

FERNANDO CORREIA  
(org)



# ESTADO MÍNIMO ESCOLA MÍNIMA

1ª Edição 2014



UNIVERSIDADE da MADEIRA  
[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

**CIE-UMa**

Centro de Investigação em Educação  
[www.uma.pt/cie-uma](http://www.uma.pt/cie-uma)



FERNANDO CORREIA (Org.)

# **Estado Mínimo Escola Mínima**

**Título**

Estado Mínimo - Escola Mínima

**Organizador**

Fernando Correia

**Edição**

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa

**Design Gráfico**

Énio Freitas

**Impressão e Acabamento**

João Duarte, Unipessoal, Lda

**Tiragem**

200 Exemplares

**ISBN**

978-989-95857-5-1

**Depósito Legal**

XXXXXXXXXX

© CIE-UMa 2014

[www.uma.pt/cie-uma](http://www.uma.pt/cie-uma)

**FCT**

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

PEst-OE/CED/UI4083/2014

---

## O CURRÍCULO ESCOLAR NA ENCRUZILHADA DAS DIFERENÇAS

---

### **Fernanda Gouveia**

Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)

Universidade da Madeira

O currículo “enquanto medula de todo o processo de escolarização” (Paraskeva, 2005, p. 322) tem sido um alvo prioritário e significativo das políticas educativas, cuja abordagem se reveste de complexidade, de polémicas, de desafios, mas também de incertezas, não sendo de “fácil consenso” (Pacheco, 2007, p. 46).

A perspetiva sociológica admite que o conhecimento materializado no currículo não pode ser estudado fora da sua constituição histórica e social, tendo em conta que este currículo está comprometido na produção de relações assimétricas de poder no interior das escolas e da sociedade. Por conseguinte, não será possível argumentar qualquer inocência no que ao conhecimento organizado diz respeito, pois o currículo está indubitavelmente associado a uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da cultura (Silva, 2000; Sousa, 2004; Apple, 2001, 1999), não escapando aos constrangimentos impostos por um estado mínimo.

A emergência do campo curricular, enquanto área do conhecimento, surgiu para dar resposta às pressões exercidas à escola pela sociedade industrial, emergindo assim uma escolarização de massas baseada na homogeneização dos públicos escolares, bastando para tal que o professor desempenhasse o papel de um mero técnico de ensino.

A escola pública emerge no auge da revolução industrial, tendo movimentado a migração de grandes massas da população para as cidades, e é neste contexto que Taylor (1985) sugere um modelo de “administração científica” do currículo, respondendo assim às necessidades decorrentes de uma escolarização de massas. O currículo atinge um caráter instrumental, no contexto de um modelo fabril, já que o principal objetivo consistia em maximizar a eficácia e reduzir os custos no processamento do aluno (matéria-prima).

Tyler (1949) viria a cimentar esta teoria tecnicista do currículo demonstrada no seu livro: “Basic Principles of Curriculum and Instruction”, no qual define quatro etapas sequenciais da construção curricular a partir da definição de objetivos, mantendo, “no entanto, o professor distante da responsabilidade de os formular. O seu papel consistiria fundamentalmente

na seleção de experiências de aprendizagem e sua organização, segundo critérios de continuidade, sequência e integração” (Sousa, 2002, p. 3).

É nesta fase que o currículo se torna objeto de estudo, mediante o desenvolvimento de uma teoria de instrução preponderantemente linear e prescritiva denominada de “Rationale Tyler”. A perspectiva enfatizada consistia numa organização criteriosa do ensino e partia do pressuposto que o ensino produz indubitavelmente aprendizagem numa relação de causa-efeito, transparecendo a ideia de uma teoria curricular meramente tecnicista e administrativa.

