

CURRÍCULO E TECNOLOGIA EDUCATIVA¹

José Augusto Pacheco

Professor Associado com Agregação do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa da Universidade do Minho (Portugal) na especialidade de Desenvolvimento Curricular

1. CURRÍCULO E TECNOLOGIA

A questão central que interliga currículo e tecnologia é a de saber, por um lado, que conhecimento é mais valioso,² ou a quem interessa cultural, social e economicamente, e de que forma esse conhecimento é organizado. No entanto, saber que contextos de informação e comunicação são utilizados nos processos mediadores de reorganização das práticas de aprendizagem. Discute-se, assim, a questão da Tecnologia Educativa, ou dos multimídia, ou ainda das Tecnologias da Informação e Comunicação, sobretudo nos desafios que são colocados à educação (BIANCHETTI, 2001).

A noção de currículo tem sido perfilhada, pelos autores que se enquadram nos estudos educacionais críticos e nos Estudos Culturais, como um texto de poder (TADEU DA SILVA, 2000a), cujo entrelaçamento e contextura se faz a partir de fatores políticos, sociais, econômicos, ideológicos e culturais. Nesse sentido, as políticas de conhecimento são o resultado de uma série de conflitos. Como se reconhece, o currículo

é um dos lugares em que se concede a palavra ou se toma a palavra no jogo das forças políticas, sociais e econômicas [...] no currículo pode-se ler, assim, a estrutura social, as estratificações, o pensamento dominante, os interesses explícitos e implícitos do poder difuso, multipartite e multifacetado (de muitos rostos), polífono (de muitas vozes). É bom lembrar que

1. Originalmente publicado em: PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005. (Capítulo 7 e Referências bibliográficas).

2. Não ignoramos que a questão: "qual é o conhecimento mais valioso?", formulada em 1860 por Herbert Spencer, deve ser reformulada em função dos interesses tão diversos que estão na base da definição de uma cultura comum.

poder não diz respeito somente (e talvez nem principalmente) aos grandes blocos de poder visível e constituído: há um poder, como atesta Foucault em várias obras, que é difuso, que se distribui em mil instâncias pequenas, individuais, de pequenos grupos, nas reentrâncias mais recônditas da sociedade. No currículo não é diferente: o exercício do poder por meio do currículo é muito difuso, passando pela instituição, pelos grupos que circulam na instituição, pelos sujeitos diversos da comunidade escolar e extraescolar. (BERTICELLI, 1998, p. 168)

A diversidade presente nos conteúdos e formas da sua organização, reforçada pela noção de currículo como uma construção plurissignificativa, reflete-se nos processos de mediação. Consequentemente:

o conceito de tecnologia educativa apresenta-se como integrador, vivo e polissêmico. Integrador, na medida em que valoriza as interações provenientes de diversas correntes científicas, desde a física e a engenharia até à psicologia e à comunicação. Vivo, em virtude, das sucessivas transformações que tem sofrido em função das mudanças produzidas no contexto educativo e nas modificações das ciências que a fundamentam. Polissêmico, pelos diversos significados que tem tido ao longo da sua história. (SILVA, 1998, p. 30)

Se o currículo é analisado numa dimensão de poder, o que dizer da tecnologia, sobretudo quando a era da informação “introduz uma nova problemática de poder e de desigualdade” (LASH, 1999, p. 28). Assim, a tecnologia, tal como o tempo histórico a tem definido, é um instrumento de poder cuja simbologia está enraizada nas práticas sociais. O princípio da neutralidade não se aplica, por conseguinte, nem ao currículo, decidido num cruzamento de práticas que implicam juízos de valor, nem à tecnologia, utilizada cada vez mais como um símbolo de poder. Por exemplo:

longe de serem instrumentos neutros, os computadores participam de variados modos na construção e no uso do poder, tal como qualquer outra tecnologia: no modo como são imaginados e construídos, no modo como são vendidos e a quem são vendidos, e no modo como são usados. Os computadores partilham uma epistemologia que promove um certo tipo de conhecimento e uma determinada concepção de sujeito inteligente. Precisamos de averiguar quais as características da interação entre tecnologia e o contexto social do seu uso, de modo a beneficiar certas pessoas em detrimento de outras e a reforçar as relações de poder existentes. (BROMLEY, 1998, p. 2)

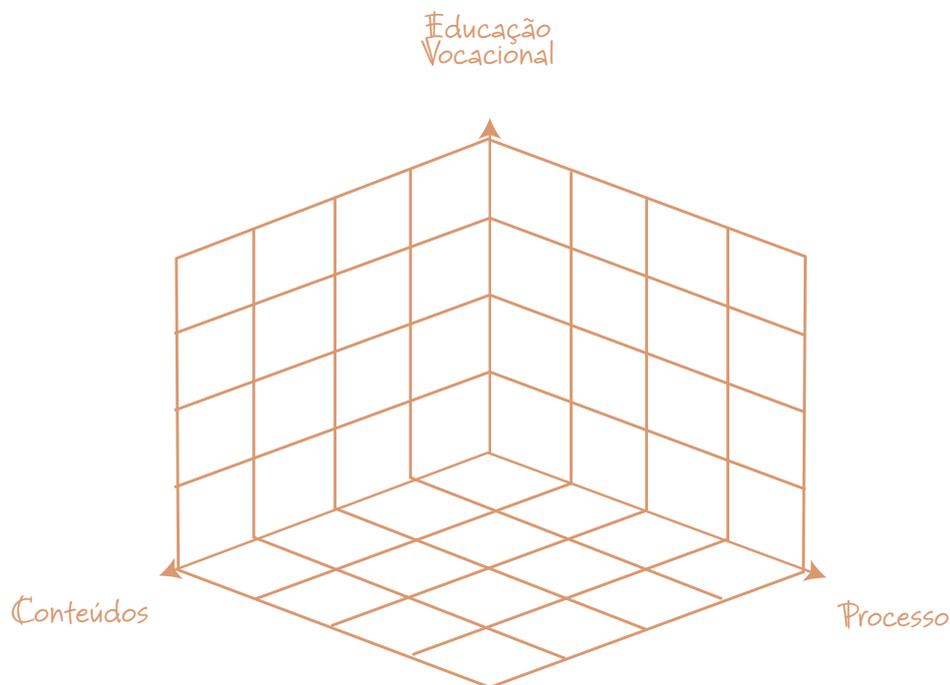
Para além da discussão acadêmica, sempre marcada por interesses de grupo, na relação entre currículo e tecnologia educativa, os ícones analíticos mais adequados e influentes na reorganização dos processos de aprendizagem são: poder, conflito, tempo, espaço, ritmo, aprendizagem, crítica e comunidade. Desse modo, torna-se necessário esclarecer as dimensões do debate curricular, as tendências da tecnologia educativa e a estrutura hierárquica e informal de comunicação.

2. DIMENSÕES DO DEBATE CURRICULAR

A diversidade de posições, aliada a interesses aos quais a educação não pode ser alheia, faz do currículo um campo em permanente debate, quer através de teorias, que são modos de interpretar os processos e práticas de (des)construção da realidade, quer por intermédio de concepções, que funcionam como tentativas de enquadramento das políticas curriculares e de definição do que se pode entender na palavra currículo (GIMENO, 1988).

Ross (2000) esquematiza o debate curricular em três eixos – o dos conteúdos, baseado nas matérias acadêmicas; o dos objetivos, correspondente à educação vocacional; o do processo, ligado ao desenvolvimento progressivo. Embora polarizem diferentes definições de currículo, os referidos eixos confluem, de forma diferenciada, para a hipotética construção de um projeto de aprendizagem (Fig. 10):

FIGURA 10 – EIXOS DO DEBATE CURRICULAR



Fonte: Ross (2000).

