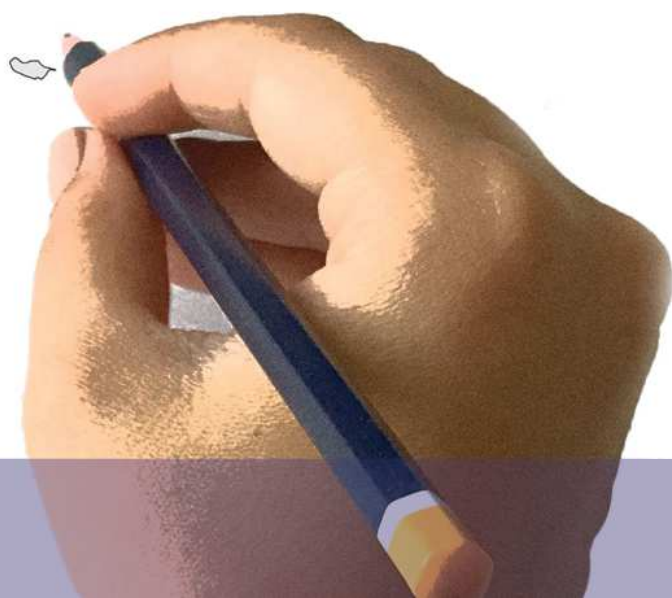


EUROPA EDUCAÇÃO CIDADANIA



LILIANA RODRIGUES
NUNO FRAGA
(org.)

LILIANA RODRIGUES
NUNO FRAGA
(ORG.)

“Europa, Educação, Cidadania”

1ª Edição - 2018

Título

Europa, Educação, Cidadania

Organizadores

Liliana Rodrigues & Nuno Fraga

Edição

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa
Universidade da Madeira
Campus da Penteadá, 9020-105 Funchal

Design Gráfico

Énio Freitas

Impressão e Acabamento

Oficinas de São Miguel
Outeiro de São Miguel, 6300-035 Guarda

Tiragem

150 Exemplares

ISBN

978-989-54390-0-3

Depósito Legal

www.uma.pt/cie-uma

© CIE-UMa 2018



Projeto UID/CED/04083/2019



FDCTI-RAM – CIE-UMa

CURRÍCULO E CIDADANIA

Jesus Maria Sousa

Departamento de Ciências da Educação. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Campus da Penteadá, 9020-105 Funchal.

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteadá, 9020-105 Funchal.

RESUMO

Com base na Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos, no âmbito da *Recalling Recommendation of the Committee of the Ministers to member states* CM/Rec (2010)7, a Educação é encarada como o grande meio de promoção dos valores da democracia, no respeito dos direitos humanos característicos de um Estado de Direito, apelando-se, por isso, à luta contra a violência, o racismo, extremismo, xenofobia, discriminação e intolerância, através de práticas de educação que visem a aquisição de conhecimentos, atitudes e comportamentos, a que o Currículo não pode ficar indiferente.

Esta comunicação pretende demonstrar que as competências a desenvolver no aluno tendo em vista a formação do cidadão responsável e participativo, consciente dos seus direitos e deveres, que consegue reconhecer o seu papel na sociedade, com lugar para o outro diferente, têm de ser necessariamente trabalhadas na Escola, não através da criação de uma nova disciplina a adicionar às demais, mas como filosofia geral da Educação a permear todas as atividades curriculares e não curriculares, num currículo-cómo-vida (Sousa, 2012; 2017). Para isso, querem-se professores com essa cultura democrática.

INTRODUÇÃO

Cruzar currículo com cidadania remete-nos ao conceito de “currículo-cómo-vida” (Sousa, 2012; 2017), que tenho vindo a aprofundar desde 2012 e que procurarei aqui justificar.

No que diz respeito à cidadania, iremos situar-nos ao nível do ideário da cidadania europeia, plasmado na Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos, fortemente articulada com a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, aprovada pelos três órgãos da União: Parlamento Europeu, Conselho Europeu e Comissão Europeia.

E relativamente ao currículo, sabemos que desde as primeiras tentativas para a sua definição, se pode extrair que ele é tudo aquilo que se aprende dentro ou

fora da escola, mas sempre sob a sua orientação e liderança. De uma forma mais ou menos elaborada, existe esse denominador comum na necessariamente breve revisão de literatura que aqui apresentamos, através das seguintes transcrições:

"[The curriculum is] all the learning experiences planned and directed by the school to attain its educational goals" (Tyler, 1957: 79);

"[The curriculum] encompasses all learning activities provided by the schools" (Saylor & Alexander, 1966: 5)

"[The curriculum is] the planned and guided learning experiences and intended outcomes, formulated through the systematic reconstruction of knowledge" (Foshay, 1969: 275).

