

# ESTUDOS CURRICULARES

## Génese e consolidação em Portugal

José Augusto Pacheco\*

*Apesar de a sua emergência internacional se ter verificado mais cedo, a institucionalização e consolidação dos estudos curriculares em Portugal acontece nos anos de 1970, com abordagens ligadas ao desenvolvimento curricular. Neste artigo, discuto a complexidade dos estudos curriculares em Portugal analisando quatro aspetos principais: noção de currículo como conhecimento, ensino e aprendizagem; diferentes tradições de currículo; complexidade teórica dos estudos curriculares; internacionalização, globalização e cosmopolitismo dos estudos curriculares. Em síntese, exploro neste artigo algumas noções de currículo e refiro a emergência dos estudos curriculares abordando, em contexto nacional, a complexidade dos quadros teórico e metodológico e as abordagens em discussão.*

**Palavras-chave:** estudos curriculares, prática, contexto, teoria

### Introdução<sup>1</sup>

A problemática em torno da génese e consolidação de um dado campo de estudos (Bourdieu, 2004) é algo que está sujeita a constantes discussões, mais ainda quando se trata das ciências da educação, em geral, e dos estudos curriculares, em particular. Tendo como foco de análise os estudos curriculares, tal discussão requer a consideração de uma série de questões prévias, por exemplo: o conhecimento curricular não é de natureza puramente téc-

\* Instituto de Educação, Universidade do Minho (Braga/Portugal).

<sup>1</sup> Este texto, ainda que substantivamente alterado, contém ideias minhas, apresentadas na conferência de abertura do XIX Colóquio da AFIRSE/AIPELF «Revisitar os Estudos Curriculares», realizado em Lisboa, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

nica e generalizável, a identidade daí resultante é algo em construção e a sua natureza epistemológica é interdisciplinar, de fronteiras porosas e, inclusive, indefinidas e incertas (Garcia & Moreira, 2003). Considero na sustentação destas questões não só textos que tenho escrito<sup>2</sup> (Pacheco, 1996, 2005, 2011a, 2012; Pacheco & Seabra, 2013), mas também obras nacionais e internacionais que considero imprescindíveis: *Curriculum Studies Handbook: The Next Moment* (Malewski, 2010a), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (Connelly, He, & Phillion, 2008), *Handbook of Research on Curriculum* (Jackson, 1992), *Understanding Curriculum* (Pinar, Reynolds, Slaterry, & Taubman, 1995), *International Handbook on Curriculum Research* (Pinar, 2003), «Investigação em educação: teorias e práticas: 1960-2005» (Estrela, 2007), «As ciências da educação, hoje» (Estrela, 2007) e *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas* (Boavida & Amado, 2008). Além disso, e para lá de leituras de autores/as portugueses como Maria do Céu Roldão, Ivone Gaspar, Carlinda Leite, José Carlos Morgado, Preciosa Fernandes e Ana Mouraz, a leitura do texto<sup>3</sup> «Complexidade da Epistemologia do Currículo», de Maria Teresa Estrela (2011) tornou mais claro o que agora pretendo dizer nestes quatro pontos: 1) estudos curriculares: conhecimento, ensino e aprendizagem; 2) tradições dos estudos curriculares em Portugal; 3) complexidade teórica dos estudos curriculares; 4) internacionalização, globalização e cosmopolitismo dos estudos curriculares.

## 1. Estudos curriculares: conhecimento, ensino e aprendizagem

Dada a sua pluralidade identitária e multirreferencialidade (Boavida & Amado, 2008; Estrela, 2007; Carvalho, 1986; Estrela, 1992, 1999), as ciências da educação não têm uma relação de conflitualidade epistemológica com os estudos curriculares, sobretudo se currículo for sinónimo de *conhecimento* (Young, 2010), ou seja, um projeto de formação que inclui referências a um *corpus* de saberes e valores, social e culturalmente reconhecido como válido.

