

# A tensão entre Currículo e Inovação Pedagógica

The tension between curriculum and pedagogical innovation

La tensión entre currículo e innovación pedagógica

Jesus Maria Vaz Fernandes  

## Resumo

A partir da experiência, desde 2003, da coexistência de duas linhas de pesquisa, uma em Currículo e outra em Inovação Pedagógica, de um Centro de Investigação em Educação, conducentes a dois Doutoramentos com especialidades distintas, o artigo pretende compreender as tensões entre ambas, numa perspectiva de relação de poder, desde a afirmação do Currículo no despontar da modernidade, até ao declínio do Currículo tecnológico, por via das teorias críticas, e a emergência da Inovação Pedagógica, no concreto e no vivido, levando à extinção dos Doutoramentos existentes para dar lugar a um único, designado de “Currículo e Inovação Pedagógica”. Num tempo de transição paradigmática da nossa contemporaneidade, marcada pela complexidade e pela relativização, o artigo reflete sobre a necessidade de diálogo entre estas duas forças e as vantagens de uma complementaridade em tensão das abordagens macro e micro na investigação em Educação, dada a sua natureza irremediavelmente complexa.

**Palavras-chave:** currículo; inovação pedagógica; complexidade.

## Abstract

Based on the experience, since 2003, of the coexistence of two lines of research, one in Curriculum and the other in Pedagogical Innovation, of an Education Research Center, leading to two PhDs with different specialties, the article aims to understand the tensions between them, from a power relationship perspective, from the affirmation of the Curriculum at the dawn of modernity, to the decline of the technological Curriculum, through critical theories, and the emergence of Pedagogical Innovation, in the concrete and in the lived, leading to the extinction of existing Doctorates to give way to a single one, called “Curriculum and Pedagogical Innovation”. In a time of paradigmatic transition in our contemporary times, marked by complexity and relativization, the article reflects on the need for dialogue between these two forces and the advantages of a complementarity in tension of macro and micro approaches in the research of Education, given its irremediably complex nature.

**Keywords:** curriculum; pedagogical innovation; complexity.

## Resumen

A partir de la experiencia, desde 2003, de la coexistencia de dos líneas de investigación, una en Currículo y otra en Innovación Pedagógica, de un Centro de Investigación en Educación, que dieron lugar a dos doctorados con diferentes especialidades, el artículo pretende comprender las tensiones entre ellas, desde una perspectiva de relaciones de poder, con la afirmación del Curriculum en los albores de la modernidad, hasta el declive del Curriculum tecnológico, pasando por las teorías críticas, y el surgimiento de la Innovación Pedagógica, en lo concreto y en lo vivido, conduciendo a la extinción de Doctorados existentes para dar paso a uno único, denominado “Currículo e Innovación Pedagógica”. En un momento de transición paradigmática en nuestra contemporaneidad, marcado por la complejidad y la relativización, el artículo reflexiona sobre la necesidad del diálogo entre estas dos fuerzas y las ventajas de una complementariedad en tensión de los enfoques macro y micro en la investigación en Educación, dada su naturaleza irremediablemente compleja.

**Palabras clave:** curriculum; innovación pedagógica; complejidad.

## Introdução

Enquanto investigadora, responsável pela linha de pesquisa em Currículo, do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa), unidade de investigação e desenvolvimento criada em 2003 e financiada desde então pela Fundação da Ciência e Tecnologia (FCT), em Portugal, desde logo questioneei se o Currículo se opunha, ou não, relativamente à Inovação Pedagógica, enquanto objeto de estudo de outra linha de pesquisa, gerando por isso alguma forma de tensão.

Remontando às origens de ambas, a linha de pesquisa em Currículo tem apoiado:

Estudos sobre o papel da política educativa na determinação do currículo;  
Estudos sobre as pressões e os interesses ocultos que subjazem à construção do currículo;  
Estudos que relacionam o conhecimento com a ideologia, a cultura e o poder;  
Estudos sobre a formação das identidades;  
Estudos conducentes à construção de um modelo pessoal de intervenção pedagógica.  
(<https://cie.uma.pt/o-centro/#linhas>)

Já a linha de pesquisa em Inovação Pedagógica apoiou:

Estudos tendentes à compreensão dos motivos de desadequação da escola ou dos sistemas escolares face às necessidades (atuais) de desenvolvimento cultural, económico e social;  
Estudos sobre experiências (pedagógicas) destinadas à reconciliação da escola ou dos sistemas educativos com as necessidades de desenvolvimento cultural, económico e social;  
Estudos sobre invariantes culturais que dificultam ou obstam à inovação pedagógica;  
Estudos sobre fixações em paradigmas ancorados no passado;  
Estudos sobre mudanças paradigmáticas locais;  
Estudos prospetivos sobre educação.  
(<https://cie.uma.pt/o-centro/#linhas>)

Nesse âmbito, desde 2004 (Senado Universitário da Universidade da Madeira, 2004), foram desenvolvidas dezenas de projetos de investigação ao nível do doutoramento e centenas de projetos de investigação ao nível do mestrado, nesta Instituição pública portuguesa de ensino superior. E decorridos treze anos de funcionamento dos dois Doutoramentos em Ciências da Educação, um na especialidade de Currículo e outro na especialidade de Inovação Pedagógica (de 2004 a 2007, sem estruturas curriculares, como então acontecia nas demais universidades portuguesas), eles mantiveram-se autónomos, cada um entretanto mais reforçado pela diferenciação das disciplinas dos respetivos planos de estudo, quando passaram a ter um 1º ano curricular obrigatório, de 2007 (Direção-Geral do Ensino Superior, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b) até 2017, com algumas alterações em 2014 (Universidade da Madeira, 2014a, 2014b).

Podemos assim afirmar que este é o período do acirrar de fronteiras entre essas duas subáreas da Educação, até dar lugar à fusão dos dois Doutoramentos num só, com o Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica, a partir de 2018 (Universidade da Madeira, 2018) até à presente data, qual indício de aproximação e conciliação de duas

áreas afinal complementares, sem deixar cair, entretanto, nenhuma das duas linhas de pesquisa que o suportam.

Esta breve retrospectiva histórica sobre os Doutoramentos da Universidade da Madeira, no campo da Educação, como nota introdutória, ilustra bem a existência de determinada tensão entre o Currículo e a Inovação Pedagógica, a acompanhar provavelmente as tendências sentidas não só no nosso País, como no exterior, cujas razões tentaremos aprofundar.

## 1 O tempo áureo do Currículo

Efetivamente, o Currículo, enquanto área de estudo e de investigação, surgiu num contexto humanista do despontar da modernidade (Doll, 2002; Hamilton, 1992, 2003), quando pretendeu levar o conhecimento para além dos muros conventuais e monásticos, dentro dos quais se encontrava exclusivamente alojado. William Doll indica mesmo uma data, quando afirma que *“It was in one of Ramus’s works, a taxonomy of knowledge, the ‘Professio Regia’ (1576), published four years after his death, that the word curriculum first appears referring to a sequential course of study”*<sup>1</sup> (Doll, 2002, p. 31).