"[The curriculum is] all planned learning outcomes for which the school is responsible" (Popham & Baker, 1970: 48).

"[The curriculum is] that reconstruction of knowledge and experience, systematically developed under the auspices of the school (or university), to enable the learner to increase his or her control of knowledge and experience" (Tanner & Tanner, 1980: 43).

"The curriculum of a school is the formal and informal content and process by which learners gain knowledge and understanding, develop skills, and alter attitudes, appreciations, and values under the auspices of that school" (Doll, 1996: 15).

Existe assim, no currículo, uma intencionalidade na seleção do conhecimento (o que se deve aprender) e modo de produção de conhecimento (como se deve aprender), a decorrer sob a supervisão da escola.

Por outro lado, se tivermos em conta a quantidade de tempo que os alunos passam na escola, ao nível do nosso País, sabemos que, referente ao ano letivo 2015/2016 e de acordo com dados do último *Education at a Glance 2016*, da OCDE, e da publicação *The organisation of school time in Europe 2015/2016*, da Eurydice, o aluno do 1.º e 2.º ciclos do ensino público em Portugal passa por ano um total de 1039 horas na escola, entre aulas obrigatórias (822) e as de enriquecimento curricular (217), isto é, bastante acima da média da OCDE, que é de 799 horas. Portugal, juntamente com o Chile, apenas são ultrapassados pela Grécia.

São estes dois elementos em conjugação, isto é, o currículo entendido como tudo o que o aluno aprende na escola, aliado ao tempo em que ele aí se encontra, que justificam uma outra abordagem curricular que não perca o norte do grande desígnio da educação, que é o da formação do cidadão, na sua plenitude: um cidadão culto, crítico, participativo, consciente dos seus direitos e deveres na sociedade, o que, em nossa opinião, só é possível através de um currículo-como-vida.

1. EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Com raízes na Grécia Antiga, o conceito de cidadania remete-nos para os direitos e deveres de um indivíduo consciente e responsável, que participa numa sociedade organizada, nesse caso, na Pólis, cidade-estado, daí derivando a palavra política, enquanto arte ou ciência de organização dos assuntos públicos da cidade. Daí, o homem ser por natureza um animal político, no dizer de Aristóteles. O próprio livro de Platão, traduzido como “A República” é, no original, intitulado “Πολιτεία” (*Politeía*). E é nesse sentido que dizemos que as cidades-estado (Atenas, Esparta, Corinto) criaram assim o conceito de cidadania.

Tendo em conta o exercício da cidadania nessas cidades-estado, particularmente em Atenas, não é possível então falar de cidadania sem evocar a democracia (*demos*, ou povo + *kratos*, ou poder), o governo do povo, na tal pólis, na comunidade, na sociedade, na Nação, no Estado, tendo em conta a evolução do conceito pólis.

Valendo-se os Estados atuais da regulação dos direitos e deveres dos cidadãos através das respetivas Constituições (no nosso caso a Constituição da República Portuguesa), o que nos interessa é, conforme afirmado na introdução, ressaltar uma organização social ainda mais ampla, a União Europeia, de onde emerge a cidadania europeia.

Será a partir da análise de conteúdo de dois documentos essenciais que afinaremos então o conceito de cidadania europeia: a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia e Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos.

1.1. Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia

Em junho de 1999, o Conselho Europeu, reunido em Colónia, decidiu criar uma instância, posteriormente designada de “Convenção”, encarregada de apresentar um projeto de Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia para ser aprovada pelo Conselho Europeu em Dezembro de 2000. Tendo iniciado os seus trabalhos em Dezembro de 1999, a Carta foi solenemente proclamada no Conselho Europeu de Nice de 7 a 9 de Dezembro de 2000.