Sem ter uma referência paradigmática concreta fora das ciências da educação, e caracterizando-se pela itinerância epistemológica, os estudos curriculares consagram uma pluralidade de referências disciplinares, umas ligadas às orientações e outras ao processo, de acordo com a sua génese conceptual dividida entre currículo e instrução. A este respeito, Mauritz Johnson

<sup>2</sup> Acrescento, ainda, mais dois textos: *Notas para uma Síntese de uma Década de Consolidação dos Estudos Curriculares*, 2002; *Currículo, Investigação e Mudança*, 2007.

<sup>3</sup> Também foi imprescindível a leitura do texto *Saber Educativo e Culturas Profissionais: Contributos para uma Construção/Desconstrução Epistemológica*, de Maria do Céu Roldão (2005).

(1980: 18) escreve: «Não há dúvida que o currículo desempenha algum papel na orientação do ensino. Se assim o é. Deve ser visto como antecipatório e não como descrição acabada dos fatos. Currículo implica intenção».

É esta separação teórico-prática que tem conferido aos estudos curriculares a sua errância conceptual, isto é, uma identidade fragmentada entre os conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular, como se fosse possível reduzir os estudos curriculares às ciências do ensino ou à didática geral. Poder-se-á, assim, dizer que a origem dos estudos curriculares ocorre nos parâmetros conceptuais da didática, com uma forte ligação ao desenvolvimento curricular ou à instrução. Não é sem razão que o currículo tenha na sua origem teórica uma racionalidade técnica associada à teoria de instrução de Ralph Tyler (1949) e que currículo seja sinónimo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, a noção de desenvolvimento curricular tem sido a terminologia referenciada em Portugal para a identificação dos estudos curriculares.

De facto, trata-se de uma identidade que se afirmou com muita consistência em muitos países europeus e que tem perdurado em Portugal, sendo reconhecível ainda hoje tanto no contexto académico, quanto nos discursos políticos. Por mais entendimentos que existam sobre as componentes de desenvolvimento do currículo (Gaspar & Roldão, 2007), ou sobre a didática (Oliveira, 2001, 2002, 2011), ou sobre as didáticas (Martinand, 2007), considero que é a didática que se constitui num objeto de estudo do currículo, e não o contrário, pois currículo não é somente ensino, mas também conhecimento e aprendizagem. Dito deste modo, não há nos estudos curriculares lugar para o enunciado disjuntivo quando se aborda conceptualmente o currículo e a didática. E mesmo que a designação persista nas práticas de organização curricular das instituições de ensino superior, currículo e didática constituem uma disjunção inclusiva. Assim, os estudos curriculares são «o estudo interdisciplinar da experiência educativa. Com efeito, nem todo o estudo interdisciplinar da experiência educativa é interdisciplinar. A teoria do currículo é um campo de estudo distinto, com uma história única, um presente complexo, um futuro incerto» (Pinar, 2007: 18).

Por seu turno, a didática diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, numa construção epistemológica que foi em parte colonizada pela psicologia (Autio, 2006; Taubman, 2009), com o predomínio de «modelos comportamentais» (Pinar, 2007: 19), numa inter-relação com as didáticas ligadas às ciências da especialidade<sup>4</sup>. Assim, a didática tem constituído um campo de conhecimento sobre o ensino, acentuando-se duas visões distintas que têm levantado obstáculos à interseção do currículo e do desenvolvimento curricular. Para Maria Teresa

---

<sup>4</sup> Constata-se a existência de quadros bem diferentes nas instituições de ensino superior, em Portugal, para o lugar das didáticas, ora fazendo parte integrante das ciências da educação, ora estando incluídas nas ciências da especialidade.

Estrela (2011: 31), «o encontro da tradição anglo-americana dos estudos curriculares com a tradição dos países da Europa latina, fortes na investigação didática, não contribui para um esclarecimento de conceitos delimitadores dessas áreas disciplinares», o que pode tornar-se num argumento explicativo para que o núcleo duro dos estudos curriculares esteja no ensino e na aprendizagem e que currículo seja sinónimo de didática, pois é tanto o estudo dos processos e práticas pedagógicas institucionalizados a partir de pressupostos de ordem política, social e cultural, quanto o estudo dos elementos substantivos ou nucleares do currículo (objetivos, competências, conteúdos, atividades e avaliação).