Esse mapa lógico do conhecimento, elaborado por Peter Ramus (nome latinizado de Pierre de la Ramée), visava tão só a simplificação do conhecimento para sua divulgação mais alargada, para além das elites religiosas que detinham a sua posse exclusiva então. Como diz Hamilton, *“[s]tarting with a map of knowledge, Ramus reduced such knowledge into a tree of knowledge, using repeated binary division”*<sup>2</sup> (Hamilton, 2003, p. 08). A redução do conhecimento referida por este autor deu-se com a mudança do texto para o livro de texto, numa belíssima metáfora que ele faz sobre a rutura de paradigma que o Currículo provoca, enquanto livro de texto:

*A textbook is not merely a compendium of knowledge. Rather, it is an assemblage of knowledge organised for educational purposes. Textbooks, therefore, are not simply depositories of knowledge. Through their chapters, headings, tables, illustrations, worked examples, homework exercises, and so on, they mediate the structure of knowledge on the one hand, and the performance of teaching and learning on the other. They are a condensation, therefore, of both knowledge and instruction*<sup>3</sup> (Hamilton, 2003, p. 08).

Um livro de texto, mais comumente entre nós chamado de manual escolar, não é o conhecimento, nem é um depositário do conhecimento. Um livro de texto é simplesmente a

---

<sup>1</sup> Trad. de autor: Foi numa das obras de Ramus, uma taxonomia do conhecimento, a ‘Professio Regia’ (1576), publicada quatro anos após a sua morte, que a palavra currículo aparece pela primeira vez referindo-se a um curso sequencial de estudos.

<sup>2</sup> Trad. de autor: Começando com um mapa de conhecimento, Ramus reduziu esse conhecimento em uma árvore de conhecimento, usando repetidas divisões binárias.

<sup>3</sup> Trad. de autor: Um manual escolar não é apenas um compêndio de conhecimento. Pelo contrário, é um conjunto de conhecimentos organizado para fins educacionais. Os manuais escolares, portanto, não são simplesmente depositários de conhecimento. Através dos seus capítulos, títulos, tabelas, ilustrações, exemplos trabalhados, exercícios de trabalhos de casa, etc., eles medeiam a estrutura do conhecimento, por um lado, e o desempenho do ensino e da aprendizagem, por outro. Eles são uma condensação, portanto, tanto de conhecimento quanto de instrução.

organização do conhecimento em capítulos, títulos, quadros, ilustrações, exemplos, exercícios, etc., com propósitos meramente instrucionistas de ensino-aprendizagem, entendendo aqui a aprendizagem como consequência do ensino e, por isso mesmo, avaliável, passando a trilogia “ensino-aprendizagem-avaliação”, segundo esta ordem, a ser o corolário do Currículo, entendido como desenvolvimento curricular.

Era necessário organizar o conhecimento então disperso e confuso (o texto), e decompô-lo de maneira a torná-lo acessível e compreensível (o livro de texto) à generalidade das pessoas. Foi esse mapeamento lógico do conhecimento que catapultou o Currículo e lhe deu notoriedade, em rutura com o pensamento escolástico e medieval, a que apenas uma pequena minoria religiosa tinha acesso, como referimos atrás.

Este propósito de generalização do ensino, a muitos títulos louvável, significou, no entanto, que a organização do conhecimento, por ser lógica, deveria ser universal, tal como deveria haver uma seleção prévia do que devia ser lecionado ou então expurgado, marcando indelevelmente esta área. Sousa e Fino (2014) denominaram tal facto como “o pecado original do currículo”, pecado esse que ainda hoje carrega, uma vez que não se conseguiu livrar da fixação das grades curriculares e correspondente delimitação das áreas do conhecimento no espartilho de tempos e espaços, dirigido a anos, classes ou séries de escolaridade, conforme as idades dos alunos. Consideram estes autores que o surgimento do Currículo, apesar das melhores intenções de simplificação do conhecimento para sua divulgação em massa (contando para isso já com o apoio da prensa, inventada em 1439-1440, por Johannes Gutenberg), trouxe, no entanto, consigo um pecado de que não se conseguiu ainda libertar: o facto de ele, Currículo, ter sido idealizado em função do Ensino, desencadeando estudos sobre as melhores formas (os melhores métodos e as melhores técnicas) de ensinar, com ênfase na Didática ao invés da Dialética.

Basta lembrarmo-nos das Regras jesuíticas da *Ratio Studiorum*, publicadas em 1599, para serem aplicadas em todos os Colégios da Companhia de Jesus de então; dos métodos de ensino prescritos na *Didactica Magna*, tradução latina de Česká didaktika (Didática checa), publicada em 1627, de Jan Amos Komensky, Comenius (1592-1670); ou dos conhecidos aforismos didáticos de Wolfgang Ratke, também conhecido como Wolfgangus Ratichius (1571-1635), para o seu novo método de ensino rápido de línguas. Ao Currículo, enquanto regras de bem ensinar (as boas práticas de ensino), de acordo com Hamilton (2003), está associado o *teaching and not thinking*<sup>4</sup>.

Já em plena modernidade, e decorrente da Revolução Industrial, esse sentido de organização do Ensino ganhou novo fôlego, tendo em vista a formação do operário. Evoquemos o papel incontornável de Franklin Bobbitt (1876-1956), quando convidado a fazer parte de uma comissão para elaborar um Currículo da escola primária das Filipinas, sendo ele então, de 1903 a 1907, professor da Escola Normal Filipina, em Manila. Encarando a educação escolar como preparação para a vida adulta, Bobbitt (1918) elaborou então esse Currículo percorrendo cinco etapas: antes de mais, fez a análise de toda a experiência humana, dividindo-a em grandes áreas (primeira etapa); para

---

<sup>4</sup> Trad. de autor: ... o ensinar e não o pensar

seguidamente se centrar nas áreas mais específicas, relacionando-as com as necessidades futuras de trabalho (segunda etapa); para daí fazer derivar os objetivos (terceira etapa); e de entre esses selecionar alguns apenas (quarta etapa), partindo do princípio de que os restantes seriam atingidos pela chamada socialização normal; os objetivos selecionados constituíam deste modo a base de toda uma planificação detalhada (quinta etapa), incluindo atividades e experiências escolares a serem construídas pelos professores para que as crianças alcançassem os objetivos.

Bobbitt acreditava que cabia às escolas fornecer à sociedade aquilo de que esta necessitava, ao preparar os alunos para os papéis a desempenhar na nova sociedade industrial, protagonizando assim, juntamente com outros educadores do início do século passado, como W. W. Charters, Ross L. Finney, Charles C. Peters e David Snedden, aquilo que veio a ser conhecido como o movimento de eficientismo social na educação.