Tendo como grande objetivo um futuro de paz, a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia explicita aqueles que são os valores que constituem o seu património espiritual e moral: a dignidade do ser humano; a liberdade; a igualdade; e a solidariedade, enquanto princípios da democracia e de um Estado de direito. Colocando o ser humano no cerne da sua ação, a Carta procura reforçar a proteção desses direitos fundamentais, em articulação com os correspondentes deveres e responsabilidades. É ou não fundamental que os nossos

alunos se apropriem dos conhecimentos, atitudes e valores aqui presentes tendo em conta a sua inserção ativa na sociedade? Vejamos então.

Organizada em Títulos, o seu Título I diz respeito à **Dignidade**, como um direito inviolável, abordando o direito à vida, a proibição de condenação à pena de morte e execução, o direito à integridade física e mental, nomeadamente ao nível da medicina e biologia, impondo a necessidade do consentimento livre e esclarecido, a proibição de práticas eugénicas, a proibição de lucro a partir da transformação do corpo, a proibição da clonagem reprodutiva dos seres humanos; a proibição da tortura e de penas desumanas ou degradantes, bem como a proibição da escravatura, do trabalho forçado e do tráfico de seres humanos.

O Título II, intitulado de **Liberdades**, trata, em geral, do direito à liberdade e à segurança, especificamente do respeito pela vida privada e familiar, da proteção de dados pessoais, do direito de contrair casamento e constituir família, da liberdade de pensamento, de consciência e de religião, da liberdade de expressão e informação, da liberdade de reunião e associação, da liberdade das artes e das ciências, incluindo a liberdade académica, do direito à educação (gratuita no ensino obrigatório) e ao acesso à formação profissional e contínua, da liberdade de exercer uma profissão, da liberdade de empresa, do direito à propriedade, incluindo a propriedade intelectual, do direito a asilo e a proteção em caso de expulsão e extradição.

O Título III aborda a **Igualdade**, sublinhando que todas as pessoas são iguais perante a lei. É proibida, por isso, a discriminação em função do sexo, da raça, cor ou origem étnica ou social, características genéticas, língua, religião ou convicções, opiniões políticas ou outras, pertença a uma minoria nacional, riqueza, nascimento, deficiência, idade ou orientação sexual. Este Título dedica artigos especiais ao respeito pela diversidade cultural, religiosa e linguística, à igualdade entre homens e mulheres, nomeadamente em matéria de emprego, trabalho e remuneração, aos direitos das crianças, à sua proteção e aos cuidados necessários ao seu bem-estar, incluindo a sua opinião sobre assuntos que lhes digam respeito, em função da sua idade e maturidade. Aborda também os direitos das pessoas idosas a uma existência condigna e independente, bem como a integração das pessoas com deficiência.

O Título IV, versando a **Solidariedade**, trata de questões relacionadas com o direito à informação e consulta dos trabalhadores ou seus representantes na empresa onde se encontrem colocados, o direito de negociação e de ação coletiva, como o recurso à greve para defesa dos seus interesses, o direito de acesso aos serviços de emprego, a proteção em caso de despedimento sem justa causa, tal como aborda sobre as condições de trabalho justas e equitativas, a proibição de trabalho infantil e proteção dos jovens no trabalho, sobre a proteção à família na vida profissional, contra o despedimento por motivos ligados à maternidade, e

licença por maternidade paga, sobre a segurança e assistência social, em casos como a maternidade, doença, acidentes de trabalho, dependência ou velhice, bem como em caso de perda de emprego, em luta contra a exclusão social e a pobreza. É neste Título também que são abordadas as questões de proteção da saúde, a proteção do ambiente e a defesa dos consumidores.

O Título V é expressamente dedicado à **Cidadania**, abordando o direito de eleger e de ser eleito para o Parlamento Europeu, por sufrágio universal direto, livre e secreto, o direito de eleger e de ser eleito nas eleições municipais do Estado-membro de residência, o direito a uma boa administração, de acesso aos documentos, a existência de um Provedor de Justiça Europeu, o direito de petição ao Parlamento Europeu, a liberdade de circulação e permanência no território dos Estados-Membros e a proteção diplomática e consular.

Finalmente o Título VI culmina com a **Justiça**, assegurando o direito à ação e a um tribunal imparcial, tal como à presunção de inocência e direitos de defesa, os princípios da legalidade e da proporcionalidade dos delitos e das penas e o direito de não ser jugado ou punido penalmente mais do que uma vez pelo mesmo delito.