Não sendo campos de conhecimento contraditórios, currículo e didática não têm objetos de estudo distintos, pelo que a sua interligação se faz pela referencialização ao espaço da aprendizagem, correspondente, na escolarização formal, à sala de aula. Deste modo, «uma conceção integrada de currículo e pedagogia exige que o ensino seja compreendido como um processo curricular e não apenas como troca interpessoal» (Doyle, 1992: 507), fazendo com que os estudos curriculares se construam na base da pluralidade, sem visões fragmentadas, pelo que

podem ser a única disciplina académica dentro do campo mais alargado da educação. Muitas das ciências sociais, mais especificamente a psicologia, mas também a sociologia – colonizaram muito o campo da educação. Somente a teoria do currículo tem a sua origem e deve a sua lealdade à experiência da educação. (Pinar, 2007: 18-19)

Sendo um campo de intervenção nos problemas de educação e formação, os estudos curriculares não se limitam unicamente a uma abordagem técnica, pretensamente neutra e pautada por critérios de implementação. Como construção cultural, social, política e ideológica (Goodson, 2001; Moreira, 2011; Pacheco, 2005; Young, 2010), o currículo é ao mesmo tempo teoria e prática, contendo quer o campo da teorização e da discursividade – para John Goodlad (1966, citado em Goodlad & Su, 1992: 328) aos níveis «social, institucional, instrucional e dialógico» –, quer o campo das práticas organizacionais e pedagógicas. Por conseguinte, e porque não constituem um campo dotado de paradigmas, teorias e métodos próprios, os estudos curriculares necessitam de buscar noutras «áreas científicas teorias como ponto de partida de investigação curricular» (Estrela, 2011: 32), o que acentua a sua interdisciplinaridade no interior das ciências da educação e das ciências sociais, aliás como tem sido sublinhado por Maria do Céu Roldão (1998, 1999, 2011), Carlinda Leite (2002, 2005), Luísa Alonso (1999), Preciosa Fernandes (2011) e José Carlos Morgado (2005), entre outros.

## 2. Tradições dos estudos curriculares em Portugal

Em termos analíticos e tendo como referência a emergência e consolidação dos estudos curriculares, podem ser identificadas as tradições curriculares *baseada na escola*, *baseada na academia*<sup>5</sup> e *profissional* (Pinar, 2008b; Pacheco & Seabra, 2013).

Com efeito, é a *tradição escolar* que está na gênese do currículo em Portugal, pois as questões curriculares começam por ser predominantemente da esfera da decisão governamental e da ação das escolas, sem que haja, primeiramente, um enquadramento conceptual ao nível de um campo estruturado de saberes. Neste caso, o currículo corresponde a um plano nacional de disciplinas organizadoras do conhecimento escolar, politicamente implementado em escolas que são reguladas administrativamente na base de uma hierarquia decisional muito técnica.

Esta perspetiva *stricto sensu* de currículo caracteriza-se por um conhecimento-fora-de-contexto (Applebee, 1996: 30), que se torna no referencial do ensino e da aprendizagem igual para todos, na ressuscitação do ideal de Comenius, e por mudanças políticas na organização curricular marcadas pela compartimentalização (Westbury, 2008), isto é, alterações nas margens do sistema e não na sua estrutura básica para que seja possível a estabilidade e a legitimação do currículo.

Entendido deste modo, o currículo busca os seus argumentos explicativos não só no princípio taylorista da gestão eficiente, o que lhe garante uma sustentabilidade prática, já que na gênese dos estudos curriculares está um interesse administrativo (Pinar, 2007), mas também conceitos estruturantes da psicologia, sobretudo os que podem validar o currículo como uma teoria de instrução e, mais ainda, como uma prática. É pela tradição escolar que se estabelece uma relação conceptual forte entre psicologia e currículo, convertendo-se este numa ciência do ensino e da aprendizagem, dependente de processos, procedimentos, estratégias e métodos (Moreira, 2003), bem como de uma racionalidade instrumental.