Porque é uma construção histórica e socialmente localizada, o currículo justifica-se pela aprendizagem. Dito de outro modo, e utilizando as palavras de Roldão (2000, p. 12): “Sublinharia, em primeiro lugar, que o currículo se define em função do tipo e da natureza das aprendizagens que se visam”. No entanto, essa linha de análise, que completa com as noções de currículo como *programa* e de currículo como *projeto* (CORTESÃO; LEITE; PACHECO, 2003), não pode ser dissociada nem das prescrições contidas num dispositivo normativo, nem das orientações programáticas que servem de fundamento à elaboração de uma proposta curricular flexível.

Aliás, a noção de projeto, que a autora apresenta como uma mudança de paradigma, não significa mais do que uma estratégia que tem na administração o seu mentor e regulador (CHARLOT, 1994; PACHECO, 1998). Trata-se de uma ressignificação do conceito de currículo, muito na linha do neopragmatismo, como se as opções em educação não fossem marcadamente ideológicas, pois a diferença entre a noção de currículo como programa e a noção de currículo como projeto, controlado administrativamente, é determinada pela autonomia, que *in nomine* é conferida à escola e aos atores curriculares:

Visivelmente a ideia de centralismo, no caso dos sistemas educativos, é hoje uma ideia ineficaz. E eu também gostava de sublinhar que estas questões não são só ideológicas, nem são sobretudo ideológicas ou filosóficas, são questões muito pragmáticas. Estas mudanças a que estamos a assistir – abandonar uma gestão muito centralizada em favor de uma gestão mais local, mais centrada nas escolas – são questões de eficácia. (ROLDÃO, 2000, p. 16)

Dado que a Administração faz uma apropriação semântica da noção de projeto, ligado aos trabalhos, dentre outros, de Stenhouse (1984), transformando-o num binômio que divide o nacional do local, é mais válida a noção de currículo como processo, de modo a abarcar o que os alunos podem aprender de uma forma crítica. O debate curricular tem sido feito na linha dos extremos, ou seja, a partir de uma escolha entre a teoria de instrução, que impõe uma visão fechada de currículo, centrada na transmissão de conteúdos, e a teoria crítica, ligada a uma visão aberta de currículo.

Para Doll (1997, p. 29), currículo definir-se-á:

não em termos de conteúdo ou materiais (*uma pista-a-ser corrida*), mas em termos de processo – um processo de desenvolvimento, diálogo, investigação, transformação [...] esta visão inclui tanto o conteúdo quanto o processo, com o conteúdo inserido no processo, fazendo parte dele.

3. TENDÊNCIAS DA TECNOLOGIA EDUCATIVA

Colocando-se a tecnologia educativa como um elemento fundamental do processo de desenvolvimento do currículo, duas tendências são identificadas:

Uma que é entendida no seu sentido amplo, que estuda os processos educativos, a maneira de conceber a arquitetura do *design* pedagógico; outra, entendida num sentido mais restrito, pela abordagem da utilização e adequação dos meios de comunicação aos ambientes de aprendizagem. Tendências que Bertrand designa por *sistêmica e mediática*. (SILVA, 1998, p. 45)

Com efeito, a tecnologia educativa³ constitui-se como um meio – não na perspectiva de uma instrumentalidade técnica,⁴ mas de um processo comunicativo – de organização das tarefas de aprendizagem, classificadas (ALTET, 2000, p. 84), no que diz respeito aos processos mediadores, do seguinte modo:

- a. *tarefas funcionais*, centradas no conteúdo: o fazer, o mandar-fazer, o mandar-reproduzir associados ao objetivo visado, em que o professor ajuda o aluno e está sempre presente, porque só ele detém o saber; por seu lado, o aluno completa tarefas funcionais de execução: responde de forma esperada, recebe, imita, reproduz;
- b. *tarefas formativas*, centradas no aprendente: o fazer-agir, o mandar-construir, associados à livre ação do aluno, em que o professor guia, apoia; o aluno, esse, completa tarefas formativas de produção para se apropriar do saber: investiga, constrói, resolve, reflete;
- c. *tarefas metacognitivas*, entradas na cognição: o fazer-refletir, em que o professor ensina a aprender a refletir, enquanto o aluno explicita o seu trajeto através de tarefas metacognitivas.

3. Para Moderno (1993, p. 15), faz mais sentido utilizar o termo tecnologias educativas, incluindo “os meios não tecnológicos”; “os meios da escola paralela”; “os meios tecnológicos”. Entretanto, referindo-se aos programas de pós-graduação, Blanco e Silva (1993, p. 50) utilizam dois termos distintos: “tecnologia educativa e comunicação educacional multimídia”.

4. Nesse caso, e dentro de uma tecnologia da instrução ligada aos programas de eficiência acadêmica, segundo Costa Pereira (1993, p. 20): “uma teoria tecnológica da educação consiste num ordenamento lógico de meios com vista a organizar o ensino, independentemente do seu conteúdo”.

O peso de uma dimensão cognitiva na escola, essencialmente referenciada na componente instrucional, tem imposto uma visão demasiado psicológica da tecnologia. Assim:

nenhuma disciplina pode ser o fundamento de toda a aprendizagem. Também não existe nenhuma metodologia especial – científica ou não – em que a aprendizagem pode ser empacotada. O currículo, numa estrutura pós-

moderna, não é um pacote; ele é um processo – dialógico e transformativo, baseado nas interações ou transações peculiares às situações locais. (DOLL, 1997, p. 156)

De fato, a tecnologia educativa, ligada ao processo de desenvolvimento do currículo, desempenha diversas funções, das quais destacamos a estruturação da realidade e a configuração da relação, que o aluno mantém com o conhecimento e que analisamos nas formas de organização dos saberes.

Na análise destas funções, reconhecer-se-á o lugar fundamental que hoje ocupam as tecnologias da comunicação e da inteligência e que Lévy (1999, p. 10) sumaria deste modo:

Que isto fique claro: a sucessão da oralidade, da escrita e da informática como modos fundamentais de gestão social do conhecimento não se dá por simples substituição, mas antes por complexificação e deslocamento de centros de gravidade. O saber oral e os gêneros de conhecimento fundados sobre a escrita ainda existem, é claro, e sem dúvida irão continuar existindo sempre.

4. ESTRUTURA HIERÁRQUICA DE COMUNICAÇÃO

A competitividade social, o relativismo moral, a obsessão pela eficiência, a conformidade social, a privatização de bens e serviços, o império das leis de mercado, a defesa do efêmero, a pressão dos meios de comunicação, o pragmatismo, o individualismo, a coisificação do conhecimento e o desenvolvimento de tecnologias da informação são as características gerais de uma sociedade neoliberal, que, cada vez mais, refaz as práticas quotidianas da escola, mas que nela conserva uma estrutura hierárquica de comunicação.

O suporte desta estrutura é a escrita naquilo que ela representa, quer na criação de códigos escolares específicos, quer na afirmação de uma autoridade textual.

Para Lundgren (1996), o currículo é sinônimo de texto, ou seja, uma proposta pedagógica que instaura *uma comunicação diferida* (LÉVY, 1999) entre o tempo de emissão e o tempo de recepção da mensagem. A atribuição de sentido, ao distanciar o leitor do autor, introduz conflitos e estabelece parâmetros de interpretação que obedecem a cânones definidores de uma estrutura hierárquica de comunicação. Tal como tem sido entendida curricularmente, com a valorização de conteúdos, objetivos e competências instrucionais, a escola é a imagem dominante que tem na escrita o seu baluarte tecnológico.

