura a mundos possíveis. O uso do método hermenêutico prende-se com o facto de ele ser um motor de curiosidade e de ser um inestimável contributo para a pesquisa bibliográfica, além do facto de que a hermenêutica não é uma mera técnica de estudo, mas um método que pode expor de modo profundo a realidade e o conhecimento.

10. Avaliação

A avaliação assume-se, para qualquer formação, num trabalho complexo. Ela é uma questão pedagógica e técnica, mas é também revestida de questões ideológicas e políticas, éticas e deontológicas. Por outro lado, há sempre uma dimensão de equidade que visa garantir a ideia de justiça no processo de avaliação. Sendo fundamental para diagnosticar o estado dos sistemas educativos, a avaliação também pode servir ao controlo e filtragens sociais. Neste sentido, ela é um espaço de confronto ideológico em que os professores tomam posições institucionais. Avaliar pessoas concretas, homens e mulheres com histórias de vida, diferentes e irreduzíveis uns dos outros, com origens sociais e culturais distintas requer sensibilidade e, sobretudo, sensatez.

A complexidade dos processos cognitivos reveste a avaliação de dificuldades pedagógicas específicas e a minha intervenção, como avaliadora final, requer razoabilidade, previsão, responsabilidade e integridade. A reflexão sobre a avaliação leva-me à discussão do mérito e do esforço, das condições e limitações, da homogeneização e da diferenciação. As circunstâncias e os contextos também devem ser alvo de avaliação pelo que a proposta da avaliação segue critérios que não sendo normativos não se pugnam pela rigidez de uma *blind evaluation*. Tais critérios são referenciais que avaliam um processo de aprendizagem e, como tal, também avaliam outros elementos.

A avaliação responde a exigências formativas e ao longo do percurso de aprendizagem, ela serve para informar e regular o desenvolvimento sociocognitivo do formando e a

concretização das competências mais visíveis. A avaliação deve ser contínua, articulada com as diversas atividades de aprendizagem e que atenta ao exercício do pensamento crítico como saber-fazer coerente e racional. Neste sentido, é uma avaliação diagnóstica e prognóstica que examina a comunicação, os discursos, a argumentação, a participação, os métodos de trabalho e a autonomia intelectual. Os estudantes são ouvidos na sua própria avaliação, sendo o processo, dentro dos limites regulamentares, democrático e transparente.

Cada um aprende de diferentes maneiras e cada estilo de aprendizagem preenche a heterogeneidade sociocultural. Assim, a avaliação deve recorrer a diferentes fontes e instrumentos de avaliação, nomeadamente:

- a observação de forma a poder avaliar a evolução no processo de aprendizagem;
- as intervenções orais que permitem avaliar o percurso da qualidade e clareza discursivas, a capacidade da comunicação e de argumentação;
- as exposições orais que refletem o nível de interpretação, a autonomia, os métodos de pesquisa, o conhecimento e o domínio das fontes de informação;
- as produções escritas que revelam a capacidade de entendimento, de escuta e de compreensão, de questionamento sobre a leitura compreensiva e expressão escrita;
- a análise hermenêutica que releva as competências argumentativas e retóricas;
- a metodologia de trabalho que demonstra a capacidade de avançar num trabalho de investigação, sendo o ponto de partida a criação de um artigo de estilo científico.

10.1. A Avaliação

A avaliação segue a lógica da Declaração de Bolonha de 1999, no que diz respeito ao desenvolvimento de capacidades técnicas e transversais, nomeadamente em termos comunicacionais, de competitividade, de cidadania e de abertura ao mundo. Isto é, entendo que a avaliação formativa e contínua passa pela construção significativa de conhecimento, em contextos de investigação, e pelo desenvolvimento de aptidões e competências que implique não só um profissional, mas também um cidadão com responsabilidades críticas e reflexivas, com características éticas e pessoais que pode e quer intervir na sua comunidade e nos contextos para que foi formado de uma forma holística e não estanque. Por isso, é fundamental registar o crescimento dos formandos em termos de grau e qualidade de participação e instigar

os processos de auto e heteroavaliação, reservando a avaliação final como minha, num processo transparente e de discussão.