A colonização do currículo pela psicologia, como refere Maria Teresa Estrela (2007), estreita-se a partir do momento em que o currículo é entendido como «uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem» (Johnson, 1980: 18), aliás presente nos trabalhos de Bobbitt (1918), Charters (1923) e Tyler (1949), nas propostas de Bruner (1960) e nas políticas de *accountability*, sobretudo na valorização da funcionalidade avaliativa das metas de aprendizagem (Pacheco, 2011b).

Tal domínio é responsável pela produção nos estudos curriculares do superdiscurso fundacional da racionalidade tyleriana (Autio, 2006), com contributos marcantes no modo de entender o processo de desenvolvimento do currículo e na introdução de perspetivas norma-

<sup>5</sup> Trata-se de uma distinção realizada por William Pinar no texto *Introduction to a Common Countenance* (2008a: 130).

tivas e prescritivas. Um outro contributo é identificado pela valorização do ensino e da aprendizagem quando comparados com o conhecimento, pelo que a dimensão psicológica do currículo comporta, essencialmente, abordagens relativas ao seu processo de desenvolvimento ou ao seu espaço didático. É, assim, que José Gil (2000: 336-337) esclarece que «o programa cognitivo da escola pouco deve à teoria (e menos ainda à “realidade”) psicológica; elaborou-se em função do desenvolvimento das ciências, da classificação das disciplinas e dos condicionamentos sociais. Mas tentou sempre justificar-se pela psicologia».

A *tradição académica* identifica-se pela identidade institucional dos estudos curriculares como campo de estudo nas instituições de ensino superior, se bem que, na realidade portuguesa, seja amplamente dominante a perspetiva do currículo como decisão governamental. Porém, esta tradição emerge em Portugal e mantém-se de um modo disperso, fragmentado e difuso em termos de uma abordagem teórica, o que explica a sua grande diversidade e incoerência epistemológica, necessitando de uma perspetiva minimamente coerente, sobretudo quando são confrontados os conceitos de currículo, didática, pedagogia, conhecimento, ensino e aprendizagem. Não há, e uma vez analisados os estudos curriculares nas instituições de ensino superior, em Portugal, um denominador comum para a sua afirmação epistemológica, principalmente quando esta se deve a fatores exógenos à conceptualização do campo.

Todavia, é da tradição académica que resulta a valorização do currículo como conhecimento, mormente a partir dos estudos sociológicos. Embora a sua base seja essencialmente filosófica, com a afirmação do racionalismo académico, presente na génese da educação e reafirmado com a institucionalização da educação em projetos formais de escolarização, é pelo contributo da sociologia que o conhecimento se institui num conceito-chave do currículo (Moreira, 2011), sendo considerado o conhecimento escolar num «objeto de ensino e de investigação incontornável no debate político contemporâneo do campo do currículo» (Gabriel, 2011: 37).

De entre os vários desafios, ou tarefas epistemológicas para Ana Mouraz (2011), colocados na clarificação do objeto de estudo, consta esta interrogação, formulada por Herbert Spencer, em 1860: Que conhecimento é mais valioso?

Trata-se de uma questão complexa que tem sido revisitada pela sociologia em função de dinâmicas de género, classe e raça (Apple, 1999), pelos estudos culturais através dos conceitos de identidade e diferença (Veiga-Neto, 2011; Roldão, 2003; Sousa, 2010), pelos estudos de globalização (Lipovestky & Serroy, 2010; Ritzer, 2007; Gough, 2004; Pinar, 2003) e pela psicanálise com base na noção de sujeito (Pinar, 2010a, 2010b, 2010c).