Desse modo, currículo é um texto de poder que, ao basear-se na escrita como tecnologia intelectual e na impressão, singulariza e generaliza o processo de categorização do conhe-

cimento ensinado na escola. Trata-se de um conhecimento asséptico, aparentemente neutro, tanto na produção como na utilização que é comunicado na forma de um discurso vertical (BERNSTEIN, 1999), isto é, mediante uma lógica coerente e explícita que tem, dentre outros aspectos, uma voz dominante, uma racionalidade objetiva e uma prática institucionalizada.

A *cultura acadêmica* da escola (PÉREZ GÓMEZ, 1998) é a expressão de um currículo oficial que impõe um dado conhecimento e estabelece o cânone da sua interpretação. No quadro de uma pedagogia crítica da representação, Giroux e McLaren (1995, p. 144) reforçam a necessidade da problematização da

noção de autoridade textual em funcionamento na prática da sala de aula. A autoridade textual, neste caso, refere-se ao poder que os/as educadores/as utilizam para legitimar tanto o valor de uma imagem ou texto particular, quanto a gama de interpretações que são arregimentadas para compreendê-los.

Assim, o currículo como texto, veiculado pelas tecnologias da escrita e da oralidade e tecido nas lógicas da oferta e transmissão, é empobrecedor em termos de construção de um currículo como processo, pois mantém e reforça a hierarquia de comunicação que existe nos processos de aprendizagem condicionados a tempos, espaços e ritmos específicos.

Nesta perspectiva, a tecnologia assume uma função de controle do conhecimento, contribuindo para a ideia da eficácia dos processos de aprendizagem. Nesta função de controle, informação é conhecimento e conhecimento é poder discursivo. Como escreve Lash (1999, p. 17):

parece-me correcto afirmar que Foucault provavelmente teve razão em determinada altura, mas neste momento já não tem. O poder já foi em grande parte discursivo, mas, agora, é sobretudo um poder informacional. O poder está ainda, como sugeria Foucault, muito ligado ao conhecimento, mas o conhecimento ligado à informação vai cada vez mais tomando o lugar do conhecimento narrativo e discursivo.

5. ESTRUTURA INFORMAL DE COMUNICAÇÃO

A noção de currículo como processo é contrária à visão fechada dos conteúdos, à interpretação *de jure* dos textos e à rigidez dos espaços, tempos e ritmos de aprendizagem. O que se aprende jamais pode estar legitimado por um discurso vertical, mas por um discurso que engloba um conjunto de estratégias locais, organizado de um modo segmentado, relativo a um contexto específico e independente, de modo a maximizar os encontros com as pessoas e os seus *habitats* (BERNSTEIN, 1999).

A hierarquia do discurso, presente na tecnologia da escrita, cede o lugar ao fluxo da informação, entendida em oposição a narrativa e a discurso: “as características básicas da informação são o fluxo, a descontextualização, a compressão espacial e as relações em tempo real” (LASH, 1999, p. 15).

A relatividade da mensagem, derivada da celeridade e multiplicidade das informações presentes na tecnologia da informática, põe em causa a hierarquia da comunicação, pois “a ordem da informação é uma sociedade de ‘e’ ligada por redes” (LASH, 1999, p. 19).

E se uma rede é diferente de uma hierarquia porque se baseia numa partilha de normas informais, então a aprendizagem pode resultar de novas formas em que “os alunos, por sua vez, serão cada vez mais fonte de mudança, trazendo para a escola saberes que adquiriram fora desta, nomeadamente na posição de utilizadores das autoestradas de informação e obrigando-a a reajustar-se a esses novos saberes” (LOPES; PINTO, 1999, p. 61). Tais saberes podem constituir uma rede de interfaces em que a informática, pela sua identidade instável, modifica por completo o processo de comunicação. Deste modo, em vez de estruturar o *espaço físico* das relações humanas, o informático organiza o espaço das *funções cognitivas*: recolha de informações, armazenamento na memória, avaliação, decisão, concepção etc.” (LÉVY, 1999, p. 55).

A descontextualização permanente das redes de informação coloca-nos perante a perspectiva das redes de trabalho dinâmicas, assim caracterizadas:

as situações são relativamente pouco estruturadas; os problemas e os objectivos não são apresentados; é necessário, por isso, que sejam definidos através de uma negociação entre as partes envolvidas; o conhecimento necessário (conhecimento situacional) pode, até certo ponto, ser criado em determinadas situações pelas próprias pessoas, as quais, através da sua ação (ou inação) constituem parte desse mesmo conhecimento; o conhecimento não é aplicado instrumentalmente de modo a solucionar os problemas, mas expressa-se holisticamente em ações que incluem percepções, valores e sentimentos. (POSCH, 2000, p. 62)

Essas redes não só introduzem uma estrutura informal de comunicação, mas também possibilitam a criação dos contextos para a cooperação, necessária para transformar a escola numa comunidade crítica de aprendizagem. O sentido amplo do termo comunidade, abrangendo todos os atores educativos, a dimensão crítica e reflexiva dos intervenientes e a noção cultural de aprendizagem, com a participação ativa e significativa do aluno, são dimensões que encontraremos numa escola que assume o currículo como um processo democrático. A esse respeito, a democracia, na base da qual se encontram os princípios essenciais e as

âncoras éticas, tende a converter-se “em *slogans* retóricos e códigos políticos com o intuito de obter apoio popular para todo o gênero de ideias” (APPLE; BEANE, 2000, p. 25).

Crucial na criação de uma comunidade de aprendizagem é o sistema não sequencial ou não linear da informação, sendo o hipertexto o termo mais utilizado para o designar. Para Lévy (1999, p. 33),

tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmo ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em hipertexto significa portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira.

Porém, se fizermos do hipertexto um mero banco de dados, a aprendizagem é reorganizada em função de uma hierarquia de comunicação. Pelo contrário:

a nova lógica de procura e pesquisa, que caracteriza a interação com os media do conhecimento e o hipertexto em particular, desenvolve-se de acordo com as necessidades individuais, o conhecimento prévio e o estilo de aprendizagem do aluno (DIAS, 2000, p. 150).

Um dos exemplos da flexibilidade da aprendizagem é dado pelos hipertextos comunitários na world wide web, em que a aprendizagem é “profundamente influenciada pela natureza virtual das interações sociais, e também por fatores como a tecnologia e as práticas instrucionais destas comunidades de aprendizagem” (DIAS, 2000, p. 157).

Com efeito, argumenta-se outra atuação do professor: “um sujeito processador ativo do próprio projeto, que o reinterpreta em função dos seus próprios parâmetros de pensamento e toma, então, decisões relevantes para a sua execução no seu contexto de trabalho” (BLANCO, 1997, p. 126).

O novo paradigma tecnológico, relacionado com as novas tecnologias da informação,⁵ dá origem à sociedade em rede, ou seja, formação de redes globais de instrumentalidade em que a comunicação mediada por computadores gera uma gama enorme de comunidades virtuais.

5. As tecnologias da informação são compreendidas num sentido muito lato por Castells (2000, p. 49-50): “Entre as tecnologias da informação, incluo, como todos, o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (*software* e *hardware*), telecomunicações/rádiodifusão e optoeletrônica. Além disso, diferentemente de alguns analistas, também incluo nos domínios da tecnologia da informação a engenharia genética e seu crescente conjunto de desenvolvimentos e aplicações”. Por isso, o autor defende que no cerne do novo paradigma tecnológico estão as “tecnologias da informação, processamento e comunicação”.