Imaginava-se então uma Escola em estreita ligação com a força de trabalho, seguindo à risca o modelo fabril de funcionamento, sendo célebre a máxima de Bobbitt, quando sentenciou: "*Education is a shaping process as much as the manufacture of steel rails*"<sup>5</sup> (Bobbitt, 1918, p. 12), comparando a educação à produção de carris de aço (estávamos na fase da expansão das linhas férreas na América do Norte), num processo simples de moldagem.

Aliás, tanto em *The Curriculum* (1918), como em *Curriculum Making in Los Angeles* (1922), e *How to make a Curriculum* (1924), deste autor, estava bem presente o ideal de gestão científica patente em *The principles of scientific management* (1911) de Frederick Winslow Taylor (1856-1915), com o propósito de tornar a indústria norte-americana mais eficiente e, desse modo, construir uma sociedade bem ordenada e estável. Neste sentido, o Currículo aparecia como um instrumento de controlo social, assumindo a Escola a responsabilidade de transmissão de conhecimentos, atitudes e habilidades ocupacionais específicos, necessários para a industrialização dessa sociedade.

Assim sendo, o Currículo não podia deixar de estar inextricavelmente associado ao Ensino, virado para resultados finais claramente observáveis e mensuráveis, na lógica determinista da engenharia social, onde a melhor causa, esse Ensino, engendraria o melhor resultado, a Aprendizagem, a ser verificada através da Avaliação. Assim, em cadeia, era preciso que os gestores e administradores da educação (*schoolmasters, principals, supervisors*, e, no topo, os *superintendents*<sup>6</sup>) zelassem pela eficiente execução do Ensino. Como afirma Elwood Cubberly (1916),

*Our schools are, in a sense, factories in which the raw products (children) are to be shaped and fashioned into products to meet the various demands of life. [...] This demands good tools, specialized machinery, continuous measurement of production to see if it is according to specifications, the elimination of waste in manufacture and a large variety in the output*<sup>7</sup> (Cubberly, 1916, p. 337-338).

<sup>5</sup> Trad. de autor: A educação é um processo de moldagem tanto quanto a fabricação de trilhos de aço.

<sup>6</sup> Trad. de autor: Professores, diretores, supervisores, e, no topo, os superintendentes.

<sup>7</sup> Trad. de autor: As nossas escolas são, num certo sentido, fábricas nas quais os produtos brutos (crianças) devem ser moldados e transformados em produtos para satisfazer as diversas exigências da vida. [...] Isso

Ou seja, a Escola era equiparável à fábrica, esperando-se que o material em bruto (a criança, o adolescente, o jovem) fosse moldado de maneira a dar resposta às diversas necessidades da vida, enquanto produto.

Segundo Raymond Callahan (1962), nesta engrenagem eficientista, que dominava tudo e todos, os professores, enquanto executores do Ensino, eram pormenorizadamente escrutinados, por inquéritos enviados aos diretores das escolas, relacionando a formação, o tempo de experiência e o salário de cada um, numa avaliação entre custos e resultados, para a criação de escalas de classificação docente. Havia, pois, que prestar contas, de maneira inteligente, do investimento de dinheiros públicos na educação, com dados objetivos, de maneira a poder apresentá-los com clareza à população em geral, tendo por base unidades quantitativas de medida.

Mesmo quando John Dewey (1916), contemporâneo dos eficientistas, contrapôs o seu ideal de educação progressiva, encarando a Escola não como preparação para a vida, mas como a própria vida, não deixou de recorrer a uma filosofia instrumentalista (Dewey prefere o termo instrumentalismo, em vez de pragmatismo), responsabilizando da mesma forma a Escola e o Ensino pela construção da sociedade, neste caso, até democrática. Como diz Pinar: “*Certainly Dewey attributed to the teacher a key role in enabling children to discover, articulate, and expand their interests and thereby direct their attention*”<sup>8</sup> (Pinar, 2005, p. 6), como progressivista que ele era, ao contrário de Elwood Cubberly (1916), eficientista social atrás referido, que defendia que

*We should give up the exceedingly democratic idea that all are equal and that our society is devoid of classes [...] The employee tends to remain an employee; the wage earner tends to remain a wage earner. ... One bright child may easily be worth more to the national life than thousands of those of low mentality*<sup>9</sup> (apud Howe; Meens, 2012, p. 4).

Culminando esta tendência, não é por isso de admirar que Ralph Tyler, em 1949, consagrasse a união entre o Currículo e o Ensino, numa linha meramente instrucionista, com a publicação do seu *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, qual receituário linear, a ser seguido pelos professores, ao darem resposta às seguintes questões, correspondentes aos capítulos do livro, pela ordem que se segue:

1. *What educational purposes should the school seek to attain?*
2. *What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes?*
3. *How can these educational experiences be effectively organized?*

---

exige boas ferramentas, maquinaria especializada, medição contínua da produção para verificar se está de acordo com as especificações, eliminação de desperdícios na fabricação e grande variedade na produção.

<sup>8</sup> Trad. de autor: Certamente Dewey atribuiu ao professor um papel fundamental ao permitir que as crianças descobrissem, articulassem e expandissem os seus interesses e, assim, direcionassem a sua atenção.

<sup>9</sup> Trad. de autor: Deveríamos abandonar a ideia extremamente democrática de que todos são iguais e que a nossa sociedade é desprovida de classes [...] O empregado tende a permanecer empregado; o assalariado tende a permanecer um assalariado. ... Uma criança brilhante pode facilmente valer mais para a vida nacional do que milhares de crianças com baixo nível de inteligência.

4. *How can we determine that these purposes are being attained?*<sup>10</sup>

(Tyler, 1949, p.1).

Da criação das condições operacionais, isto é, dos recursos humanos e materiais, que eram preocupação do eficientismo, passou-se então para os resultados palpáveis resultantes dessas condições, ou seja, a sua eficácia. No entanto, eficiência e eficácia são ambas dimensões da Avaliação, tendo em conta a produção do máximo de resultados com o mínimo de recursos, tempo e energia, conforme o objetivo planeado.

Nesta linha de eficientismo, ao serviço da industrialização da sociedade, juntaram-se vários curriculistas então designados de tecnicistas (Currículo tecnológico), na defesa de uma programação rígida, seguindo uma determinada ordem linear ou circular (1º Definição dos Objetivos; 2º Definição dos Conteúdos; 3º Definição de Métodos; 4º Definição da Avaliação), consoante a avaliação fosse considerada como fim de linha - avaliação sumativa, no modelo linear; ou considerada para feedback tendo em vista proceder a melhorias nas etapas anteriores - avaliação formativa, no modelo circular. Neste grupo estariam autores como Hilda Taba (1983), Robert Mager (1976, 1977) e Joseph Schwab (1969), para mencionar apenas alguns, que acabaram por configurar o Rationale Tyler, extremado na famosa Pedagogia por Objetivos (PPO), inspirada nos princípios de Benjamin Bloom e outros (1956), nos anos 50 do século passado, assumindo hegemonicamente o seu papel de controlo na educação dos mais jovens, ou seja, o Currículo detinha então poder, muito poder.