A avaliação da aprendizagem dos estudantes, além da observação direta da participação de cada um nas atividades da sala de aula, baseia-se na capacidade de busca autónoma de informação, fundamentação teórica e apresentação formal de um trabalho individual escrito sobre um autor crítico ou um movimento, com um formato de artigo académico, tendo em vista o treino necessário para a elaboração posterior da dissertação, conhecendo previamente os critérios e as ponderações da avaliação sumativa a que serão submetidos.

10.2. Avaliação da disciplina e da docência

Das diversas ferramentas de ajustamento de avaliação da disciplina e dos docentes, disponíveis pelas IES, gostaria de destacar a importância do inquérito por questionário que é preenchido pelos estudantes, sob anonimato, no fim do ano letivo, no caso da minha IES. Destaco esta modalidade por a considerar o oposto do que é feito ao longo do ano com os estudantes. Não sei o grau de importância que lhe é dado, ou se deve ser dado, mas concordo que esta avaliação exista numa lógica construtiva. O esforço feito pelas IES visa dar a voz aos estudantes em diversos pontos que podem ser preciosos indicadores no melhoramento não só dos programas, mas da performance do docente. No entanto, seria muito mais interessante desenvolver outros mecanismos, em conjunto com os discentes, de forma a integrá-los mais e melhor na construção do conhecimento. Avaliar é isso: dar valor e, por consequência, ter impacto real na aprendizagem.

Do inquérito por questionário (online) anteriormente referido, surgem questões que dizem respeito às disciplinas, mais concretamente se o estudante teve conhecimento do programa e das regras de avaliação. São também inquiridos sobre a adequação da disciplina relativamente aos conhecimentos adquiridos, se dominam línguas estrangeiras, uma vez que alguma bibliografia recomendada surge em castelhano, em língua inglesa ou francesa. Questiona-se ainda se a carga horária e o número de estudantes por turma são adequados e se houve ou não cumprimento do programa por parte do docente. Acresce a isto a articulação entre as componentes teórica e prática.

Ainda em relação ao trabalho do professor, devem ser avaliados alguns parâmetros que dizem respeito à organização das aulas, à forma de exposição da matéria, à capacidade de resposta do professor, à motivação que consegue gerar na aula, ao estímulo pela busca de informação e do conhecimento e respetiva sistematização, apoio bibliográfico e gestão do tempo.

Sendo favorável à avaliação dos professores por parte dos estudantes, entendo que esta avaliação deve ter sempre como fim a melhoria da qualidade do ato educativo e das aprendizagens, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, isto é, penso que esta deve ser consequente, ao nível da reflexão nos Conselhos de Curso, e não um mero ato administrativo imposto como condição de o estudante poder se inscrever no ano letivo seguinte.

Considerações finais

Assumo, claramente a ideia do professor e do investigador como um crítico social e, por consequência, como político no sentido mais amplo que a palavra tem: exercício de uma moral viva. O currículo, na minha perspetiva, atinge uma dimensão política que marca um indivíduo, uma comunidade e um país e a sua relação com o poder (de definir valores, sujeitos e conhecimentos) está ativamente envolvida naquilo que somos. O poder e as concepções sociais, aliadas às formas de representação, produzem a identidade e a alteridade. Se o poder entra em nós, de forma mais ou menos silenciosa, isso significa que cada um de nós é também poder. O poder da recusa, da emancipação e da justiça. Trata-se do poder da escolha e do caminho que define uma nação.

O poder simbólico do currículo tem que ser descoberto onde ele se deixa ver menos. Quanto mais ele for ignorado mais se torna reconhecido. A cumplicidade com que exercemos este poder invisível não significa que a ele não estejamos sujeitos e que o seu exercício implique a ausência de responsabilidades. Não tenho dúvidas de que o modo de produção e o modo de educação assentam em categorias e práticas que são reguladas não só pelo princípio da divisão social do trabalho como pelas suas relações sociais internas. Daqui decorre que as relações de poder classificam sujeitos ao posicioná-los através da regulação das relações de classe, que por sua vez determinam categoricamente os sujeitos através dos princípios de classificação que elas próprias estabelecem.