Para Castells (2000, p. 78), a lógica de redes é uma das características do novo paradigma tecnológico, esteio da sociedade da informação:

Essa configuração topológica, a rede, agora pode ser implementada materialmente em todos os tipos de processos e organizações graças a recentes tecnologias da informação. Sem elas, tal implementação seria bastante complicada. E essa lógica de redes, contudo, é necessária para estruturar o não estruturado, porém preservando a flexibilidade, pois o não estruturado é a força motriz da inovação na atividade humana.

Deste modo, as tecnologias da informação possibilitam uma outra organização da aprendizagem nas comunidades virtuais, ou seja, nas redes de informação, que potencializam a comunicação em dimensões que não se centralizam na soberania do sujeito cartesiano, mas no artifício das relações. Para Tadeu da Silva (2000b, p. 17), “tal como em Nietzsche, não se deve ir atrás do fazedor, mas apenas do fazer e do feito. Nenhum ponto fixo, nenhuma substância, nenhum centro. Apenas linhas, fluxos, intensidades, energias, conexões, combinações”.

É evidente que estamos ainda numa utopia escolar, em que a reorganização dos processos de aprendizagem refletirá outras práticas de trabalhar a informação e a sua eventual transformação em conhecimento escolar. Estamos ainda na fase do conhecimento-regulação e distantes em termos de organização escolar do conhecimento-emancipação:

Todo o ato de conhecimento é uma trajetória de um ponto A, que designamos por ignorância, para um ponto B, que designamos por conhecimento. No projeto da modernidade, podemos distinguir duas formas de conhecimento: o conhecimento-regulação, cujo ponto de ignorância se designa por caos e cujo ponto de saber, por ordem, e o conhecimento-emancipação, cujo ponto de ignorância se designa por colonialismo e cujo ponto de saber, por solidariedade. (SANTOS, 1999, p. 205)

A relação currículo/tecnologia estabelece-se por intermédio das diversas lógicas de reorganização dos processos de aprendizagem. A linearidade, a sequencialidade e a regulação do currículo como um texto, que contém discursos verticalmente organizados, seguem a lógica da oferta por meios tecnológicos que aprofundam a estrutura hierárquica da comunicação. Por outro lado, a interatividade, a multidimensionalidade e a emancipação do currículo como um hipertexto, podendo estar organizado em redes de interface que são a base da construção do conhecimento, entroncam numa lógica de procura, só possível com as tecnologias da informação, que abrem “novos mundos ao mundo por descobrir”. Contudo, é imperioso observar até que ponto esta abertura é norteadada por interesses econômicos depois

de sabermos que a maioria dos atuais bancos de dados é um espelho do mercado e não uma memória de trabalho com interesses prioritariamente escolares.

Apesar de termos feito a distinção entre estrutura hierárquica de comunicação e estrutura informal da comunicação, não partilhamos a exclusividade da aprendizagem por tecnologias diferenciadas no tempo e no espaço. A coexistência de eixos de debate curricular é congruente com a intensidade de utilização dos processos de mediação, pois “os polos da oralidade primária, da escrita e da informática não são eras: não correspondem de forma simples a épocas determinadas. A cada instante e a cada lugar os três polos estão sempre presentes, mas com intensidade variável” (LÉVY, 1999, p. 126). Mais presentes ainda podem estar, dentro da diversidade das novas tecnologias da informação, processamento e comunicação, quando os processos de aprendizagem são reorganizados em função das políticas curriculares de diversificação e integração.

É evidente que tais políticas tornar-se-ão inconsequentes quando as mudanças curriculares e tecnológicas são decretadas. Partindo do exemplo francês, Lévy (1999, p. 8-9) esclarece:

Durante os anos 1980, quantias consideráveis foram gastas para equipar as escolas e formar os professores. Apesar de diversas experiências positivas sustentadas pelo entusiasmo de alguns professores, o resultado global é deveras decepcionante. Por quê? É certo que a escola é uma instituição que há 5 mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe portanto o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos.

Assim, e lembrando que o currículo e a tecnologia são práticas sociais ligadas à utilização e controlo do poder, a reorganização dos processos de aprendizagem é decidida a partir de referenciais que permitem a participação crítica do aluno. Para isso, e seguindo-se o exemplo dos computadores:

todos os professores devem encarar o computador como algo mais do que uma técnica a dominar ou do que um sistema de difusão do currículo. É necessário que se perceba o seu potencial enquanto poderosa ferramenta que pode ser usada para atingir os seus objetivos, e é necessário ainda que se percebam os modos como a tecnologia pode abrir portas a um novo conhecimento e a novos contextos de aprendizagem, baseada na experiência. Os professores precisam de entender a necessidade de proporcionarem a todos os alunos o acesso ao poder da tecnologia ao serviço dos seus próprios objetivos. (STONE, 1998, p. 196)

REFERÊNCIAS



- AFONSO, Almerindo. **Educação básica, democracia e cidadania**. Dilemas e perspectivas. Porto: Afrontamento, 1999.
- ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto, 2000.
- ALTHUSSER, Louis. **Sur la reproduction**. Paris: Presses Universitaires de France, 1970.
- ALVES, Maria Palmira. **A (des)construção do currículo**: o papel dos professores na avaliação dos alunos. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho.
- ALVES, Maria Palmira. **Currículo e avaliação**: uma perspectiva integrada. Porto: Porto, 2004.
- APPLE, Michael. Scientific interests and the nature of educational institutions. In: PINAR, W. (Ed.). **Curriculum studies: the reconceptualization**. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 1975. p. 120-130.
- APPLE, Michael. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto, 1999.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto: Porto, 2002.
- APPLE, Michael; BEANE, James. **Escolas democráticas**. Porto: Porto, 2000.
- ARAÚJO, Helena. Uma outra visão sobre o professorado em Portugal. Algumas considerações sobre as reformas da educação. **Colóquio/Educação e Sociedade**, n. 4, 1993, p.161-183.
- ARENDT, Hannah. **Que es la política**. Barcelona: Paidós, 1997.
- BALL, Stephen. **Politics and policy making in education**. London: Routledge, 1990.
- BALL, Stephen. **Education reform**. A critical and post-structural approach. 2.ed. Oxford: Open University Press, 1997.
- BARBER, Benjamin. Public schooling. Education for democracy. In: GOODLAND, J.; MACMANNON, T. (Eds.). **The public purpose of education and schooling**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997. p. 21-54.
- BARRY, Norman. **An introduction to modern political theory**. 3.ed. New York: St. Martin's Press, 1995.
- BAUDOUIN, Jean. **Introdução à sociologia política**. Lisboa: Estampa, 2000.
- BEANE, James. O que é um currículo coerente? In: PACHECO, J. A. (Org.). **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto, 2000. p. 39-58.
- BENTO, Paulo. **Currículo e educação para a cidadania**: reflexões a partir do processo de desenvolvimento curricular da área de formação pessoal e social no âmbito da reforma educativa portuguesa dos anos 1980-1990. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Braga, Universidade do Minho.
- BERNSTEIN, Basil. **The structuring of pedagogical discourse**. London: Routledge, 1990.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, código e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. Vertical and horizontal discourse: an essay. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.
- BERTICELLI, Ireno. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, M. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 159-176.
- BEYER, Landon; APPLE, Michael. **The curriculum**. Problems, politics and possibilities. New York: State University of New York Press, 1998.
- BEYER, Landon; LISTON, Daniel. **Curriculum in conflict**: social visions, educational agendas and progressive school reform. New York: Teachers College Press, 1996.
- BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop**: tecnologia digital e novas qualificações – desafios à educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BLANCO, Elias. Os meios como recursos de apoio ao professor para o desenvolvimento do currículo. In: PACHE-