## 2 O declínio do Currículo (tecnológico)

No entanto, muito por influência das análises críticas levadas a efeito pela Escola de Frankfurt, onde pontificaram, nos anos trinta do século XX, pensadores críticos como Theodor Adorno, Walter Benjamin, Erich Fromm, Max Horkheimer, Jürgen Habermas e Herbert Marcuse, deu-se início ao esboroar desse poder. Enquanto herdeiras da reflexão e do debate desencadeados por este movimento, as teorias críticas do Currículo levaram-nos a questionar e a relativizar o conhecimento que é transmitido nas Escolas, procurando interpretar as razões profundas que subjazem aos arranjos educacionais existentes.

É que a simplificação do conhecimento acabou por determinar, como vimos atrás, a seleção de um, em detrimento de outro conhecimento, autorizando que essa decisão coubesse a outro que não ao próprio interessado, transformando-se assim o Currículo numa verdadeira arena política, por constituir um meio privilegiado de exercício hegemónico de poder. Pois, que tipo de conhecimento e de cultura veicula afinal o Currículo? Quem toma esse tipo de decisão? E de onde provêm esses decisores? O facto de seleccionar, de entre um universo amplo, aqueles conhecimentos que constituem o Currículo não é, só por si, uma operação de poder?

---

<sup>10</sup> Trad. de autor: 1. Que objetivos educativos a escola deve procurar alcançar? 2. Que experiências educativas podem ser proporcionadas com probabilidade de atingir esses objetivos? 3. Como organizar eficazmente essas experiências educativas? 4. Como podemos determinar se esses objetivos estão a ser alcançados?

Como diz Tomaz Tadeu da Silva, enquanto “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação, as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (2000, p. 27). No fundo, recorrendo aos termos propostos por James Macdonald (1995), são as *framework theories*<sup>11</sup>, que, contrapondo-se às “teorias de engenharia curricular”, suportam o estudo da relação bastante complexa que existe entre o Currículo e a Ideologia, o Currículo e a Cultura, e o Currículo e o Poder.

Essa leitura crítica veio dizer que afinal o Currículo, tal como estava delineado, apenas desejava “*the mass production of docile workers and uncritical consumer-citizens*”<sup>12</sup> (Pinar, 2005, p. 7), recorrendo a esquemas de prestação de contas de maneira a assegurar o servilismo estudantil.

*This is the political point of accountability, of course, to force teachers to force children – especially those “left behind” by forty-years of right-wing assault on them - to accept “new” norms: docility, dependence, and an unquestioning trust of authorities*<sup>13</sup> (Pinar, 2005, p. 10).

Para estes autores críticos, a produção em massa de trabalhadores dóceis, acríticos e facilmente manipuláveis está subjacente a todos os esquemas de prestação de contas, sejam eles quais forem, uma vez que os avaliados, em situação de subalternidade, têm de provar que se aproximam dos padrões externamente determinados.

É por este motivo que William Pinar lamenta a colagem do Ensino ao Currículo, considerando mesmo um erro histórico a designação do primeiro departamento universitário de Currículo nos EUA.

*In 1938 the first Department of Curriculum and Teaching was established in the United States (at Teachers College, Columbia University). This historic mistake - the conjunction of curriculum with teaching - institutionalized social engineering at the site of the teacher*<sup>14</sup> (Pinar, 2005, p. 2)

Pois, se a instrução chega à criança ou ao jovem num invólucro de autoridade, que William Pinar designa de *authoritative instruction*<sup>15</sup>, porquê duvidar? Porquê questionar? Dito de outra forma, se alguém com autoridade já pensou por nós, porque precisamos nós então de pensar? Ao se encontrar ao serviço de outras forças que não os interesses do próprio, o Currículo acaba assim por menorizar o aprendiz, dele se esperando, qual elemento mecânico que reage a estímulos, que responda acriticamente aos desígnios formulados por outros patamares que extravasam a sua esfera de decisão pessoal, numa

---

<sup>11</sup> Trad. de autor: teorias estruturais.

<sup>12</sup> Trad. de autor: a produção em massa de trabalhadores dóceis e cidadãos-consumidores acríticos.

<sup>13</sup> Trad. de autor: Este é o ponto político da responsabilização, claro, para forçar os professores a forçar as crianças – especialmente aquelas “deixadas para trás” por quarenta anos de ataque da direita contra elas – a aceitarem “novas” normas: docilidade, dependência e uma confiança inquestionável nas autoridades.

<sup>14</sup> Trad. de autor: Em 1938, foi criado o primeiro Departamento de Currículo e Ensino nos Estados Unidos (no Teachers College, Columbia University). Este erro histórico – a conjunção do currículo com o ensino – institucionalizou a engenharia social no professor.

<sup>15</sup> Trad. de autor: Instrução autoritária.

confiança absoluta nas intenções das autoridades que detêm o poder. O Ensino desencoraja o pensamento, segundo este mesmo autor.

O declínio desse Currículo tecnológico dá-se quando se têm em conta ensaios filosóficos como o de Louis Althusser sobre *Idéologie et appareils idéologiques d'État*, publicado em 1970, onde este filósofo abordou o modo como o controlo do Estado era exercido através de forças repressivas como os tribunais, a polícia, as prisões, as forças armadas, etc., a par de outras forças mais subtis (ideológicas) que atuam de modo inconsciente, através de estruturas, como os partidos políticos, a igreja, a família, a comunicação social, e principalmente a Escola, impedindo-nos de ver com clareza como determinadas ideias nos são impostas.

Esse declínio acontece também quando os sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron nos apresentaram os resultados de investigação sobre o papel desempenhado pela Escola na manutenção do “status quo”, centrando a atenção sobre a cultura que ela veicula, como em *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, em 1964, chegando à conclusão de que a universidade francesa acolhia predominantemente os “herdeiros” dos privilégios sociais, portadores de um capital cultural oriundo das famílias de origem. Eles demonstraram que a Escola reproduz a estrutura social existente, em *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, publicado em 1970, vincando a relação entre o sucesso escolar e as situações sociais privilegiadas, tal como entre o fracasso escolar e as situações sociais desfavorecidas, numa perpetuação de classes sociais subjetivamente interiorizadas e legitimadas pela própria Escola. Em *La distinction. Critique sociale du jugement*, em 1979, defenderam que a distinção, enquanto determinada qualidade no modo de estar, não é inata, mas simplesmente construída. E, neste processo, explicaram eles, a Avaliação feita pela Escola desempenha um papel fundamental, ao se pretender neutra e objetiva, reproduzindo, desse modo, as hierarquias sociais, através das hierarquias escolares.