Naturalmente que existirão outras perspetivas sobre o peso que é dado à dimensão desta ou de uma outra qualquer rubrica programática, ou até mesmo sobre os objetivos, organização e sequência de conteúdos. Estamos no domínio da subjetividade e, como tal, há um horizonte de possibilidades e de pontos de vista que implicam que a decisão sobre a planificação seja tomada de forma liberta e consciente, quer dizer, sem preconceitos e sem a abominação à subjetividade. É a defesa da autonomia científica que me relembra sempre que, também eu, sou produto da educação. Espartilhar uma disciplina d numa planificação rígida e inflexível seria fazer dela tudo aquilo que recusamos e criticamos na educação tradicional. Em boa verdade, grande parte das disciplinas não existiriam se o pensamento crítico e o escrutínio intelectual constantes fossem a regra e se a exceção fosse uma sociedade amorfa embutida no espetáculo das redes de informação, que não nos trouxeram mais e melhor sociedade do conhecimento. Vincadamente a minha formação em Filosofia e em Currículo marcaram a minha vida profissional e a minha biografia não é alheia a isso.

Bibliografia principal

Adorno, T. (1998). *Critical models: Interventions and Catchwords*. New York: Columbia University Press.

Althusser, L. (1974). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença.

Apple, M. (1986). *Teachers & Texts – a political economy of class & gender relations in education*. New York: Routledge.

Apple, M. (1997a). *Conhecimento oficial e educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Editora Vozes.

Apple, M. (1997b). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.

Apple, M. (1999a). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.

Apple, M. (1999b). *Poder, Significado e Identidade*. Porto: Porto Editora.

Apple, M. (1999c). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.

Apple, M. (2001). *Educação e poder*. Porto: Porto Editora.

Apple, M. (2007). *Para além da lógica do mercado. Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Apple, M. (2013). *Can education change society?* New York: Routledge.

Apple, M. (2018). *The struggle for democracy in education – lessons from social realities*. New York. Routledge

Apple, M. & Beane, J. A. (1995). *Democratic schools*. New York: Routledge.

Apple, M. & Torres Santomé, J. (2000). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e educação*. Porto: Porto Editora.

Aronowitz, S. & Giroux, H. (1991). *Postmodern education: politics, culture, and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Ball, S. J. (1994). *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press.

Ball, S. J. & Bowe, R. (1992). *A reforming education: case studies in policy sociology*. London: Routledge.

Benjamin, H. (1977). *The curriculum: context, design and development*. Edinburgh: Oliver and Boyd.

Benjamin, W. (1978). *Reflections*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Berger, P. & Luckmann, T. (1976). *A Construção Social da Realidade – Tratado da Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis: Editora Vozes.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Kratwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: Longmans.

Bobbit, F. (1924). *How to make a curriculum*. Chicago: Chicago University Press.

Bourdieu, P. (1996). *Lição Sobre Lição*. Gaia: Estratégias Criativas.

Bourdieu, P. (2001). *O Poder Simbólico*. Viseu: Difel Ed.

Bourdieu, P. (2014). *Sobre o Estado*. Lisboa: Edições 70.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1982). *A Reprodução – Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Ed.

Bowles, S. (1987). *Democracy and capitalism: property, community, and the contradictions of modern social thought*. New York: Basic Books.

Bruner, J. (1997). *Actos de Significado*. Lisboa: Edições 70.

Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Carrilho, R. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Davis, A. (2016). *Mulheres, Raça e Classe*. São Paulo: Boitempo.

Doll, W. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Doll, W. et al. (2008). *Chaos, Complexity, Curriculum and Culture*. New York. Peter Lang.

Eagleton, T. (1991). *Ideology*. London: Verso.

Fino, C. N. (2019). Os contextos de intervenção, as ciências da educação e o senso comum. In M. J. Antunes, T. Medina, J. Caramelo, A. Magalhães e M. Ferreira (Orgs.). *Ciências da Educação em Portugal: Saberes, contextos de intervenção e profissões*. (pp. 86-95). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. ISBN: versão eletrónica - 978-989-54655-0-7.

Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2003). Alterar o currículo: mudar a identidade. In *Revista de estudos curriculares*. 1 (2). (pp. 233-250). Braga: APEC.

Foucault, M. (1977). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Gadotti, M. (1989). *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez.

Gimeno, S. (1985). *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata.

Gimeno, S. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.

Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Giroux, H., Penna, A., & Pinar, W. (1981). *Curriculum and instruction*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.

Goodson, I. F. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.

Goodson, I. F. (2001). *O Currículo em mudança – estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora

Gramsci, A. (2001). *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Habermas, J. (1987). *Técnica e Ciência como "Ideologia"*. Lisboa: Edições 70

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.

Horkheimer, M. (2000). *Teoria tradicional y teoria crítica*. Barcelona: Paidós.

Innerarity, D. (2019). *Política para perplexos*. Porto: Porto Editora.

Lyotard, J. F. (1999). *O Pós-Moderno Explicado às Crianças*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Mager, R. F. (1983). *A formulação de objetivos de ensino*. Porto Alegre: Globo.

Mann, J. (1975). Curriculum criticism. In W. Pinar (Ed.). *Curriculum theorizing. The reconceptualists*. (pp. 133-148). Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.

Marcuse, H. (1999). *A Grande Recusa Hoje*. Petrópolis: Editora Vozes.

McNeill, J. D. (1985). *Curriculum - a comprehensive introduction*. Boston, Toronto: Little Brown and Company.

Moreira, A. F. & Silva T. T. (Orgs.). (1995). *Currículo, cultura e sociedades*. São Paulo: Cortez.

Nietzsche, F. (1979). *O Futuro das Instituições de Ensino*. Lisboa: Via Ed.

Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2013). *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Porto Alegre: Penso Ed.

Pinar, W. (1998). *Curriculum: new identities*. New York: Peter Lang.

Pinar, W. (2004). *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.

Pombo, O. (Org.). (2000). *Quatro Textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água.

Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Rodrigues L. & Fraga N. (Orgs.). (2018). *Europa, Educação e Cidadania*. Funchal: CIE-UMa.

Rodrigues, L. (2011). *Ensino Profissional: o estigma das mãos mais do que a cabeça*. Mangualde: Ed. Pedagogo.

Sacristán, G. (1990). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Edições Morata, S.A.

Santomé, J. T. (1995). *O Curriculum Oculto*. Porto: Porto Editora.

Silva, T. T. (1993). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre. Artes Médicas.

Silva, T. T. (1996). *Currículo como prática de significação*. Petrópolis: Editora Vozes.

Silva, T. T. (1999). *O Currículo Como Fetiche – a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

Silva, T. T. (2000a). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

Silva, T. T. (2007). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

Silva, T. T. (Org.). (1993). *Teoria educacional crítica e tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Silva, T. T. (Org.). (1998). *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Silva, T. T. (Org.). (2000b). *O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Silva, T. T. (Org.). (2000c). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes
- Silva, T. T. & Moreira, A. F. (Orgs.). (1995). *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sousa, J. M. (2016b). Repensar o Currículo como emancipador. In *Revista Tempos e Espaços em Educação*. 9 (18). (pp. 111-120). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe
- Sousa, J. M. (2019c). Currículo, Inovação e Flexibilização na perspetiva académica. In J. C. Morgado et al. (Orgs.). *Currículo, Inovação e Flexibilização*. (pp. 73-81). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Taba, H. (1983). *Elaboración del curriculum*. Madrid: Morata.
- Thurler M. G. & Perrenoud P. H. (Eds.). (1994). *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Tyler, R. W. (1978). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Williams, R. (1961). *The Long Revolution*. London: Pelican Book.
- Young, M. (1998). *The curriculum of the future: from the new sociology of education to a critical theory of learning*. London: Falmer Press.
- Zabalza, M. A. (1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Bibliografia auxiliar

- Aguiar, J. et al. (1998). *Saber e Poder*. Lisboa: Livros e Leituras.
- Alcudia, R. et al. (2002). *Atenção à Diversidade*. Brasil: Artmed Ed.
- Alves, M. J. (2000). *O primeiro de todos os ofícios*. Porto: CRIAP – Edições ASA.
- André, J. M. (1990). *Filosofia, Ciência e Senso Comum - O Professor*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Apple, M. (1997b). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Apple, M. (2007). *Para além da lógica do mercado. Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Aronowitz, S. (1992). *False Promises – The Shaping of American Working-Class Consciousness*. London: Duke University Press.
- Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do séc. XXI*. Porto: Edições ASA.