- CO, J. A.; ALVES, M. P.; FLORES, M. A. **Reforma curricular**: da intenção à realidade. Atas do II Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 1997. p. 121-131.
- BLANCO, Elias; SILVA, Bento. Tecnologia educativa em Portugal: conceito, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 6, n. 3, p. 37-55, 1993.
- BOBBITT, Franklin. **The curriculum**. New York: Houghton Mifflin, 1918.
- BOBBITT, Franklin. **How make a curriculum?** Boston: Houghton Mifflin, 1924.
- BOLÍVAR, António. El lugar del centro en la política actual: más allá de la reestructuración y de la descentralización. In: PEREYRA, M. (Org.). **Globalización y descentralización de los sistemas educativos**. Barcelona: Pomares, 1996. p. 395-413.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Oeiras: Celta, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4.ed. Lisboa: Difel, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction**. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit, 1970.
- BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **Schooling in capitalist America**. New York: Basic Books, 1976.
- BRAGA, Fátima. **Planificação**. Porto: Asa, 2003.
- BRAIDOTTI, Rosi. A diferença sexual como um projeto político nómada. In: MACEDO, A. (Org.). Género, identidade e desejo: antologia crítica do feminismo contemporâneo. Lisboa: Cotovia, 2002. p. 143-160.
- BRENNAN, Wilfres. **El curriculum para niños con necesidades especiales**. 2.ed. Madrid: Siglo XXI, 1985.
- BROMLEY, Hank. Introduction: data-driven democracy? Social assessment of educational computing. In: BROMLEY, H.; APPLE, M. (Ed.). **Educational computing as a social practice**. New York: State University of New York Press, 1998. p. 1-25.
- BRUNER, Jerome. **The process of education**. New York: Vintage Books, 1960.
- CAREIL, Yves. **De L'école publique á l'école libérale**: sociologie d'un changement. Paris: PUF, 1998.
- CARLSON, Dennis. Education as a political issue. In: SHAPIRO, H., PURPEL, D. (Eds.). **Critical social issues in American education**: transformation in a postmodern world. 2.ed. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998. p. 279-287.
- CARLSON, Dennis; APPLE, Michael. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, A.; GANDIN, L. (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-57.
- CASA-NOVA, M. José. **Etnicidade, género e escolaridade**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.
- CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1.
- CASTRO, Engrácia. **O director de turma nas escolas portuguesas**: o desafio de uma multiplicidade de papéis. Porto: Porto, 1995.
- CAVALIÉRI, Ana Maria. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. São Paulo: Papirus, 1999. p. 115-164.
- CHARLOT, Bernard. **L'école et le territoire**: nouveaux espaces, nouveaux enjeux. Paris: Armand Colin, 1994.
- CHARLOT, Bernard; BEILLEROT, Jacky (Dir.). **La construction des politiques d'éducation et de formation**. Paris: PUF, 1995. p. 79-101.
- CHARTERS, Wenett. **Curriculum construction**. New York: Macmillan, 1923.

- CHAUI, Marilena. **O que é ideologia?** 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- CHERRYHOLMES, Cleo. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: TADEU DA SILVA, T. (Org.). **Teoria educacional crítica e tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 143-172.
- CODD, J. The construction and deconstruction of educational policy documents. **Journal of Educational Policy**, v. 3, n. 3, p. 235-247, 1988.
- COMISSÃO CALOUSTE GULBENKIAN. **Para abrir as ciências sociais**. Lisboa: Presença, 1996.
- COMISSÃO REFORMA SISTEMA EDUCATIVO. **Documentos preparatórios I**. Lisboa: Ministério da Educação/G.E.P, 1988.
- COMISSÃO REFORMA SISTEMA EDUCATIVO. **Proposta global de formação: relatório final**. Lisboa: Ministério da Educação, 1988.
- CONNELL, Robert. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Morata, 1997.
- CONNELLY, F.; LANTZ, O. Definitions of curriculum. An introduction. In: LEWY, A. (Ed.). **The international encyclopedia of curriculum**. Oxford: Pergamon Press, 1991. p. 15-18.
- CONTRERAS, José. **Enseñanza, curriculum y profesorado**. Madrid: Akal, 1990.
- CORREIA, José Alberto. **Para uma teoria crítica em educação**. Porto: Porto, 1998.
- CORTESÃO, Luiza; LEITE, Carlinda; PACHECO, José A. **Trabalhar por projectos em educação: uma inovação interessante?** Porto: Porto, 2003.
- COSTA PEREIRA, Duarte. A tecnologia educativa e a mudança desejável no sistema educativo. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 6, n. 3, p. 19-36, 1993.
- CROLL, Paul et al. Teachers and education policy; roles and models. **British Journal of Educational Studies**, v. 42, n. 4, p. 333-347, 1994.
- D'HAINAUT, Louis. **Educação: dos fins aos objectivos**. Coimbra: Almedina, 1980.
- DANIEL, Luís. **A dominação masculina revisitada**. Campinas: Papyrus, 1988.
- DE LANDSHEERE, Viviane. **L'éducation et la formation**. Paris: PUF, 1992.
- DE LANDSHEERE, Viviane; DE LANDSHEERE, Gilbert. **Definir os objetivos da educação**. 4.ed. Lisboa: Moraes, 1983.
- DEWEY, John. **A escola e a sociedade**. A criança e o currículo. Lisboa: Relógio d'Água, [1902] 2002.
- DIAS, Paulo. Hipertexto, hipermídia e *media* do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 1, p. 141-167, 2000.
- DOLL, William. **A post-modern paradigm on curriculum**. New York: Teachers College Press, 1993.
- DOLL, William. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DOLL, William. Currículo e controlo. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 2, n. 1, p. 7-40, 2004.
- DOURADO, Elsa. Transformação e permanência na construção de identidades: o currículo e o género. 2002. Dissertação (Mestrado) – Braga, Universidade do Minho.
- DOYLE, Walter. Curriculum and Pedagogy. In: JACKSON, P. (Ed.). **Handbook of research on curriculum**. New York: Macmillan, 1992. p. 486-516.
- DREEBEN, Robert. El curriculum no escrito y su relación con los valores. In: GIMENO, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. (Coords.). **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, 1985. p. 73-85.
- ELMORE, Richard; SYKES, Gary. Curriculum policy. In: JACKSON, P. (Ed.). **Handbook of research of curriculum**. New York: Macmillan, 1992. p. 185-215.