Christian Baudelot e Roger Establet, como discípulos de Bourdieu e Passeron, ajudaram a reforçar igualmente o declínio do Currículo tecnológico, quando assumiram a reprodução da sociedade existente através do processo de escolarização. Ao classificarem a Escola de burguesa e capitalista em *L'école capitaliste en France*, em 1971, tentaram demonstrar como algumas disciplinas, como a História, a Geografia e os Estudos Sociais, são mais permeáveis do que outras à divulgação de certas atitudes e posturas nos alunos, tais como a conformidade a papéis de submissão e subordinação, no caso dos filhos das classes trabalhadoras, na medida inversa da promoção de outras atitudes e posturas de controlo e liderança, nos filhos das classes detentoras dos meios de produção.

Do outro lado do Atlântico, Samuel Bowles e Herbert Gintis também se centraram neste tipo de discussão com o *Schooling in capitalist America*, publicado em 1976, deslocando, no entanto, a ênfase das matérias que os alunos aprendem para a forma como eles vivenciam as relações sociais na escola (abarcando o designado “Currículo oculto”), tendo em vista a sua adequação a uma estrutura de sociedade decalcada do mundo económico.

E nos anos setenta do século passado, o movimento denominado de “Nova Sociologia da Educação” (NSE), liderado por Michael Young, na Inglaterra, retomou o questionamento sobre a natureza do conhecimento veiculado pela Escola. Em vez do “como ensinar?” característico do Currículo tecnológico, a NSE tem vindo a questionar “o quê se ensina?”, virando o seu foco de atenção para as próprias matérias, responsabilizando-a, a ela, Escola, pela produção das desigualdades sociais, em *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*, publicado em 1971.

Com base em argumentação inspirada no pós-modernismo de Lyotard (1979) e no pós-estruturalismo de Foucault, Derrida e Barthes, a NSE rejeita as “grandes narrativas” dos saberes dos Currículos escolares, procurando estudar os motivos por que determinados conhecimentos são selecionados e os processos por que estes passam até se escolarizarem. Retomando as questões atrás levantadas, que tipo de conhecimento e de cultura veicula afinal o Currículo? Qual é o conhecimento legítimo e socialmente válido, que compõe o Currículo, que irá ser passado para as novas gerações?

Entretanto, começava a surgir com toda a pujança, não só nos Estados Unidos da América como no Canadá, sob a liderança de William Pinar, um outro movimento de contestação à “engenharia curricular” tyleriana, designado de reconceptualização, centrado no próprio Currículo, e rejeitando o positivismo e o estruturalismo subjacente à conceção do Currículo como técnica (esse Currículo tecnológico). De facto, pela primeira vez de dentro da área do Currículo, levantaram-se vozes a pôr em causa o seu entendimento como atividade meramente técnica e administrativa do Ensino, no livro organizado por este autor, em 1973, intitulado *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*, mais tarde publicado sob o nome de *Curriculum Studies: The Reconceptualization*, incluindo nomes como James MacDonald (1995), Dwayne Huebner (1964), Maxine Greene (1973), Michael Apple (2018), Henry Giroux (1986) e outros, para além do próprio William Pinar. Agora já não são só estudos filosóficos e sociológicos a apontarem o dedo acusatório ao Currículo, associado ao conhecimento que ele transmite, mas são curriculistas a aprofundar e alargar a questão da desigualdade e discriminação de origem sócio-económica para a discriminação de outras esferas de identidade cultural.

Segundo estes autores, o conhecimento transmitido na Escola, através do Currículo, é quase exclusivamente desenhado a partir de um modelo europeu de cultura, espartilhado em áreas autónomas e especializadas, que advoga o pensamento e o raciocínio abstrato do homem macho, branco e ocidental. Giroux e os seus “estudos culturais” (2020) vieram nos alertar para as questões do multiculturalismo, levando-nos a repensar as finalidades últimas da escolarização e o seu verdadeiro significado, no mundo de hoje, um mundo inexoravelmente globalizado, de alta tecnologia, e racialmente tão diverso como nunca havia sido em qualquer outra época da História. E mesmo que se fale de educação multicultural, há que ter uma visão crítica, pois muitas vezes...

A educação multicultural assenta, sub-repticiamente, numa identidade hegemónica que reproduz o mesmo e o idêntico. Ela retrata um mundo morto, enquanto educar para a diferença significa abertura e acolhimento (Rodrigues, 2022, p. 116).

No livro *Teorias Críticas e Pós-Críticas do Currículo* (2022), de que foi coautora, a curricularista Liliana Rodrigues junta-se às vozes de desconfiança relativamente à educação escolar quando escreve o seguinte:

A educação escolar não é apenas a expressão mais vasta da organização cultural e social que se ajusta a fins sociais particulares. Ela é, também, o lugar onde se mostram e se omitem elementos da realidade. São aqueles que estão no poder que decidem e definem o que deve ser entendido como conhecimento e de que maneira diferentes grupos poderão ter acesso a ele. É ainda o poder que relaciona as várias áreas do conhecimento e define quem deverá possuir esse conhecimento e é também o poder que decreta quem é que irá disponibilizar essas áreas do conhecimento (Rodrigues, 2022, p. 38)

Seria, pois, muito difícil, numa nova cultura pós-moderna, marcada pela especificidade, diferença, pluralidade e múltiplas narrativas, o Currículo continuar a manter-se orgulhosamente só.

### **3 A emergência da Inovação Pedagógica e o diálogo com o Currículo**

Face a esta pluralidade e diversidade cultural, teve de cair por terra o Currículo uniforme, pronto-a-vestir, de tamanho único (Formosinho, 1987), assumidamente neutro e tecnicista, centrado em etapas a serem prosseguidas no planeamento de qualquer atividade escolar. Assim sendo, na passagem dos anos oitenta para noventa do século passado, e na sequência da aprovação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), foi criado em Portugal, em 1987, e tendo em conta determinada especificidade identitária ancestralmente marginalizada, o Instituto de Inovação Educacional, herdeira do Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira, então vocacionado para o ensino de crianças com necessidades educativas especiais.

Desde então, o conceito de Inovação, associado a situações concretas e específicas, nunca mais nos largou, obrigando o Currículo a abrir-se à diferença e à inclusão, desde que foi lançado, em 1996, o Projeto de Gestão Flexível do Currículo, então considerado “um projeto de inovação”.