Ball, S. J. (2011a). Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In S. J. Ball & J. Mainardes (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. (pp. 78-99). São Paulo. Cortez.

Barbier, J-M. (1991). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.

Bateson, G. (1989). *Metadiálogos*. Lisboa: Gradiva.

Baudelaire, C. (2007). *Meditações*. Coimbra: Alma Azul.

Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto: Porto Editora.

Beyer, L., & Liston, D. (1996). *Curriculum in conflict: social visions, educational agendas and progressive school reform*. New York: Teachers College Press.

Bigge, M. L. (1977). *Teorias da aprendizagem para professores*. São Paulo: EPU/ EDUSP

Bronowski, J. (1992). *A responsabilidade do cientista e outros escritos*. Lisboa: Dom Quixote.

Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.

Bruner, J. (1998). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.

Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Chateau, J. (s.d.). *Os Grandes Pedagogos*. Lisboa: Ed. Livros do Brasil.

Cinquetti, P. (1984). *A arte de educar*. Lisboa: Edições Paulistas.

Cohen, L. et al. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.

Combs, A. W. et al. (1974). *The professional education of teachers: a humanistic approach to teacher preparation*. Boston: Allyn and Bacon.

Correia, J. A. (2000). *As Ideologias Educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: CRIAP – Edições ASA.

Correia, J. A. (dir.). (1994). *Formação, Identidades e Práticas Profissionais*. Porto: Edições Afrontamento.

Cortesão M. L. & Torres, M. A. (1983). *Avaliação pedagógica. Insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.

Dewey, (1916). *Democracy and education*. New York: MacMillan Publishing Co., Inc.

Domingues, I. (2006). *O Copianço na Universidade – o grau zero na qualidade*. Lisboa: RÉ S XXI

Durkheim, E. (1958). *Professional ethics and civic morals*. Glencoe: Free Press

Eagleton, T. (Ed.). (1994). *Ideology*. London: Longman.

Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: MacMillan Publishing.

Fino, C. N. (2017). Currículo e inovação pedagógica: a mistura improvável. In *Revista de Estudos Curriculares*. (p. 03-13). Braga. Universidade do Minho.

Freire, P. (1976). *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gentili, P. (Org.). (1995). *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Editora Vozes.

Giroux, H. (2011). *On critical pedagogy*. London. Continuum.

Giroux, H. & Simon, R. (1984). Curriculum study as cultural politics. In *University Journal of Education*. 166 (3.). (pp. 226-238). London: SAGE Publications.

Goodlad, J. I. et al. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw Hill.

Goodson, I. F. (1999). *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Editora Vozes.

Greene, M. (2005). *Liberar la Imaginación*. Espanha: Graó Ed.

Gundem, B. B. (2010). European Curriculum Studies. Continental Overview. In C. Kridel (Ed.). *Encyclopedia of Curriculum Studies*. (pp. 354-358). London: SAGE Publications.

Gusdorf, G. (s.d.). *Professores para quê?* Lisboa: Moraes Ed.

Habermas, J. (1987). *Técnica e Ciência como "Ideologia"*. Lisboa: Edições 70

Harrow, A. J. (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain*. New York: David McKay Co., Inc.

Joyce, B., & Weil, M. (1980). *Models of teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.

Kelly, A. V. (1981). *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harbra.

Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Kerr, J. F. (Ed.). (1968). *Changing the curriculum*. London: University of London Press.

Kraft, V. (1986). *El Circulo de Viena*. Madrid: Ed. Taurus.

Kratwohl, D. R. (1964). *Taxonomy of educational objectives: handbook II. Affective domain*. New York: David McKay Co.