- ESTRELA, Albano. **Pedagogia, ciência da educação?** Porto: Porto, 1992.
- ESTRELA, Albano. **O tempo e o lugar das Ciências da Educação.** Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Porto, 1999.
- FERREIRA, Ana Maria. **Desigualdades de género no actual sistema educativo português.** Coimbra: Quarteto, 2002.
- FLEENER, M.; DUPREE, G.. Autobiography through gynocritical inquiry: exploring women's ideas about Mathematics, power and community. **Journal of Curriculum Theorizing**, v. 18, n. 1, p. 67-76, 2002.
- FORQUIN, Jean-Claude. **École et culture: le point de vue des sociologues britanniques.** 2.ed. Bruxelles: De Boeck, 1996.
- FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, v. 73, p. 47-70, 2000.
- FREIRE, Paulo. Entrevista com Paulo Freire. In: TORRES, C. A. et al. **Educação, poder e biografia pessoal: diálogos com educadores críticos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 85-96.
- FRIEDBERG, Erhard. **O poder e a regra: dinâmicas da acção organizada.** Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- FULLAN, M. **Change forces: probing the depths of educational reform.** London: The Falmer Press, 1993.
- GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2003.
- GAY, G. Curriculum development. In: LEWY, A. (Ed.). **The international encyclopedia of curriculum.** Oxford: Pergamon Press, 1991. p. 293-302.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade pessoal.** 2.ed. Oeiras: Celta, 1997.
- GIDDENS, Anthony. **O mundo na era da globalização.** Lisboa: Presença, 2000.
- GILBERT, Rob. Cidadania, educação e pós-modernidade. In: TADEU DA SILVA, T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 21-48.
- GIMENO, José. **La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia.** Madrid: Morata, 1985.
- GIMENO, José. **El curriculum: una reflexión sobre la práctica.** Madrid: Morata, 1988.
- GIMENO, José. El curriculum: los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? In: GIMENO, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. (Coord.). **Comprender y transformar la enseñanza.** Madrid: Morata, 1992. p. 137-170.
- GIMENO, José. **La transición a la educación secundaria.** Madrid: Morata, 1996.
- GIMENO, José. Políticas y prácticas curriculares: determinación o búsqueda de nuevos esquemas? In: PACHECO, J. A.; ALVES, M. P.; FLORES, M. A. (Orgs.). **Reforma curricular: da intenção à realidade.** Actas do II Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 23-50.
- GIMENO, José. **Poderes inestables en educación.** Madrid: Morata, 1998.
- GIMENO, José. **A educação obrigatória: o seu sentido educativo e social.** Porto: Porto, 2002.
- GIROUX, Henry. Critical theory and rationality in citizenship education. **Curriculum Inquiry**, v. 10, n. 4, p. 329-366, 1980.
- GIROUX, Henry. **La escuela y la lucha por la ciudadanía.** Madrid: Siglo XXI, 1993a.
- GIROUX, Henry. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: TADEU DA SILVA, T. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993b. p. 41-69.
- GIROUX, Henry. Crossing the boundaries of educational discourse: modernism, postmodernism and feminism. In: HASLEY, A.; LAUDER, H.; BROWN, P.; WELLS, A. **Education.** Culture, economy, society. 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 113-130.

- GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Formação do professor como um contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; TADEU DA SILVA, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 125-54.
- GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: TADEU DA SILVA, T.; MOREIRA, A. Flavio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158.
- GIROUX, Henry; SHANNON, Patrick. **Education and cultural studies**. New York: Routledge, 1997.
- GOODLAD. **Curriculum inquiry: the study of curriculum practice**. New York: McGraw-Hill, 1979.
- GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- GOODSON, Ivor. **Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto, 2001.
- GORDON, David. Education as text. The varieties of educational hiddenness. **Curriculum Inquiry**, v. 18, n. 4, p. 425-497, 1988.
- GRAMSCI, Antonio. **Selections from prison notebooks**. New York: International Publishers, 1971.
- GRUMET, Madeleine. The literary reference for curriculum criticism. In: PINAR, W. (Ed.). **Contemporary curriculum discourses: twenty years of JCT**. New York: Peter Lang, 1999. p. 233-245.
- GRUNDY, Shirley. **Curriculum: product or praxis?** London: The Falmer Press, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa, D. Quixote, 1990.
- HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**. Porto: Porto, 1994.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- HAMEYER, U. The domain of curriculum studies: curriculum theory. In: LEWY, A. (Ed.). **The international encyclopedia of curriculum**. Oxford: Pergamon Press, 1991. p. 19-27.
- HERRICK, Vergil; TYLER, Ralph. **Toward improved curriculum theory**. Paper presented at the Conference of Curriculum Theory held at the University of Chicago, 16 e 17 out. 1947. Chicago: The Chicago Press, 1950.
- HUEBNER, Dwayne. The tasks of the curricular theorist. In: PINAR, W. (Ed.). **Curriculum theorizing: the reconceptualists**. Berkeley: McCutchan, 1975. p. 250-270.
- HUEBNER, Dwayne. The moribund curriculum field: its wake and our work. **Curriculum Inquiry**, v. 6, n. 2, p. 153-176, 1976.
- HUERTA, Fernandez. Niveles epistemologicos y epistemodidacticos de las didacticas especiais. **Enseñanza**, v. 8, p. 11-27, 1990.
- JACKSON, Philip. Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In: JACKSON, P. (Ed.). **Handbook of research on curriculum**. New York: Macmillan, 1992. p. 3-40.
- JANUÁRIO, Carlos. **O currículo e a reforma do ensino: um modelo sistêmico de elaboração dos programas escolares**. Lisboa: Horizonte, 1988.
- JOHNSON, Mauritz. Definitions and models in curriculum theory. **Educational Theory**, v. 17, n. 1, p. 127-140, 1967.
- JONES, Ann. Escrever o corpo: para uma compreensão de L'écriture **féminine**. In: MACEDO, A. (Org.). **Gênero, identidade e desejo: antologia crítica do feminismo contemporâneo**. Lisboa: Cotovia, 2002. p. 75-95.
- KELLY, Albert. **O currículo: teoria e prática**. São Paulo: Harper e Row, 1980.
- KEMMIS, Stephen. **El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid: Morata, 1988.
- KINCHELOE, Joe. Introdução. In: GOODSON, I. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto, 2001. p. 7-38.

- KLIEBARD, Herbert. Curriculum theory: give me a "for instance". **Curriculum Inquiry**, v. 6, n. 4, p. 257-269, 1977.
- KLIEBARD, Herbert. Teoría del curriculum: póngame un ejemplo. In: GIMENO, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. (Eds.). **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Barcelona: Akal, 1985. p. 224-230.
- LASH, Scott. Crítica da informação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 54, p. 13-30, 1999.
- LAWN, Martin; BARTON, Lean. Estudios del curriculum: reconceptualización o reconstrucción. In: GIMENO, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. (Eds.). **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, 1985. p. 241-250.
- LAWTON, Denis. **The politics of school curriculum**. London: Routledge and Kegan Paul, 1986.
- LEITE, Carlinda. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- LEITE, Carlinda. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Asa, 2003.
- LERBERT, George. **Les nouvelles sciences de l'éducation**. Paris: Éditions Nathan, 1996.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 8.ed. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, M. R. (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998. p. 53-92.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIMA, Licínio. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1999.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOPES, Amélia. **Professoras e identidade: um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas**. Porto: Asa, 2001.
- LOPES, Margarida; PINTO, Aquiles. **Competitividade, aprendizagens e soluções pedagógicas**. Oeiras: Celta, 1999.
- LOURO, Guacira. **Currículo, género e sexualidade**. Porto: Porto, 2001.
- LOURO, Guacira. **Um corpo estranho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LUKE, Allan. Análise do discurso numa perspectiva crítica. In: HYPOLITO A.; GANDIN, L. (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 93-110.
- LUNDGREN, Ulf. Formulación de la política educativa: descentralización y evaluación. In: PEREYRA, M. (Org.). **Globalización y descentralización de los sistemas educativos**. Barcelona: Pomares, 1996. p. 395-415.
- LUNDGREN, Ulf. **Teoría del curriculum y escolarización**. Madrid: Morata, 1997.
- MACDONALD, James. A transcendental development ideology of education. In: MACDONALD, B. (Ed.). **Theory as a prayerful act: the collected essays of James B. MacDonald**. New York: Peter Lang, 1995a. p. 69-98.
- MACDONALD, James. Theory, practice and the hermeneutic circle. In: MACDONALD, B. (Ed.). **Theory as a prayerful act: the collected essays of James B. MacDonald**. New York: Peter Lang, 1995b. p. 173-186.
- MACDONALD, James. Curriculum as a political process. In: MACDONALD, B. (Ed.). **Theory as a prayerful act: the collected essays of James B. MacDonald**. New York: Peter Lang, 1995c. p. 149-152.
- MACDONALD, James; ANDERSEN, Dan; MAY, Frank. **Strategies of curriculum development: selective writings of the late Virgil E. Herrick**. Ohio: Charles E. Merrill Books, Inc., 1965.
- MACEDO, Elisabeth Fernandes de. Parâmetros curriculares nacionais: falácia de seus lemas transversais. In: MO-