A sistematização formalizada destes valores faz-nos sentir orgulhosos por pertencer à Europa, quando comparada com grande parte do mundo onde pouco ou nada se faz pela dignidade do ser humano. No entanto, mesmo assim, sabemos que os enunciados políticos distam muitas vezes da realidade. Mas só o facto de a sua defesa aparecer plasmada na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, com repercussões na legislação de todos os Estados-Membros, constitui o primeiro passo para a sua implementação.

1.2. Carta do Conselho de Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos

Ninguém tem dúvidas de que a adesão consciente aos direitos fundamentais do ser humano passa inelutavelmente pela educação. Foi essa consciência que levou a que, em simultâneo com os trabalhos de preparação da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, se desencadeassem esforços para a aprovação da Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos, que culminou, em maio do mesmo ano de 2000, na cidade de Estrasburgo, com a *Recalling Recommendation of the Committee of the Ministers to member states* CM/Rec (2010)7, sem carácter vinculativo, mas naturalmente como uma referência deveras importante para a Educação.

A Educação surge assim, formalmente, como o grande meio de promoção dos valores da democracia, no respeito pelos direitos humanos característicos de um Estado de Direito. Sem se restringir apenas à escola (educação formal, desde o Pré-escolar e o ensino básico, passando pelo ensino secundário, até ao ensino superior,

com relevância especial para a formação inicial dos profissionais de educação), mas fazendo apelo a todos os recursos educativos vivenciados no cotidiano (através da educação não-formal e informal, esta no âmbito da família, dos pares, vizinhos, bibliotecas, meios de comunicação, trabalho, etc.), a Carta sobre a Educação determina a necessidade de desenvolver atitudes, valores, competências e conhecimentos, para o combate da violência, do racismo, do extremismo, da xenofobia, da discriminação e intolerância, num processo ao longo da vida.

Isto passa pela mobilização não só dos responsáveis pela política, como pelos profissionais de educação, nomeadamente através daquilo que consideram ser a governança democrática de todas as instituições de ensino, pois como refere o artigo 5º:

“As práticas e as atividades de ensino e de aprendizagem devem respeitar e promover os valores e os princípios da democracia e dos direitos humanos; em particular, a governança das instituições de ensino, incluindo as escolas, deve refletir e promover os valores dos direitos humanos e motivar a responsabilização e a participação ativa dos aprendentes, dos profissionais de educação e de outras partes interessadas, incluindo os pais.”

Cap. II, artº 5, alínea f)

A Carta sobre a Educação sublinha por isso a capacidade de ação no seio da sociedade. Pensando na escola e no currículo, reconhecemos que se os conhecimentos são deveras importantes, como base de compreensão dos direitos e deveres de cada um, não se pode nem se deve descurar a prática do dia-a-dia, num currículo-como-vida, em que se aprende a viver em conjunto, na vivência do diálogo para a resolução dos problemas e dos conflitos, valorizando a diversidade, compreendendo melhor as diferenças entre as confissões religiosas e os grupos étnicos, ao mesmo tempo que se reforça o valor da igualdade, nomeadamente entre os géneros, numa filosofia de coesão social.

2. CURRÍCULO-COMO-VIDA

Como sabemos, a Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos já havia sido defendida por John Dewey, através do seu Credo Pedagógico, há mais de um século, em 1897. Já nessa altura, este autor já havia alertado para os perigos da emulação e competição por fomentarem cada vez mais o individualismo na escola, estimulando a formulação de juízos de superioridade e inferioridade entre os alunos, e atrofiarem dessa forma todo um potencial humano com que eles aí chegavam. Pelo contrário, dizia Dewey: *“I believe that education is the fundamental method of social progress and reform”*.

E é aqui que entra o currículo-como-vida, aliando aquilo que se aprende à forma como se aprende. Para Dewey, o conceito de ideal democrático de educação exige a vivência de situações de aprendizagem autênticas, em tempo real, com significado para os alunos, e não como forma de preparação para o futuro, como afirma no seu Credo Pedagógico (1897):

“I believe that education is a process of living and not a preparation for future living.

I believe that the school must represent present life - life as real and vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighbourhood, or on the play-ground. [...]

I believe that much of present education fails because it neglects this fundamental principle of the school as a form of community life” (Dewey, 1897: 78).

Encarando a escola como uma sociedade em miniatura, o autor considera que deve ser aí o local privilegiado para se viver e praticar a democracia, pois, enquanto seres vivos, não nos preparamos para viver daí a pouco, não vivendo agora. “Também em educação, não nos encontramos num determinado momento em processo de educação, para depois, num outro momento, viver os resultados dessa educação” (Sousa, 2017: 18), até porque é difícil de prever com exatidão o que o futuro nos reserva.