Através de uma reflexão alargada e participada do Currículo, assistimos, então, à reorganização curricular consignada nos Decretos-Leis nº 6/2001 (Ministério da Educação, 2001a) e 7/2001 (Ministério da Educação, 2001b), dedicados à reorganização do ensino básico e do ensino secundário, respetivamente, que previam o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular de Escola e o Projeto Curricular de Turma, tendo sido criada, no Ministério da Educação, pela primeira vez, uma Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, tornando visível a convergência de esforços entre estas duas tendências supostamente antagónicas, ao respaldar a flexibilização do Currículo na Inovação, nessa altura ainda designada de Inovação Educacional, apesar de atualmente a chamarmos de Inovação Pedagógica.

De facto, a necessidade de definição do Projeto Educativo de Escola, bem como do Projeto Curricular de Escola e dos Projetos Curriculares de Turma é um indício claro de que não basta executar Currículos desenhados por equipas de especialistas de Educação, externos às Escolas, sem se ter a vivência do dia-a-dia do próprio estabelecimento

educativo onde se trabalha. Essa responsabilidade passa agora para a esfera de atuação do Professor, na medida exata da autonomia, entretanto legalmente conferida às Escolas, com o Decreto-Lei nº 75/2008 (Ministério da Educação, 2008), que veio aprovar o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

É exigido agora ao Professor que ele seja o grande decisor curricular, como verdadeiro profissional que deve ser, com os pés no terreno da sua prática, e com sólida formação académica, científica, didática e pedagógica. Ele é aquele que constrói ou adapta o Currículo à realidade da sua Escola, em concreto, podendo fazer a sua gestão, criando mais ou menos disciplinas, organizando os períodos escolares em trimestres ou semestres, fomentando clubes e associações cívicas, etc.

Conforme escrevemos na nota introdutória deste artigo, o confronto entre o Currículo e a Inovação Pedagógica foi acontecendo nos debates que tiveram lugar no Centro de Investigação em Educação desta Instituição de Ensino Superior, onde cada linha de pesquisa detinha um Professor Catedrático a liderá-la. A tensão existente entre estas duas forças está patente no texto redigido por Carlos Nogueira Fino, responsável pela linha de pesquisa de Inovação Pedagógica, sob o título desafiador de “Currículo e Inovação Pedagógica: a mistura improvável” (2017). Atente-se ao seguinte extrato:

Uma das razões pelas quais intitulei este texto de Currículo e inovação pedagógica: a mistura improvável tem a ver diretamente com a natureza apriorística do currículo, que não apresenta, normalmente, nenhum tipo de abertura a ser negociado com os aprendizes em concreto. O currículo é o que é. Quando o aluno chega à escola, já lá está o currículo a esperar por ele e tudo está predefinido: a seleção do conhecimento (conteúdo) a ser transmitido, a sequência exata dessa transmissão, os objetivos/competências/skills a serem atingidos/adquiridos, os critérios de sucesso, as “boas” práticas docentes, as metodologias, os princípios didáticos mais eficientes, os recursos, etc. (Fino, 2017, p. 9).

Acompanhando estas e outras reflexões em fóruns nacionais e internacionais, no confronto, por vezes saudavelmente conflituoso, de perspetivas académicas, configurando duas Especialidades distintas, refletidas em dois Doutoramentos, o que é certo é que a Universidade da Madeira tem neste momento um Doutoramento apenas, no campo da Educação, designado de Currículo e Inovação Pedagógica, onde se pretendeu estabelecer essa, até então, impossível aproximação.

Sendo único com esta designação no País, este curso está acreditado pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), em Portugal, com o seguinte objetivo de aprendizagem, que se destaca de entre vários: Este doutoramento pretende, de facto,

Aprofundar a compreensão sistemática das tensões e complementaridades existentes entre o currículo e a inovação pedagógica, contribuindo para o alargamento das fronteiras do conhecimento em educação.

E reconhecendo que essas tensões e complementaridades existirão sempre,

entre, por um lado, o currículo, tendencialmente marcado pela ortodoxia das políticas “viajantes”, e por outro, a inovação pedagógica que se exerce localmente, [este doutoramento visa] tirar partido do equilíbrio entre as especificidades regionais e a abertura ao espaço nacional, europeu e global.

Deste modo, estando nós conscientes da complexidade do ato educativo, não era já possível negar as vantagens da interação entre estas duas tendências, a partir do diálogo que será sempre tenso entre o Currículo e a Inovação Pedagógica, numa dupla abordagem: ao nível macro, da responsabilidade do Currículo, e ao nível micro, no âmbito da Inovação Pedagógica.

Numa abordagem macro, contrariamente ao que sugere o modelo curricular tecnológico, que encarava o Professor como um mero técnico de Ensino, que executa diretrizes emanadas por quem está no poder, o Professor, enquanto verdadeiro profissional, detém já uma visão mais ampla, necessariamente política, pois a sua profissionalidade docente tem a ver com a sua capacidade de tomada de decisões curriculares, fundamentadas em conhecimento científico, didático e pedagógico, com reflexos numa prática pedagógica assente em investigação. Essa abordagem macro exige, por isso, uma atitude sistémica, que vê o Currículo em interação com os demais sistemas político, ideológico, económico, cultural, religioso, etc., já que a primeira etapa na elaboração do Currículo é a análise da política educativa para a definição de uma política curricular. E sabemos que...

Uma política educativa não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interações, provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob a influência do contexto filosófico, ético e religioso, do contexto histórico do quadro geográfico e físico, assim como do contexto socio-cultural onde se situa o sistema educativo considerado (D'Hainaut, 1980, p. 42).

Apesar de muitos avanços já dados, no sentido dessa desejada profissionalidade docente, em sintonia com a transição paradigmática que a nossa contemporaneidade atravessa (onde a complexidade e a relativização são palavras de ordem) temos, no entanto, de reconhecer, e com alguma dose de humildade, que o Currículo ainda é marcado pelas suas origens situadas na modernidade, com tiques de organização fabril de tempos e espaços, de fragmentação disciplinar e de avaliação de produtos observáveis, enquanto características dos “tempos modernos” da revolução industrial. Mesmo que muito se fale de modernidade tardia ou radicalizada (Giddens, 2000), modernidade líquida (Bauman, 2006), hipermodernidade (Lipovetsky, 2004), ou mesmo pós-modernidade (Lyotard, 1979), o Currículo e a Escola ainda se confrontam no seu dia-a-dia com as amarras impostas pelo pensamento moderno, linear e absoluto, sabendo nós tão bem como as instituições são pesadas e avessas à mudança.

É aqui que entra a Inovação Pedagógica, ao assumir um papel subversivo, por parte de quem está no terreno de ação, se quisermos utilizar uma linguagem mais bélica. Encarada como rutura de paradigma, no sentido kuhniano (Kuhn, 1970), a Inovação Pedagógica opera ao nível micro das práticas pedagógicas, entendidas como “relação intersocial visando a aprendizagem, na perspetiva situada e histórico-cultural de Jean Lave

e Etienne Wenger”, conforme Programa de Pedagogia e Inovação desenhado por Carlos Nogueira Fino (2017).