Durante um largo período de tempo, o currículo resumia-se a uma coleção organizada de conteúdos, objetivos e formas de avaliação impregnados de uma racionalidade técnica, à semelhança do mundo do trabalho no contexto da revolução industrial. Contudo, nos finais dos anos sessenta, as teorias educacionais de intelectuais, filósofos e sociólogos inspiradas pela Escola de Frankfurt, relacionam os saberes transmitidos pela escola com os interesses de determinada classe social, refutando a neutralidade do currículo.

Assiste-se a um movimento de reconceptualização curricular conduzido por vários autores, que questionam a neutralidade do currículo e enfatizam a seleção dos saberes, assim como a reprodução de desigualdades sociais. Entre estes, encontramos Apple (2001), que coloca o currículo no centro das teorias críticas e o analisa em termos estruturais e relacionais no contexto dos sistemas sociais e económicos mais amplos, assumindo como fato inquestionável o facto de o currículo não ser um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. Antes pelo contrário, na sua opinião, traduz uma seleção configurada historicamente que se consolidou num determinado contexto cultural, político, social e escolar, carregado de valores e pressuposições que é necessário descodificar. O currículo resulta então de uma relação de poder, questão essencial da sua análise política. Acusa a escola por se encontrar ao serviço da *cultura hegemónica* das classes opressoras, prejudicando as minorias étnicas, fato que tanto mais se agrava quando se assiste a ações desencadeadas por parte do Estado, que visam oferecer o mínimo de condições, verificando-se, cada vez mais, a (re)construção de uma escola mínima com as implicações discriminatórias inerentes.

Na conceção de Apple (Ibid.), o único tipo de coesão possível é aquele que permite o reconhecimento das diferenças e das desigualdades, motivo pelo qual, o currículo deveria *subjetivar-se* constantemente, ou seja, deveria garantir as suas próprias raízes oriundas da cultura, da história, e dos interesses sociais que o determinaram. Assevera que um currículo e uma

pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos “diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula e das relações de poder entre eles” (Apple, 1999, p. 63).

Assiste-se, então, ao desenvolvimento de uma reação veiculada por uma pedagogia de esperança e de possibilidade defendidas por Freire (1992), Giroux e McLaren (2002), censurando o papel da escola e do currículo na reprodução das desigualdades e injustiças sociais. Sugerem uma pedagogia de possibilidade contra a supremacia rígida das estruturas econômicas e sociais dinamizadas pelo núcleo duro das teorias críticas da reprodução, afirmando que deve haver espaço para a oposição e para resistência, para a revolta e a insubordinação, através da utilização de mediações e ações desencadeadas ao nível da escola e do currículo contra as deliberações do poder e do controlo (Giroux, 1997).

Giroux (2002, 1998, 1997) outorga ao currículo possibilidades libertadoras conducentes a novos modos de vida, a partir do desenvolvimento de uma linguagem de possibilidade e de crítica, entendendo as salas de aula como espaços, onde emergem novas formas de culturas, práticas sociais inovadoras, novos modos de comunicação e condições materiais mais adequadas.

Embora o autor (2002) não faça uma referência explícita à diferenciação pedagógica, é possível depreender das suas palavras a desaprovação de práticas alicerçadas numa racionalidade técnica ou no positivismo das perspetivas dominantes do currículo fundamentadas em critérios de eficiência e de racionalidade burocrática, por não considerarem o carácter histórico, ético e político do conhecimento e das ações humanas e sociais, para além de concorrerem para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais.

Nesta ordem de ideias, segundo Giroux e McLaren (2002, p. 144), a escola e o currículo devem atuar como “esferas públicas democráticas”, constituindo um espaço onde é importante “dar voz” aos estudantes e transformar os professores em “intelectuais transformadores” (Giroux, 1997, p.163), a quem compete interpretar os contextos educativos, proceder ao diagnóstico inerente a cada situação para articular um conjunto de fatores propícios às aprendizagens, objetivo último da gestão diferenciada do currículo (Flores e Flores, 1998).