Apesar de fortemente marcados pela visão modernista da simplificação pela fragmentação do todo complexo, que esteve na base do currículo-como-plano conduzido pelo professor, temos agora bem a consciência da sua inadequação aos tempos que vivemos, tal como Slattery nos alertou, ao nos situar num contexto de pós-modernidade:

“Modern visions of education as characterized by the Tylerian, behavioural lesson plans, context-free objectives, competitive and external evaluation, dualistic models that separate teacher and student, meaning and context, subjective persons and objective knowledge, body and spirit, learning and environment, and models of linear progress through value-neutral information transmission are no longer acceptable in the postmodern era” (Slattery, 1995: 612).

E num mundo tão diverso quanto desigual como é o nosso, qual deverá ser o papel da escola? O que é importante que os alunos aprendam? O que é essencial para o seu futuro e o da humanidade em geral? São estas as questões que os curriculistas levantam e para as quais Dewey responde: *“To prepare him for the future life means to give him command of himself”* (ibid). Ora, tomar o destino nas suas mãos, isto é, ter o comando de si próprio, significa não se alienar, mas

(re)conhecer os problemas que a humanidade atravessa no momento presente e participar na sua resolução: não fingir que se intervém, mas intervir mesmo.

Inspirados nos princípios postulados pelo *Centre for a Postmodern World*, em Santa Bárbara, fundado por David Ray Griffin em 1983, que configuram uma visão pós-moderna, em contraponto com a visão moderna (Quadro 1), somos levados a concluir que são os valores e os direitos e deveres de cada um que emolduram as sociedades democráticas onde a cidadania se exerce livre e responsabilmente. E deve ser este o trabalho prioritário da escola. Provocar essa consciência para a mudança de atitudes, na relação com os colegas, os professores e os funcionários, dentro da escola, mas também com o meio envolvente, fora da escola.

Quadro 1. Visão moderna e visão pós-moderna: comparação.

Visão moderna	Visão pós-moderna
Antropocentrismo	Homem em harmonia com a natureza
Exploração dos recursos naturais	Preservação e sustentabilidade do ambiente
Egocentrismo	Respeito pelo alter
Individualismo e competição	Relações de cooperação e colaboração
Força das armas na resolução de conflitos	Negociação pacífica na resolução de conflitos
Superioridade patriarcal	Equilíbrio de géneros
Eurocentrismo e superioridade racial	Valorização de outras tradições e culturas
Cientificismo metodológico único (ciências duras)	Ciência com intuições políticas, morais e estéticas
Fragmentação disciplinar	Transdisciplinaridade
Determinismo mecanicista linear e simples	Relativismo e complexidade sistémica
Nacionalismo	Consciência planetária

O currículo-como-vida (Sousa, 2012) não fragmenta o conhecimento por razões académicas, deixando-o tantas vezes sem sentido para os alunos. O currículo-como-vida aborda os problemas atuais, prementes, que o mundo atravessa, promovendo leituras de jornais e semanários, individualmente e em grupo, com registos em portefólios autobiográficos e narrativos. O currículo-como-vida organiza trabalhos de projeto, que levem os alunos para fora da escola, inquirindo, fotografando, filmando, treinando o pensamento crítico e a sensibilidade estética, provocando debates, exposições, teatros, saraus, cruzando saberes que são no fundo interdependentes, com aplicação prática no dia-a-dia.

E esclarecendo melhor, podemos por exemplo recorrer à “Memória Europeia”, enquanto uma das prioridades específicas do Programa “Europa para os Cidadãos” definido pelo Conselho Europeu, e refletir como é possível explorar os valores, os direitos e os deveres apresentados na primeira parte desta comunicação, através de uma série de acontecimentos históricos (Ver Quadro 2), próximos de nós, com significado direto nas nossas vivências, aliando conhecimento, neste caso, histórico, intervenção e exercício de cidadania.

Quadro 2. Momentos históricos de viragem na história europeia recente.