- REIRA, A. F. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. São Paulo: Papyrus, 1999. p. 43-58.
- MACHADO, Fernando; GONÇALVES, Maria Fernanda. **Currículo e desenvolvimento curricular**. Porto: Asa, 1991.
- MAGALHÃES, António. O síndrome de Cassandra: reflexividade, a construção de identidades pessoais e a escola. In: STOER, S.; CORTESÃO, L.; CORREIA, J. A. (Orgs.). **Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação" da crise**. Porto: Afrontamento, 2001. p. 301-337.
- MAGALHÃES, Maria José. **Movimento feminista e educação: Portugal, décadas de 70 e 80**. Oeiras: Celta, 1994.
- MAGALHÃES, M. José; FERNANDES, M. Laura; ARAÚJO, M. Lucília. A igualdade de oportunidades e as raparigas dos estratos sociais – o estudo de um caso. In: SPCE (Org.). **Actas do II Congresso de Ciências da Educação: investigação e acção**. Porto: SPCE, p. 402-423.
- MANN, John. Curriculum criticism. In: PINAR, W. (Ed.). **Curriculum studies: the reconceptualization**. Berkeley: McCutchan, 1975. p. 133-148.
- MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introduction aux cultural studies**. Paris: Découverte, 2003.
- McCUTCHEON, Gail. Educational criticism: reflections and reconsiderations. **Journal of Curriculum Theorizing**, v. 4, n. 1, p. 171-176, 1982.
- McLAREN, Peter (1995). **La escuela como una performance ritual**. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Madrid: Siglo XXI, 1995.
- MESSICK, Rosemary; PAIXÃO, Lyra; BASTOS, Lília (Orgs.). **Currículo: análise e debate**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.
- MEYER, Dagmar. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, M. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 69-83.
- MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluralidade epistémica. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: "um discurso sobre as ciências" revisitado**. Porto: Afrontamento, 2003. p. 631-671.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. **Proposta de reorganização curricular do ensino básico**: documento de trabalho. Lisboa: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: www.des.min-edu.pt. Acesso em: jan. 2003.
- MODERNO, António. A comunicação audiovisual nas escolas portuguesas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 6, n. 3, p. 11-17, 1993.
- MOORE, Rob; YOUNG, Michael. O conhecimento e o currículo na sociologia da educação: em busca de uma resignificação. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 195-227.
- MOREIRA, António Flavio. Didática e currículo: questionando fronteiras. In: OLIVEIRA, M. R. (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papyrus, 1998a. p. 33-52.
- MOREIRA, António Flavio. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica. In: VORRABER, M. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998b. p. 11-36.
- MOREIRA, António Flavio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: TADEU DA SILVA, T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados**. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 7-20.
- MOREIRA, António Flavio. Currículo: utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo, questões atuais**. 4.ed. Rio de Janeiro: Papyrus, 2000. p. 9-28.
- MOREIRA, António Flavio; TADEU DA SILVA, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: TADEU DA SILVA, T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 7-37.

- MORGADO, José Carlos. **A desconstrução da autonomia curricular**. Porto: Asa, 2000.
- MORGADO, José Carlos. **Manuais escolares**: contributo para uma análise. Porto: Porto, 2004.
- NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NOBRE, Marcos. **Teoria crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- NOVA, M. José. Cultura familiar, cultura escolar: etnia e gênero na mediação de uma antítese. In: SPCE (Org.). **Actas do IV Congresso**. Investigar e formar em educação. Porto: SPCE, 1999. p. 273-282.
- NÓVOA, António. Introdução. In: GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997. p. 9-16.
- NÓVOA, António. Eu pedagogo me confesso: diálogos com Rui Grácio. **Inovação**, v. 14, n. 1-2, p. 9-33, 2001.
- OLIVEIRA, Maria Rita (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-32.
- ORTEGA, Francisco. Da ascese à bioascese ou do corpo submetido à submissão do corpo. In: MARGARETH, R.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Belo Horizonte: DP&A, 2002. p. 139-173.
- OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais**. Porto: Porto, 2000.
- PACHECO, José A. **O pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto, 1995.
- PACHECO, José A. **Planificação didáctica**. Uma abordagem prática. Braga: Instituto de Educação, 1990.
- PACHECO, José A. Área-escola: projecto educativo, curricular e didáctico. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 7, n. 1-2, p. 49-80, 1994.
- PACHECO, José A. **Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais**. Lisboa: Ministério da Educação, 1995. (Cadernos PEPT 2000, n. 7)
- PACHECO, José A. Políticas curriculares: a decisão recentralizada. In: ESTRELA, A.; FERREIRA, J. (Orgs.). **A decisão em educação**. Actas do VIII Colóquio Internacional de L' AIPELF/AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1998. p. 42-46.
- PACHECO, José A. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? **Educação & Sociedade**, v. 73, p. 139-161, 2001.
- PACHECO, José A. **Currículo**: teoria e prâxis. 2.ed. Porto: Porto, 2001.
- PACHECO, José A. Notas para uma síntese de uma década dos estudos curriculares. **Investigar em Educação**, v. 1, n. 1, p. 227-273, 2002.
- PACHECO, José A. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- PACHECO, José A.; FLORES, M. Assunção. **Formação e avaliação do professor**. Porto: Porto, 1999.
- PAYNE, Michael. **A dictionary of cultural and critical theory**. Oxford: Blackwell, 1996.
- PÉLLETIER, Guy. Décentralisation, régulation et gouvernance des systemes éducatives: un cadre de référence. In: PÉLLETIER, G. (Dir.). **Autonomie et décentralisation en éducation**: entre projet et évaluation. Montréal: L'AFIDES, 2001. p. 9-38.
- PÉREZ-GÓMEZ, Angel. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.
- PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PINAR, William. Introduction. In: MACDONALD, B. (Ed.). **Theory as a prayerful act**: the collected essays of James B. MacDonald. New York: Peter Lang, 1995. p. 1-14.
- PINAR, William. **The lure of the transcendent**: collected essays of Dwayne Huebner. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1999.