Michael Young (1971, 2010) tem sido um autor marcante na proposta de uma teorização que tem por base de argumentação a centralidade do conhecimento, primeiro, na década de 1970, pela análise crítica da doutrina do controlo, no âmbito dos princípios da nova sociologia

do conhecimento, depois, na década de 2000, pela teoria sociorrealista do conhecimento. Tendo a sua origem num processo de seleção, fortemente controlado, o conhecimento escolar faz parte da cultura social ampla, sendo o resultado de diversas escolhas, já que «aquilo que é definido como sendo conhecimento escolar constitui uma seleção particular e arbitrária de um universo muito mais amplo de possibilidades» (Silva, 1992: 79). A este respeito, adverte Michael Young (1971: 24): os sociólogos «esqueceram-se que a educação não é um produto tal como carros e pão, mas uma seleção e organização de um conhecimento válido num tempo particular que envolve escolhas conscientes ou inconscientes». Por isso, o que conta como conhecimento escolar é problemático, pois, no âmbito da estrutura chamada escola, todo o processo de transformação curricular é socialmente construído, inerente a questões de poder e formas de discutir os critérios de verdade epistemológicos.

Uma outra análise fundamental tem que ver com a diferenciação do conhecimento e com os princípios da sua organização escolar. Baseando-se em Durkheim, Vigotsky e Bernstein, Michael Young (2010) discute profundamente esta questão, salientando a urgência de o conhecimento voltar a ser colocado como tema central dos estudos curriculares.

Esta centralidade prende-se com os tipos de conhecimento valorizados pela escola. A diferenciação coloca, de um lado, o conhecimento codificado e teórico, do outro, o conhecimento tácito, prático e do dia a dia, criando-se uma dicotomia entre o que é formal e cognitivamente superior e o que é informal e experiencialmente secundário. Tal dicotomia pressupõe dizer que há um conhecimento poderoso, o de índole disciplinar, e um conhecimento da vida quotidiana, transitório e local, de natureza experiencial, aquele mais ligado à organização tradicional da escola e este mais próximo de uma escola marcada por imperativos económicos.

Assim, Michael Young (*ibidem*: 138) defende uma teoria sociorrelaista do conhecimento aplicada ao currículo, pois um currículo do futuro «necessita de tratar o conhecimento como elemento distinto e irreduzível, no processo histórico ao longo do qual as pessoas continuam a procurar superar as circunstâncias em que se encontram», ao mesmo tempo que luta contra a marginalização do conhecimento nos estudos curriculares, na medida em que «a aquisição do conhecimento é o propósito-chave que distingue a educação (...) de todas as outras atividades» (*ibidem*: 178). Ainda para este autor, a crise da teoria curricular advém das políticas neoliberais, já que presentemente «temos uma teoria curricular marginalizada que oferece críticas dos interesses envolvidos nos *curricula* existentes, mas não avança com quaisquer alternativas» (*ibidem*: 175). Estas ideias de Michael Young baseiam-se na crítica que faz à pós-modernidade, à expressão do conhecimento do quotidiano como fonte da aprendizagem, à noção de competências genéricas sem conteúdos, à abordagem baseada nos resultados, em que os resultados devem obedecer a padrões ou *standards*, ao conceito de aprendizagem ao longo da vida de cariz qualificante e à noção de ensino como conversação. Tais críticas

encontram eco nas ideias de Maria Teresa Estrela (2011: 31) quando sublinha a existência, na conceção aberta de currículo, de ideias «subjetivistas e criativas de um pensamento influenciado pela fenomenologia e pelo pós-modernismo».

A *tradição profissional* deriva da tradição académica e está legitimada pela universitarização da formação profissional, como reconhece Manuela Esteves (2002: 40), quando fala de «um corpo de conhecimentos científicos acumulados e disponíveis de que a universidade deteria o património e que poderiam ser investidos na preparação para a profissão em referência», e pela emergência de posicionamentos sociológicos e psicanalíticos ligados, por exemplo, às identidades profissionais.

Ao tornar-se num eixo fundamental das ciências da educação, a formação de educadores, professores e de outros profissionais adquire uma justificação teórico-prática que não pode ser dissociada da dimensão curricular, tanto pela sua natureza dos modelos e teorias de formação, quanto pelos processos e práticas de desenvolvimento profissional (Flores, 2011; Morgado, 2005; Day, 2001).