É nesta ordem de ideias que Freire (1975, 1976) negou a educação bancária, advogando uma educação problematizadora, subentendendo a educação como um ato político, já que apela à participação dos indivíduos na vida política com o propósito de a transformarem a partir da tomada de consciência da realidade. Assim, quando as consciências passam a ser

críticas, o homem passa a assumir uma posição verdadeiramente epistemológica na procura de conhecimento, numa perspetiva fenomenológica do objeto que pretende analisar. Com efeito, o currículo enquanto ato político

“ (...) não pode, por isso, silenciar as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, uma vez que não opera no vazio. Não vale a pena pretender unificá-lo de maneira abstrata e formal, quando ele se realiza num mundo profundamente diverso” (Sousa, 2007, p. 240).

Por este motivo Sousa (2002) sugere uma “leitura urgente” do mesmo, não apenas com o intuito de organizar o conhecimento escolar e procurar os melhores métodos de ensino, mas, também, de desenvolver uma consciência da dimensão política do currículo, sendo fundamental substituir os métodos universais de ensino pela diversidade curricular.

A autora analisa o currículo sob duas perspetivas, a primeira das quais diz respeito a uma proposta político-pedagógica que manifesta intenções consubstanciadas pela legislação, a partir dos discursos políticos e das subsequentes decisões emanadas. A outra perspetiva propõe uma “prática de construção social de identidades, uma ação coletivamente construída e diferenciada de escola para escola no seu comprometimento com os seus sujeitos, a sua história, a sociedade e a cultura”, a partir de uma abordagem micro do currículo.

O estado utiliza o currículo para propagar determinados valores e crenças, como confirma Sousa (2007, pp. 239-240), quando realça que este, “enquanto núcleo central do ensino, não é de forma alguma politicamente descomprometido”, acabando por constituir “um mecanismo de normalização, padronização e homogeneização da diversidade”.

Contudo, o desenvolvimento político, económico e social desencadeou inúmeras transformações com repercussões diretas no paradigma curricular, que passou duma lógica centralizadora de natureza nacional para uma nova conceção de aprendizagem e de currículo, traduzindo uma assunção de poder pelas escolas que assumem a responsabilidade de organizar os percursos educativos dos alunos, para além das aprendizagens comuns que devem ser asseguradas a todos (Morgado, 2005), pressupondo respostas educativas e curriculares diferenciadas.

“Aposta-se, deste modo, numa conceção abrangente de currículo e num modelo processual e flexível para o seu desenvolvimento onde o professor, enquanto principal

intérprete do texto curricular e agente fundamental na sua realização, e o aluno, enquanto seu destinatário prioritário, adquirem um estatuto mais ativo” (Flores e Flores, 1998, p. 93).

Não obstante a emergência de um novo paradigma, Sousa (2004, p. 143) afirma que o currículo e os programas tendem a manter-se “irremediavelmente alheios às diversas gramáticas identitárias”, acrescentando que “quando a escola recusa e silencia as identidades sócio-culturais localizadas, a pretexto de uma formação de cidadãos (...) está a contribuir, afinal, para a permanência das clivagens sociais através de formas de discriminação e exclusão”.

Com efeito, foram as exigências de um ensino simultâneo que originaram processos uniformes de ensino e acentuaram a homogeneidade interna da instituição escolar, que teima em perdurar nas nossas escolas. Instituiu-se um tipo de organização segundo classes ou turmas, nas quais os alunos são agrupados, de acordo com a idade e o nível de conhecimentos, tratando-se todos os alunos como se de apenas um se tratasse (Leite, 2001), correspondendo a ações de caráter economicista, que visam abranger o máximo de alunos com o mínimo de custos, prevalecendo assim, um estado mínimo que conduz à edificação de uma escola mínima.