Landshere, G. (1977). *Avaliação contínua e exames: noções de docimologia*. Coimbra: Almedina.

Lemos, V. V. (1988). *O critério do sucesso: técnicas de avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Libâneo, J. C. (1985). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.

Lopes, A. C. & Leite, C. (Orgs.). (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições ASA.

Lundgren, U. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.

Macdonald, J. (1977). Values bases and issues for curriculum. In A. Molnar & J. Zahorik. (Eds.). *Curriculum theory*. (pp. 10-21). Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.

Macedo, E. (2013). A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. In *Revista Currículo sem Fronteiras*. 13 (3). (pp. 436-450). Brasil. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Machado F. & Gonçalves M. F. (1991). *Currículo e desenvolvimento curricular*. Porto: Edições ASA.

Maffesoli, M. (s.d.). *O Conhecimento do quotidiano*. Lisboa: Vega Ed.

Mager, R. F. (1977). *Medindo os objectivos de ensino*. Porto Alegre: Globo.

Mager, R. F. (1979). *Análise e problemas de desempenho*. Porto Alegre: Globo.

Mclaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez.

Morais, A. M., Neves, I. P. & Ferreira, S. (2018). O currículo nas suas dimensões estrutural e internacional: perspectiva de Basil Bernstein. In J. A. Pacheco, M. C. Roldão & M. T. Estrela. *Estudos de Currículo*. (pp- 9-38). Porto: Porto Editora.

Moran, J. (2010). *Interdisciplinarity*. New York: Routledge.

Moreira, A. F. (Org.). (1997). *Currículo: questões actuais*. São Paulo: Papirus Editora.

Moreira, A. F. & Candau, V. M. (2011). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. São Paulo: Vozes.

Moreira, A. F. & Silva T. T. (Orgs.). (1995). *Currículo, cultura e sociedades*. São Paulo: Cortez.

Moreira, F. & Candau, M. (2011). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. São Paulo. Editora Vozes.

Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.

Morin, E. (1999). *Les Sept Savoirs Nécessaires à L'Éducation du Futur*. Seuil: UNESCO.

Moscovici, S. & W. Doise (1991). *Dissensões e Consenso*. Lisboa: Livros Horizonte.

Munício, P. (1978). *Como realizar a avaliação contínua*. Coimbra: Almedina.

Nelson, C. H. (1976). *Medição e avaliação na aula*. Coimbra: Almedina.

Pacheco, J. A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.

Pinar, W. (1995). *Understanding curriculum*. Nova York: Peter Lang.

- Postman, N. (2002). *O Fim da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Reboul, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Rodrigues, L. (2012). A (re)construção da universidade. In A. Bento. (Org.). *A escola em tempo de crise*. (pp. 235 -239). Funchal: CIE-UMa.
- Sacristán, G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sanitt, N. (2000). *A Ciência Enquanto Processo Interrogante*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, B. S. (1999a). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Scott, D. (2007). *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*. New York: Taylor & Francis eBooks.
- Silva, T. T. (1996). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis. Editora Vozes.
- Sousa, J. M. (2016a). Curriculum and Didactics: a matter of power. The case of the University of Madeira. *European Journal of Curriculum Studies*. 02 (02). (pp. 282-296). Braga: Universidade do Minho.
- Stenhouse, L. (1975). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Sternber, R. J. & Williams W. M. (2002). *Como desenvolver a Criatividade do Aluno*. Porto: CRIAP – Edições ASA.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory into practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tilstone, C. et al. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Toffler, A. (s. d.). *Choque do futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Touraine, A. (1994). *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Wheeler, D. K. (1976). *El desarrollo del curriculum escolar*. Madrid: Santillana SA de Ediciones.
- Willis, G. (1975). Curriculum theory and the context of curriculum. In W. Pinar (Ed.). *Curriculum theorizing. The reconceptualists*. (pp. 427-444). Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Woods, P. (2001). *La escuela por dentro – La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Young, M. (2014). Teoria do currículo: o que é e por que é importante. In *Cadernos de Pesquisa*. 44 (151). (pp. 190-202). São Paulo: FE-USP.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.