Deste modo, em Portugal, os estudos curriculares têm na sua génese e consolidação tradições diferentes, mas complementares, que tornam mais inteligível o modo como se têm estruturado num campo teórico-prático muito marcado, por um lado, pela indefinição académica e, por outro, pelo consenso escolar.

### 3. Complexidade teórica dos estudos curriculares

Escrevendo sobre a inesgotabilidade temática da indefinição epistemológica das ciências da educação, Maria Teresa Estrela (2007: 29) afirma que

aqueles que inscrevem o currículo e as disciplinas que se organizam à sua volta na área das ciências da educação não poderão furtar-se aos problemas que a sua pertença epistemológica obriga a partilhar, as dificuldades e ambiguidades de umas reforçando as das outras e gerando ciclos viciosos difíceis de romper.

Por isso, há, pelo menos, dois ciclos específicos: um tem que ver com a cientificidade da educação e do currículo, sobretudo no que se pode entender pelo reconhecimento no seio das ciências sociais e no âmbito da comunidade científica (Pacheco, 2007); o outro diz respeito à qualidade da produção, sendo de admitir que, na educação, há lacunas evidentes ao nível da produção científica e da investigação (Pacheco, 2010, 2012; Estrela, 2007; Nóvoa, 2001) e que, no campo curricular, há uma «difícil separação entre ciência e ideologia», tornando-se «particularmente permeável à intrusão de ideologias políticas, como as teorias críticas documentam» (Estrela, 2011: 32).

Há, de igual modo, um ciclo mais geral que tem que ver com a permeabilidade epistemológica dos estudos curriculares. Trata-se de uma questão em permanente debate, pois em torno das práticas, dos contextos e das teorias do currículo torna-se impossível a construção de qualquer consenso. Por isso, penso, tal como o faz Albano Estrela (1992: 19) para as ciências da educação, que a diversidade de abordagens não deverá «significar um obstáculo epistemológico, mas sim e apenas uma questão de ordem metodológica» Não considero, assim, que, e parafraseando o que também escreve Bernard Charlot (2007) sobre as ciências da educação, que o campo dos estudos curriculares seja epistemologicamente fraco: mal definido, de fronteiras tênues, de conceitos fluidos.

A diversidade teórica dos estudos curriculares é algo que tem estado na sua afirmação como campo de estudo autónomo, reconhecendo-se a sua «demasiada amplitude e consequente permeabilidade e imprecisão ou por demasiada fragmentação que pode ir além das diferenças de paradigma e métodos» (Estrela, 2011: 31), em parte devido às problemáticas que integram o seu objeto próprio e ao seu hibridismo conceptual.

Apesar de serem moldados por uma tradição escolar que incorpora uma perspetiva ateorica e técnica em termos do seu processo de desenvolvimento, ou da sua afirmação como texto institucional, o campo dos estudos curriculares não pode ignorar a dimensão teórica, mesmo que, desde a sua génese, se reconheça que nele existe um «problema de identidade» (Page, 2009), com «milhares de vozes» e «proliferação de discursos» (Pinar et al., 1995; Snaza, 2010), no seguimento da mudança do paradigma tyleriano para o paradigma da compreensão (Pinar, 2006, 2007, 2008, 2010c).