É que a Inovação Pedagógica não é uma Inovação Educacional, no sentido amplo das políticas de educação concebidas para serem aplicadas num todo nacional ou regional. A Inovação Pedagógica é aquela que ocorre no terreno concreto das práticas pedagógicas, de uma Escola ou Turma localizada, com uma cultura própria, que o Professor precisa de captar e de compreender, como se fosse dela nativo, tendo como foco o processo de construção de aprendizagem do aluno, esse o verdadeiro protagonista, que vai ganhando cada vez mais a sua autonomia, não em trabalho solitário, mas em interação com “o outro”, os seus pares, colegas, alunos e professores.

É preciso entender o que se passa na Escola, considerando-a como comunidade cultural, onde os seus membros, aprendizes e professores, são sujeitos fenomenológicos, com suas próprias histórias de vida, origens e referências culturais próprias. Para realmente entender essa cultura, precisamos, como pesquisadores, de descrevê-la e de interpretá-la como seus nativos, recorrendo à etnografia da educação como ferramenta para ter acesso a essa cultura, através da observação participante (Sousa, 2003, 2013).

A inovação pedagógica tem de partir da iniciativa individual, do Professor esclarecido, bem formado, culto, seguro, e que ousa arriscar. Ela é pedagógica, nas palavras de Carlos Nogueira Fino (2016), porque:

Pedagogia não carece de nenhum vínculo a nenhum currículo, muito menos a um currículo de ensino, que especifica o que se deve aprender, onde se deve aprender e quando e como se deve aprender. Uma pedagogia não imporia a muitos, independentemente das suas diferenças, o mesmo programa de ensino, especificado *a priori*, visando metas idênticas de aprendizagem, ainda que sem esperar, e provavelmente sem desejar, que essas metas sejam atingidas no mesmo grau por todos os implicados (Fino, 2016, p. 16-17).

A pedagogia visa “garantir a cada um o direito de percorrer o próprio caminho de aprendizagem. Como se cada um pudesse ter o seu currículo pessoal, ideia herética, porque absolutamente antagónica à que subjaz à definição de currículo” (Ibid). Ou seja, a Inovação Pedagógica é sempre disruptiva, não é para ser engessada e difundida, pois aí deixa de ser Inovação para passar a ser norma e padrão.

Reconhecemos, por isso, que a Inovação Pedagógica ainda esbarra contra a ortodoxia curricular (Fino, 2016; Sousa, 2016), vigiada por testes e exames padronizados, a nível nacional ou internacional, dentro da sempre presente lógica universal. Basta evocarmos os testes PISA com cada vez maior número de países aderentes. Torna-se, assim, cada vez mais necessária a cooperação destas duas abordagens macro e micro pela sua complementaridade na análise e determinação do ato educativo, o qual é, pela sua natureza, um ato complexo (Morin, 1990).

Por um lado, o Currículo eleva o Professor para o plano sistémico, da visão do todo, que é muito mais do que a soma das partes, enquanto a Inovação Pedagógica enraíza-o ao terreno das práticas, não o deixando alienar da sua realidade situada. Recomendamos, deste modo, uma visão abrangente e conjunta, macro e micro, sem deixar nunca esmorecer

a tensão que existe entre elas, porque só assim se alargarão as fronteiras no campo da educação, em prol de mais e melhores aprendizagens.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1970.

APPLE, Michael Whitman. Critical curriculum studies and the concrete problems of curriculum policy and practice. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 50, n. 6, p. 01-06, 2018.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. Lei nº 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série, n.º 237, de 14 de outubro de 1986. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1986, p. 3067-3081.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste en France*. Paris: PUF, 1971.

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

BLOOM, Benjamin; ENGELHART, Max; FURST, Edward; HILL, Walker; KRATWOHL, David. *Taxonomy of educational objectives*. New York: Longmans, 1956.

BOBBITT, Franklin. *How to Make a Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, 1924.

BOBBITT, Franklin. *Curriculum Making in Los Angeles*. Chicago: University of Chicago Press, 1922.

BOBBITT, Franklin. *The Curriculum*. Cambridge-Massachusetts: The Riverside Press, 1918.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La distinction: Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions Minuit, 1979.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions Minuit, 1970.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Éditions Minuit, 1964.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books, Inc., Publishers, 1976.

CALLAHAN, Raymond. *Education and the cult of efficiency*. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.

CUBBERLY, Elwood. *Public School Administration: a statement of the fundamental principles underlying the organization and administration of Public Education*. Boston: Houghton Mifflin, 1916.

D'HAINAUT, Louis. *Educação: Dos Fins aos Objetivos*. Coimbra: Livraria Almedina, 1980.

DEWEY, John. *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press, 1916.

DIREÇÃO-GERAL DO ENSINO SUPERIOR. Despacho n.º 11 949 - E/2007, de 15 de junho, Doutoramento em Ciências da Educação - área de Inovação Pedagógica, da Universidade da Madeira. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 7, de 10 de janeiro de 2008. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2008a.

DIREÇÃO-GERAL DO ENSINO SUPERIOR. Despacho n.º 11 949-E/2007, de 15 de junho. Doutoramento em Ciências da Educação — área de Currículo, da Universidade da Madeira. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 7, de 10 de janeiro de 2008. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2008b.

DIREÇÃO-GERAL DO ENSINO SUPERIOR. *Registo nº R/B-AD-942/2007. Doutoramento em Ciências da Educação - área de Currículo, da Universidade da Madeira*. Lisboa: DGES, 2007a.

DIREÇÃO-GERAL DO ENSINO SUPERIOR. *Registo nº R/B-AD-943/2007. Doutoramento em Ciências da Educação - área de Inovação Pedagógica, da Universidade da Madeira*. Lisboa: DGES, 2007b.

DOLL JR., William. Ghosts and the curriculum. In: DOLL JR, William; GOUGH, Noel (eds.). *Curriculum Visions*. New York: Peter Lang, 2002. p. 23-70.

FINO, Carlos Nogueira. Currículo e Inovação Pedagógica: a mistura improvável. *Revista de Estudos Curriculares*, v. 8. n. 2. Braga: Universidade do Minho, 2017.

FINO, Carlos Nogueira. Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, Sergipe, v. 9, n. 18, p. 13-22, jan./abr., 2016.

FINO, Carlos Nogueira. *Programa de Pedagogia e Inovação*. Funchal: Universidade da Madeira, 2017.

FORMOSINHO, João. O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. In: AASOE (org.). *O insucesso escolar em questão*. Braga: Universidade do Minho, 1987. p. 41-50.