E é exatamente por este motivo que “as salas de aula e as escolas raramente estão organizadas para responderem eficazmente às variações em termos de receptividade, interesse e perfil de aprendizagem dos alunos” (Tomlinson e Allan, 2002, p.12), o que nos leva a acreditar que, efetivamente “a questão da diversidade dos públicos escolares constitui-se assim como o nó central de toda a complexa relação da escola com a sociedade e as dificuldades com que se confronta no desempenho educativo e curricular” (Roldão, 2003, p.7), pois uma escola para todos não pode traduzir-se na mera inserção dos alunos, mas pressupõe que todos aprendam.

A teorização do currículo resulta da interseção de diversas matrizes científicas, já que se entrecruzam áreas tão distintas relacionadas com as dinâmicas científicas, sociais, económicas e políticas, organizacionais e pedagógicas, destacando-se a natureza inerente aos processos cognitivos desenvolvidos pelos aprendentes no ato da aprendizagem e às estruturas organizacionais referentes aos diferentes níveis de decisão e operacionalização dos currículos, que se situam numa encruzilhada, entre a centralização programática e a flexibilização curricular, ou seja, entre a homogeneidade e a diversidade, entre um ensino igual para todos e um ensino diferenciado, entre um estado que oferece as condições necessárias

para proporcionar a construção das melhores respostas educativas e um estado que tem por objetivo gastar o mínimo possível e exigir, em contrapartida, uma educação de rigor e de qualidade.

Entre os múltiplos fatores que podem condicionar as aprendizagens, alguns dos quais são determinados pela ação docente, convido-os a focalizarem a vossa atenção sobre a pedagogia diferenciada. E porquê?

“Inevitavelmente, um tipo de ensino «pronto-a-vestir tamanho único» não irá servir” (Tomlinson, 2008, p. 9). Por outras palavras, “tentar esticar uma peça de roupa que é demasiado pequena ou tentar «entalar» e arranjar uma peça que é demasiado grande terá menos probabilidades de ser tão eficaz como arranjar peças de roupa de tamanho exato num dado momento” (Ibid., p. 16).

Tomlinson e Allan (2002, p. 55) dizem-nos que “diferenciamos as estratégias de ensino e de aprendizagem porque não podemos fazer o contrário. Sabemos demasiado sobre a diversidade dos alunos para fingir que esta não existe ou não é importante. Sabemos demasiado sobre a arte de ensinar para pressupormos que esta pode acontecer eficazmente sobre um modelo padronizado”.

Com efeito, não podemos negar as evidências. “Os alunos aprendem de maneiras diferentes – uns ouvindo, outros fazendo, alguns sozinhos, outros na companhia dos colegas, alguns num ritmo acelerado e outros à custa de alguma reflexão. Por outro lado, também nos apercebemos (...) que a curiosidade e a inspiração são catalisadores poderosos no processo de aprendizagem. O bom ensino advém da capacidade de lidar com todos estes factores” (Tomlinson, 2008, p.7).

Porque sabemos que os trilhos da diferenciação pedagógica rumo a aprendizagens significativas não constitui tarefa fácil impõe-se uma outra questão pertinente: Como colocar em prática uma pedagogia diferenciada?

Em primeiro lugar importa construir uma nova cultura escolar, que aposte na diversidade em vez da homogeneidade, na implicação em substituição da subordinação, na participação em oposição ao isolamento, numa autonomia coletiva que substitua uma autonomia individual, numa atitude de acordo e comprometimento em vez da excessiva valorização no cumprimento das normas. Torna-se ainda fundamental repensar a gestão do trabalho pedagógico na sala de aula, adotando uma pedagogia diferenciada, sem sobrevalorizar as componentes minimalistas que o estado procura impor. Mas, para tal é necessário desaprender práticas tradicionais desajustadas aos contextos escolares, desconstruir para possibilitar a mudança e romper com práticas ditadas por um estado mínimo e redutor.