Tal crise identitária pode ser entendida como uma questão positiva na afirmação epistemológica dos estudos curriculares, mormente quando se reconhece que a pós-reconceptualização, surgida com as ideias pós-estruturalistas, pós-modernistas e pós-coloniais, é caracterizada, entre outros aspetos, pelos espaços híbridos, pelas leituras de diferença, pelas perspetivas divergentes e pela especificidade dos contextos (Pinar, 2010b). Não se trata, assim, de uma crise que lança a dúvida sobre o que é o currículo como campo de estudo, mas que resulta de uma identidade que é teoricamente «complexa e diversificada» (Pinar, 2007: XXV), isto é, uma complexidade teórica que torna o campo mais interessante na problematização a educação e formação. Deste modo, a diversidade conceptual é uma das características dos estudos curriculares, não sendo interpretada como uma fraqueza ou limitação, mas como algo que faz parte da sua afirmação epistemológica. Na realidade, como observa William Pinar (2010a: 528), esta diversidade é colocada em causa pelo facto de os discursos centrados nos «resultados académicos» e nos «testes estandardizados» estarem a obliterar a «realidade individual dos professores e dos alunos nas escolas do presente», onde o conhecimento é tratado como competência ou como se não tivesse conteúdos, crítica que também é partilhada por Young (2010).

A crise de identidade tem sido um aspeto amplamente reconhecido (Pinar et al., 1995), sendo necessário estabelecer as continuidades e descontinuidades entre as diversas abordagens teóricas que veem o currículo como um dispositivo burocrático e técnico (*Rationale Tyler*) (Kliebard, 1970) e como um projeto de compreensão (Fernandes, 2011; Pacheco, 2009; Slaterry, 2006; Pinar, 1975, 1979, 2006; Pinar & Grumet, 1981).

Enquadrado em abordagens amplamente ecléticas e teóricas – fenomenologia, autobiografia, existencialismo, pragmatismo, desconstrução, teoria *queer*, teoria crítica, pós-estruturalismo, estudos de género, hermenêutica, teoria da complexidade (Schubert, 2008; Malewski, 2010b) –, o campo dos estudos curriculares comporta uma diversidade de movimentos que mantêm vigoroso o superdiscurso da tradição norte-americana (Autio, 2006), ainda que muitas das ideias sejam tributárias do pensamento de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida. Quer dizer: se é caracterizado pela fragmentação e instabilidade, não há dúvida que os estudos curriculares constituem, no presente, um campo «academicamente produtivo» (Gaztambide-Fernández & Thiessen, 2009: 14), embora com um «futuro incerto» (Pinar, 2007: 18).

#### **4. Internacionalização, globalização, e cosmopolitismo dos estudos curriculares**

Um dos princípios teóricos da pós-modernidade diz respeito à refutação das metanarrativas como fator explicativo da realidade. Neste caso, cabe perguntar: é o currículo uma metanarrativa?

Para Leo Cherryholmes (1993), as verdades absolutas estão presentes no próprio edifício curricular, quando identifica como determinantes da sua construção técnica, o *Rationale Tyler*, a pedagogia por objetivos e a estrutura das disciplinas. Não é suposto que estas metanarrativas tenham perdido validade, nem tão-pouco que tenham sido secundarizadas, mesmo que agora os discursos valorizem a descentralização, a autonomia, o projeto e a profissionalidade, entre outras referências.

A diversidade do campo dos estudos curriculares, e no seguimento da análise realizada no ponto três, é amplamente reconhecida, especialmente depois da incorporação de novas perspetivas conceptuais, por exemplo, das teorias políticas, multiculturais, fenomenológicas, pós-modernas, pós-estruturais, autobiográficas, estéticas, teológicas e internacionais (Pinar, 2008).

Se já foi considerada uma mudança paradigmática (Pinar, 2003), a internacionalização do campo dos estudos curriculares necessita de ser analisada pelos novos parâmetros de uma *abordagem global do currículo*, nos termos do que conta como conhecimento e no modo como a lógica de mercado estabelece princípios para a discussão do conhecimento baseado nos resultados. Citando-se Noel Gough (2000: 329),

a internacionalização dos estudos curriculares pode ser compreendida como a criação de espaços transnacionais, onde as tradições de conhecimento local na investigação curricular podem ser protagonizadas em conjunto e não como representações locais de uma transladação curricular dentro de um discurso universal.

A internacionalização não significa globalização, sendo dois processos bem diferentes, representado, este, uma prática efetiva de homogeneização e, aquele, uma prática de diálogo. Porém, e atendendo às condições de diálogo existentes, a internacionalização facilmente se torna num processo hegemónico, não deixando de existir, no caso dos estudos curriculares, o superdiscurso norte-americano, canadiano, britânico e australiano.