GIDDENS, Anthony. *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora, 2000.

GIROUX, Henry. *On Critical Pedagogy*. London: Bloomsbury Publishing, 2020.

- GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. S. Paulo: Vozes, 1986.
- GREENE, Maxine. *Teacher as stranger: educational philosophy for the modern age*. Belmont: Wadsworth Publishing Co., 1973.
- HAMILTON, David. *Instruction in the making: Peter Ramus and the beginnings of modern schooling*. Chicago: American Educational Research Association, 2003.
- HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e currículo. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 6, p. 33- 52, 1992.
- HOWE, Kenneth; MEENS, David. *Democracy Left Behind: How Recent Education Reforms Undermine Local School Governance and Democratic Education*. Colorado, Boulder: National Education Policy Center (NEPC), 2012. Disponível em: <http://nepc.colorado.edu/publication/democracy-left-behind>. Acesso em: 22 ago. 2024.
- HUEBNER, Dwaine E. Politics and curriculum. *Educational Leadership*, v. 22. n. 2, p. 115-129, 1964.
- KUHN, Thomas. The structure of scientific revolutions. In: KUHN, Thomas *et al.* (org.). *Encyclopedia of Unified Science, Vol II, nº 2*. Chicago: The University of Chicago Press, 1970.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge-Massachusetts: Cambridge University Press, 1991.
- LIPOVETSKY, Gilles. *Les Temps hypermodernes*. Paris: Grasset Editor, 2004.
- LYOTARD, Jean-François. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press, 1979.
- MACDONALD, James. Theory, practice and hermeneutic circle. In: MACDONALD, Bradley (ed.). *Theory as prayerful act. The collected essays of James B. Macdonald*. New York: Peter Lang, 1995. p. 173-186. Disponível em: <https://www.peterlang.com/document/1116817>. Acesso em: 22 ago. 2024.
- MAGER, Robert Frank. *A formulação de objetivos de ensino*. Porto Alegre: Globo, 1977.
- MAGER, Robert Frank. *Medindo os objetivos de ensino*. Porto Alegre: Globo, 1976.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, Reorganização curricular do ensino básico, *Diário da República n.º 15/2001, Série I-A*, de 2001-01-18, p. 258-265, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2001a.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de janeiro, Reorganização curricular do ensino secundário, *Diário da República n.º 15/2001, Série I-A*, de 2001-01-18, p. 265-272, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2001b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, Aprovação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. *Diário da República n.º 79/2008, Série I*, p. 2341-2356, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2008.

MORIN, Edgar. *Science avec Conscience*. Paris: Fayard, 1990.

PINAR, William. The Problem with Curriculum and Pedagogy. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, London, v. 2, n. 1, pp. 67-82, 2005.

RODRIGUES, Liliana. As dimensões do Currículo à luz do poder. In: SOUSA, Jesus Maria; RODRIGUES, Liliana. *Teorias Críticas e Pós-Críticas do Currículo*. Funchal: Imprensa Académica. 2022. p. 21-40.

RODRIGUES, Liliana. Filosofia do Currículo: um debate sobre o poder em educação. In: SOUSA, Jesus Maria; RODRIGUES, Liliana. *Teorias Críticas e Pós-Críticas do Currículo*. Funchal: Imprensa Académica. 2022. p. 111-136.

SCHWAB, Joseph Jackson. The Practical. A Language for Curriculum. *The School Review*, Chicago, v. 78, n. 1, p. 01-23, nov., 1969. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1084049>. Acesso em: 22 ago. 2024.

SENADO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE DA MADEIRA, Deliberação nº 204/2004, de 18 de fevereiro, Grau de Doutor em Educação e correspondentes especialidades. *Diário da República n.º 41/2004, Série II*, p. 2823, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora, 2000.

SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira. O pecado original do currículo. In: CARVALHO, Maria João (coord.). *Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar*. Vila Real: UTAD, 2014. p. 1267-1191.

SOUSA, Jesus Maria. Repensar o Currículo como emancipador. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, Sergipe, v. 9, n. 18, p. 111-120, jan./abr., 2016.

SOUSA, Jesus Maria. O currículo à luz da etnografia. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, Funchal, v. 3, p. 119-125, 2003.

SOUSA, Jesus Maria. The ethnography of education as a new path for curriculum studies. In: MORGADO, José Carlos et al. *Proceedings of the European Conference on Curriculum Studies – Future Directions: Uncertainty and Possibility*. Braga: Universidade do Minho, 2013.

TABA, Hilda. *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel, 1983.

TAYLOR, Frederick Winslow. *Principles of Scientific Management*. Easton: Hive, 1911.

TYLER, Ralph W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

UNIVERSIDADE DA MADEIRA. Aviso n.º 1136/2014, Alterações introduzidas no curso de Doutoramento em Ciências da Educação - área de Currículo, da Universidade da Madeira. *Diário da República*, 2.ª série - n.º 18, de 27 de janeiro de 2014, p. 2653-2654, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2014a.

UNIVERSIDADE DA MADEIRA. Aviso n.º 982/2014, Alterações introduzidas no curso de Doutoramento em Ciências da Educação - área de Inovação Pedagógica, da Universidade da Madeira. *Diário da República*, 2.ª série-nº 16, de 23 de janeiro de 2014, p. 2463-2464, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2014b.

UNIVERSIDADE DA MADEIRA. *Currículo e Inovação Pedagógica. Curso acreditado por 6 anos a partir de 08/02/2018*. 2018. Disponível em: <https://www.uma.pt/ensino/3o-ciclo/doutoramento-em-curriculo-e-inovacao-pedagogica/?contentid=5352>. Acesso em: 10 out. 2024.

YOUNG, Michael (ed.). *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan, 1971.

### **Jesus Maria Vaz Fernandes**

Professora Catedrática Jubilada da Universidade da Madeira. Com Doutoramento em *Lettres et Sciences Humaines* pela Université de Caen, França, foi conselheira científica da AFIRSE Internacional (*Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*). É atualmente Coordenadora da 1ª Comissão Especializada de Currículo do CNE (Conselho Nacional de Educação), representante de Portugal na IAACS (*International Association of Advanced Curriculum Studies*), membro do Conselho Consultivo da SPCE (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação) e membro da RIAICES (*Red Iberoamericana de investigación sobre la calidad de la Educación Superior*). Já foi Coordenadora do Departamento de Ciências da Educação, Diretora do Centro de Investigação em Educação, Presidente da Faculdade de Ciências Sociais e Vice-Reitora da Universidade da Madeira. Foi Avaliadora Externa dos cursos de Educação (graduações e mestrados) da República da Lituânia e da República da Irlanda. Com cerca de mais de cem publicações (livros e artigos em revistas nacionais e internacionais), orientou 20 teses de doutoramento e 50 dissertações de mestrado já finalizadas.