1917	As revoluções sociais e políticas, a queda dos impérios e o seu impacto na paisagem política e histórica da Europa
1936	Início da Guerra Civil Espanhola
1938	Início da Segunda Guerra Mundial
1948	Início da Guerra Fria; Congresso de Haia e a integração da Europa
1950	Declaração Schuman
1951	Adoção da Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados em relação à situação dos refugiados na Europa após a Segunda Guerra Mundial
1956	Mobilização social e política na Europa Central
1957	O Tratado de Roma e o início da Comunidade Económica Europeia
1968	Protestos e movimentos de direitos cívicos; invasão da Checoslováquia; protestos estudantis; campanha antissemita na Polónia
1979	Eleições para o Parlamento Europeu
1989	Revoluções democráticas na Europa Central e de Leste; queda do Muro de Berlim
1990	Reunificação alemã
1991	Início das Guerras da Jugoslávia
2000	Proclamação da Carta dos Direitos Fundamentais

Com recurso a metodologias diversas, é possível refletir sobre a importância das conquistas democráticas contemporâneas, tais como o Estado de direito, as liberdades públicas e os direitos cívicos. Abordando os totalitarismos do século XX, pode-se analisar como alguns cidadãos foram privados dos seus direitos básicos (não só os judeus sob o regime nazi hitleriano, como os “desviantes” políticos sob regime comunista). Através de projetos podem-se abordar as seguintes questões em torno do ostracismo e da perda de cidadania sob regimes totalitários:

“Quando podemos considerar que uma categoria da população está a ser ostracizada? Como reconhecer um “bode expiatório e desmontar o discurso que leva à sua exclusão e marginalização? Como podemos lidar com discursos políticos que recorrem a medos, preconceitos e ódio contra certas categorias da população, e como podemos construir contranarrativas? Como lutar contra o discurso de ódio propagado através das redes sociais e da Internet? Quais os instrumentos educativos e os instrumentos jurídicos a nível europeu e nacional para lutar contra o racismo, a xenofobia (como é o caso do sentimento antissemita, antiromanichel, antimuçulmanos, etc.), bem como contra a homofobia e o ostracismo de outras minorias?”

(Programa “Europa para os Cidadãos” para o período de 2014-2020)

A resposta a essas questões exige um trabalho efetivo de prática vivenciada de valores em ambientes democráticos, um currículo-como-vida, que não se compadece com disciplinas criadas para o efeito, a adicionar às demais, onde o professor prega e exorta os alunos à prática da cidadania, mas como filosofia de vida na escola.

REFERÊNCIAS

Council of Europe (2010/7). Recalling Recommendation of the Committee of the Ministers to member states CM/Rec (2010)7.

Dewey, J. (1897). My pedagogic Creed. *School Journal* (77-80).

Direção-Geral da Educação. Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos. ME: Lisboa.

Doll, R. C. (1996). *Curriculum Improvement: Decision-Making and Process*. Boston MA: Allyn & Bacon.

Eurydice (2016). Organisation of school time in Europe 2015/2016. Primary and secondary general education. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Foshay, A. W. (1969). Curriculum. In R. I. Ebel (Ed.), *Encyclopedia of educational research: A project of the American Educational Research Association* (pp. 5-119). New York: Macmillan.

OCDE (2016). Education at a Glance 2016. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.

Parlamento Europeu, Conselho e Comissão (2000). *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*. Bruxelas: Jornal Oficial das Comunidades Europeias.

Platão (2001). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Popham, W. J. & Baker, E. L. (1970). *Planning an instructional sequence*. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Prutsch, M. J. (2012). *Programa “Europa para os Cidadãos” para o período de 2014-2020*. Bruxelas: Eurocid, Direção-Geral das Políticas Internas.

Saylor, J. G. & Alexander, W. M. (1966). *Curriculum Planning for Modern Schools*. Canada: Holt, Rinehart & Winston of Canada Ltd.

Slattey, P. (1995). *Curriculum development in postmodern era*. New York: Garland.

Sousa, J. M. (Orgs.). (2017). Educação e Democracia: Utopia por realizar? In C. N. Fino & J. M. Sousa. *(Contra)Tempos de Educação e Democracia, Evocando John Dewey* (pp. 07-20). Funchal: CIE-UMa.

Sousa, J. M. (2012). Currículo-como-vida. In M. A. Paraíso, R. A. Vilela & S. R. Sales (Orgs.). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica* (pp. 13-24). Curitiba: Editora CRV.

Tanner, D., & Tanner, L. N. (1980). *Curriculum development: Theory into practice*. New York: Macmillan.

Tyler, R. W. (1957). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.