- PINAR, William. **The gender of racial politics and violence in America**. New York: Peter Lang, 2001.
- PINAR, William. **What is curriculum theory?** New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.
- PINAR, William (Ed.). **Curriculum theorizing: the reconceptualists**. Berkeley: McCutchan, 1975.
- PINAR, William (Ed.). **Curriculum: toward new identities**. New York: Garland Publishing, Inc., 1998.
- PINAR, William (Ed.). **Curriculum studies: the reconceptualization, curriculum theorizing the reconceptualists**. 2.ed. New York: Educators International Press, 2000.
- PINAR, William; REYNOLDS, William; SLATERRY, Patrick; TAUBMAN, Peter. **Understanding curriculum**. New York: Peter Lang, 1995. p. 149-152.
- PIRES, Eurico Lemos; SOUSA-FERNANDES, António; FORMOSINHO, João. **A construção social da educação escolar**. Porto: Asa, 1991.
- POLLOCK, Griselda. A política da teoria: gerações e geografias na teoria feminista e na história das histórias de arte. In: MACEDO, A. (Org.). **Gênero, identidade e desejo**. Antologia crítica do feminismo contemporâneo. Lisboa: Cotovia, 2002. p. 191-220.
- PORTELLI, John. Exposing the hidden curriculum. **Journal of Curriculum Studies**, v. 25, n. 4, p. 343-358, 1995.
- POSCH, Peter. Community, school change and strategic networking. In: ALTRICHETER, H.; ELLIOTT, J. (Eds.). **Images of educational change**. Buckingham: Open University Press, 2000. p. 55-65.
- PRADO COELHO, Eduardo. **Estruturalismo: antologia de textos teóricos**. Lisboa: Portugalia, [s.d.].
- RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz; VEIGA NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Belo Horizonte: DP&A, 2002.
- RAMALHO, M. Irene. A sogra de Rute ou intersexualidades. In: SANTOS, B. (Org.). **Globalização: fatalidade ou utopia?** Porto: Afrontamento, 2001. p.525-555.
- RASMUSSEN, David. Critical theory and philosophy. In: RASMUSSEN, D. (Ed.). **The handbook of critical theory**. Oxford: Blackwell, 1999. p. 11-38.
- RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Lisboa: Presença, 1993. p. 125.
- REAY, Diane. Micro-politics in the 1990s: staff relationships in secondary schooling. **Journal Education Policy**, v. 13, n. 2, 179-196, 1998.
- REID, William. **Thinking about curriculum**. London: Routledge and Kegan Paul, 1985.
- RIBEIRO, António. **Desenvolvimento curricular**. Lisboa: Texto, 1990.
- ROCHA, Cristina. Contribuição do ensino secundário liceal feminino para um modelo de educação pública da mulher – 1888-1940. In: SPCE (Org.). **Actas do I Congresso Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas**. Porto: SPCE/ Afrontamento, 1991. p. 219-233.
- ROCHER, Guy. **Sociologia geral**. Lisboa: Presença, 1971. v. 1
- ROLDÃO, Maria do Céu. **Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.
- ROLDÃO, Maria do Céu. **Diferenciação curricular revisitada**. Porto: Porto, 2003.
- ROSS, Alistair. **Curriculum: construction and critique**. London: Falmer Press, 2000.
- SÁ, Virgínio. **Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do director de turma**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- SANT'ANNA, Denise. Transformações do corpo. Controle de si e uso dos prazeres. In: MARGARETH, R.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Belo Horizonte: DP&A, 2002. p. 99-110.

- SANTOS, Boaventura. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 54, p. 197-215, 1999.
- SCHUBERT, William. **Curriculum: perspective, paradigm and possibility**. New York: Macmillan, 1986.
- SCHWAB, Joseph. Eros and education: a discussion of one aspect of discussion. **Journal of General Education**, v. 8, p. 54-71, 1954.
- SCHWAB, Joseph. The practical: a language for curriculum. **School Review**, v. 78, p. 1-23, 1969.
- SCHWAB, Joseph. The practical: arts of eclectic. **School Review**, v. 79, p. 493-542, 1971.
- SCHWAB, Joseph. The practical: something for curriculum professors to do. **Curriculum Inquiry**, v. 13, n. 3, p. 239-265, 1983.
- SHILLING, Chris. Reconceptualising structure and agency in the Sociology of Education: structuration theory and schooling. **British Journal of Sociology of Education**, v. 13, n. 1, p. 69-84, 1992.
- SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no deserto. In: MACEDO, A. (Org.). **Gênero, identidade e desejo: antologia crítica do feminismo contemporâneo**. Lisboa: Cotovia, 2002. p. 37-74.
- SILVA, Ana Maria. **Formação, percursos e identidades**. Coimbra: Quarteto, 2003.
- SILVA, Bento. **Educação e comunicação**. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- SIZER, Theodore. The meanings of "public education". In: GOODLAD, J.; MACMANNON, T. (Eds.). **The public purpose of education and schooling**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997. p. 33-40.
- SLATTERY, Patrick. **Curriculum development in the postmodern era**. New York: Garland, 1995.
- SPENCER, Herbert. **What knowledge is of most worth**. New York: Appleton, 1860.
- STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1984.
- STONE, Antonia. Learning to exercise power: computers and community development. In: BROMLEY, H.; APPLE, M. (Eds.). **Educational computing as a social practice**. New York: State University of New York Press, 1998. p. 187-199.
- SWAIN, Tania. Identidade nômade. Heterotopias de mim. In: MARGARETH, R.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Belo Horizonte: DP&A, 2002. p.325-341.
- TABA, Hilda. **Elaboración del curriculum**. 6.ed. Buenos Aires: Troquel, 1993.
- TADEU DA SILVA, Tomaz. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: TADEU DA SILVA, T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contextados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 184-202.
- TADEU DA SILVA, Tomaz. **Teorias do currículo**. Uma introdução crítica. Porto: Porto, 2000a.
- TADEU DA SILVA, Tomaz. A poética e a política do currículo como representação. In: PACHECO, J. A. (Org.). **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto, 2000b. p. 59-98.
- TADEU DA SILVA, Tomaz. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: DP&A, 2000c.
- TANNER, Daniel; TANNER, Laurel. **Supervision in education**. New York: Macmillan, 1987.
- TAYLOR, Sandra. **Educational policy and the politics of change**. London: Routledge, 1997.
- TAYLOR, Sandra et al. **Educational policy and the politics of change**. London: Routledge, 1997.
- TOURAINE, Alain. **Como sair do liberalismo?** Lisboa: Terramar, 1999.
- TYLER, Ralph. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: The University of Chicago Press, 1949.
- TYLER, Ralph. Toward improved curriculum theory: the inside story. **Curriculum Inquiry**, v. 6, n. 4, p. 251-256, 1977.

- VARELA DE FREITAS, Cândido. Inovação curricular: o desafio que espera uma resposta. In: PACHECO, J. A.; PARASKEVA, J.; SILVA, A. **Actas do III Colóquio sobre questões curriculares**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1998. p. 13-31.
- VEIGA NETO, Alfredo. **Temas e perspectivas do Gt Currículo no tempo-espaço da Anped**. Comunicação apresentada à Anped, 25ª reunião anual, 2002.
- WALLERSTEIN, Immanuel. As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos nós de conhecer? In: SOUSA SANTOS, B. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. Porto: Afrontamento, 2003. p. 117-123.
- WEBER, Max. **Sobre a teoria das ciências sociais**. Lisboa: Presença, 1977.
- WEILER, Hans. Enfoques comparados en descentralización educativa. In: PEREYRA, M. et al. (Org.). **Globalización y descentralización de los sistemas educativos**. Barcelona: Pomares, 1996. p. 208-233.
- WHEELER, D. **Curriculum process**. London: University of London Press, 1967.
- WILLIAMS, Raymond. **Marxism and literature**. New York: Oxford University Press, 1977.
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- WILLINSKY, John. O ensino médio pós-colonial: os alunos se adiantaram. In: MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 9-33.
- YOUNG, Michael. **The curriculum of future: from the "new sociology of education" to a critical theory of learning**. London: Falmer Press, 1998.
- ZABALZA, Miguel. **Diseño y desarrollo curricular**. Madrid: Morata, 1987.
- ZABALZA, Miguel. Fundamentación de la didáctica y del conocimiento didáctico. In: MEDINA, A.; SEVILLANO, M. (Orgs.). **Didáctica-Adaptación: el curriculum – fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación**. Madrid: Uned, 1992. p. 88-120.
- ZAIS, Robert. **Curriculum: principles and foundations**. New York: Thomas Y. Cromwell, 1976.