Para alcançar este desiderato é fundamental que os professores reconheçam as especificidades de cada aluno e lhes deem voz, desenvolvendo estratégias de ação individualizadas ou diferenciadas, sendo que a “diferenciação não pode nem deve ter como consequência um ensino totalmente individualizado. O desafio consiste em individualizar os percursos de formação” (Perrenoud, 2000, p.151), promovendo agrupamentos flexíveis, variando entre os grupos cooperativos, o trabalho individual, o trabalho em pares e o grupo – turma, pois na realidade, “o ensino diferenciado é uma mistura de ensino para grupo-turma, para pequeno grupo e ensino individualizado”(Tomlinson, 2008, p.18).

Nas palavras de Perrenoud (2000, p.9) “diferenciar o ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem.” Neste sentido, urge re(equacionar) o papel da escola e dos professores num cenário de rutura paradigmática, assente em novos processos de transformação da gramática escolar.

Segundo Fino (2008, p.178), o objetivo consiste em desenvolver nos alunos autonomia, ao mesmo tempo que se exige do professor um papel periférico que vá muito além da transmissão. “Dizendo de outra maneira, este professor inovador, se estivesse a correr para os Óscares, não de Hollywood, mas da educação, seria candidato ao prémio de melhor ator secundário, enquanto o aprendiz seria o candidato natural de melhor ator principal”

Então, que desafios se impõem aos docentes que pretendem conciliar as exigências de uma realidade escolar complexa e heterogénea com uma pedagogia diferenciada em prospetiva?

Os professores precisam de apoio e cooperação de outros colegas, sendo fundamental construir a profissionalidade docente de forma colegial e participada. Interessa “criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas” (Nóvoa, 2009, p.9).

Flexibilizar a estrutura rígida e prescritiva, tão bem conhecida do ensino, será um passo fundamental assim como negar a existência de um “aluno mediano e abstrato”. Torna-se fundamental que os professores abandonem “o paradigma da transmissão”, cujo modelo deverá dar lugar a um outro: o “paradigma da interação social, da comunicação e da atividade individual e coletiva” (Fernandes, 2011, p.36), o que pressupõe uma inquestionável redefinição dos papéis assumidos quer pelo professor, quer pelos alunos. Trata-se de o professor guiar “o processo metacognitivo convidando o aluno a desenvolver condutas refletidas e autónomas” e por conseguinte, baseadas em “regulações dinâmicas e interativas de formação,

não podendo reduzir-se a uma simples instrumentação externa” (Alves e Machado, 2011, pp.65-66).

Perrenoud (2000, p.10) questiona com legitimidade: “Como explicar a persistência de uma pedagogia que permanece indiferente às diferenças ou que, na melhor das hipóteses, não as leva em conta senão de modo marginal em proporções irrisórias em relação à amplitude das variações”?

Ignorar as diferenças entre os alunos beneficia aqueles que já dispõem de recursos que lhes permitem tirar mais partido da escola e serem bem-sucedidos, e em contrapartida, fomenta o fracasso dos que não são favorecidos por essas condições, levando-os a pensar que as suas dificuldades devem-se mais às suas fragilidades pessoais do que à inadequação do sistema escolar

A diferenciação situa-se exatamente na perspectiva de uma recusa da indiferença às diferenças, pressuposto inquestionável que parte da simples evidência de que somos todos diferentes. Por conseguinte, não bastará respeitar essas diferenças, ou por outras palavras tolerá-las. Importa assumi-las e é exatamente com o intuito de sublinhar esta posição que concluímos com um excerto de um poema de António Gedeão:

Não há, não  
duas folhas iguais em toda a criação.  
Ou nervura a menos, ou célula a mais,  
não há, de certeza, duas folhas iguais.

(...)

Nas formas presentes,  
nos actos distantes,  
mesmo semelhantes  
são sempre diferentes.

Umas vão e caem no charco cinzento,  
e lançam apelos nas ondas que fazem;  
outras vão e jazem  
sem mais movimento.

Mas outras não jazem,  
nem caem, nem gritam,  
apenas voitam  
nas dobras do vento.

É dessas que eu sou.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M. P. & MACHADO, E. A. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In M. P. Alves & J. M. De Ketele. (orgs). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. (pp. 59-70). Porto: Porto Editora.
- APPLE, M. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, M. (2001). *Educação e poder*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J. M. De Ketele. (Orgs). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.
- FINO, C. (2008) Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de Investigação). In A. Mendonça; A. Bento (orgs.). *Educação em Tempo de Mudança*. (pp. 277-287). Madeira-CIE: Grafimadeira.
- FLORES, M. A.; FLORES, M. (1998). Diversificação curricular: Que implicações? In L. S. Almeida; M. J. Gomes; P. B. de Albuquerque; S. G. Caires. *IV Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (pp. 92-95). Braga: Universidade do Minho.
- FREIRE, P. (1975). *A pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- FREIRE, P. (1976). *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GIROUX, H. (1997). Os Professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GIROUX, H. (1998). A Disneyzação da Cultura Infantil. In T.T. da Silva e A. F. Moreira (Orgs.). *Territórios Contestados. O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais*. (pp. 49-81). Petrópolis: Vozes.
- GIROUX, H. e MCLAREN, P. (2002). Formação do Professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In A. F. Moreira e T. T. da Silva (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (pp. 125-154). São Paulo: Cortez.
- LEITE, C. (2001). Monodocência - Coadjuvação. In DEB-ME. (2001). *Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência- Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. (p. 45-51). Lisboa: DEB-ME.
- MORGADO, J. C. (2005). Mudança das Práticas Curriculares: Realidades e Perspetivas. In J. C. Morgado e M. P. Alves. *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/ Professores? Atas do colóquio sobre formação de professores*. (pp. 265 - 280). Braga: Universidade do Minho.
- NÓVOA, A. (2009). *Os Professores - Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa.
- PACHECO, J. A. (2007). Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação. In M. J. Sousa; C. N. Fino (Orgs.) *A Escola sob suspeita* (pp.45-72). Porto: Edições Asa.
- PARASKEVA, J. M. (2005). Subversão e normalização do discurso. Epicentro (s) das políticas sociais do centro radical. In J. C. Morgado e M. P. Alves. *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/ Professores? Atas do colóquio sobre formação de professores*. (pp. 303-327). Braga: Universidade do Minho.
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (1996). *La pédagogie à L'école des différences: Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris: ESF.

- PERRENOUD, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), pp. 85-102.
- PERRENOUD, P. (1998a). L'Évaluation des Éléves. De la Fabrication de l'Excellence à la Régulation des Apprendissages. Bruxelles: De Boeck.
- PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- ROLDÃO; M. (2003). Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e práxis. Porto: Porto Editora.
- SILVA, T. T. (2000). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- SOUSA, J. M. (2002). *A Dimensão Política do Currículo*. Sumário da Lição Síntese para efeitos de obtenção do título de agregação na área de Currículo do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira. Funchal: UMA.
- SOUSA, J. M. (2002). *A Dimensão Política do Currículo*. Sumário da Lição Síntese para efeitos de obtenção do título de agregação na área de Currículo do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira. Funchal: UMA.
- SOUSA, J. M. (2004). *Educação: textos de intervenção*. Funchal: Editora Liberal.
- SOUSA, J. M. (2007). A etnografia ao serviço do currículo. In J. A. PACHECO *et al.* (Org.). *Globalização e (Des)igualdades: desafios contemporâneos*. (pp. 237-246). Porto: Porto Editora.
- TAYLOR, F. (1985). *Principles of Scientific Management*. Easton: Hive.
- TOMLINSON, C. A. (2008). Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades. Porto: Porto Editora.
- TOMLINSON, C. A.; ALLAN, S. D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- TYLER, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.