Trata-se de contestar a existência de uma tendência homogênea, presente na proposta de uma teoria política, económica e culturalmente globalizada (Ritzer, 2007; Clarence, 2011), e que constituiria o suporte de uma abordagem curricular global, politicamente ancorada no valor económico do conhecimento, na reafirmação do currículo nacional, cada vez mais interligado pelo sistema económico mundial, por uma agenda globalmente estruturada (Teodoro, 2010) e por uma cultura de avaliação orientada para a performatividade dos resultados comparativos e resultantes de avaliações externas standardizadas.

Deste modo, e interrogando-se quanto à possibilidade de o currículo poder vir a tornar-se global, Kathryn Anderson-Levitt (2008: 364) analisa que, por um lado, existe uma «similaridade a nível mundial» e, por outro, o currículo «difere ao nível da sala de aula», fazendo com que predomine uma linguagem comum em termos de reformas curriculares que são impostas pelas agendas dos organismos transnacionais e supranacionais direcionadas para o *core curriculum*. Esta tendência não é suficientemente impeditiva da diversidade que se observa a nível local, pois «o que atualmente acontece nas salas de aula varia genericamente no mundo» (*ibidem*: 363).

Operando a globalização no plano do currículo prescrito, é ao nível da sala de aula e das experiências locais e singulares, com a valorização da identidade/diferença e com a rejeição de uma linguagem universal (Connelly & Xu, 2008) que ganha espaço a *abordagem cosmopolita do currículo*, no entendimento do que é a participação do sujeito no diálogo intergeracional (Grumet, 1988). A mundialidade de um currículo cosmopolita, para William Pinar (2009a: 8), implica reconhecer, em primeiro lugar, que «a educação geral é mais do que a introdução às grandes obras e a memorização do conhecimento essencial e, em segundo, a personificação do individual». Significa, assim, a valorização do «self» e do «sujeito» em diálogo com os «outros», bem como a sua criatividade, a rejeição de abordagens que universalizam a identidade, a diferença e a diversidade (Kennedy, 2011; Gaztambide-Fernandez & Thiessen, 2009; Baker, 2010; Carlson, 2009; Todd, 2009; Hansen, Burdick-Shepherd, Cammarano, & Obelleiro, 2009; Hansen, 2008), para além de explorar as «expectativas, as esperanças e os receios» dos intervenientes no currículo (Gough, 2010: 31).

Estas duas abordagens espelham a face dual do projeto curricular que opera pela globalização e pelo cosmopolitismo: a global como um processo político e económico (Dillon, 2009) e a cosmopolita como um processo hermenêutico e pedagógico.

## Conclusão

Disse inicialmente que utilizei diversos textos de referência na escrita deste artigo, reconhecendo que a leitura do texto *Complexidade da Epistemologia do Currículo* tornou mais fácil a dilucidação de questões em torno da emergência e consolidação dos estudos curriculares. Pergunto-me, uma vez abordados os pontos deste artigo, se a minha abordagem, necessariamente incompleta, é uma recensão alargada ou se é um olhar próprio esclarecedor.

Não escondo que as ideias de Maria Teresa Estrela (2011) me permitiram ir mais longe na abordagem de ideias que já anteriormente focara nalguns textos, se bem que a sua voz autorizada me incentivou a ser mais assertivo, sabendo que não seria o primeiro a sustentar as posições que sustentei ao longo do texto.

Gostaria de dizer, ainda, que a génese e a consolidação dos estudos curriculares em Portugal não estão dissociadas do que acontece noutros países e noutros espaços académicos, sobretudo quando se reconhece que se trata de um campo de elevada permeabilidade conceptual, com práticas que são quase comuns ao nível da educação e formação, com uma investigação relevante, mas ainda com certas fragilidades, e com abordagens que estão profundamente inter-relacionadas.

Porém, e há que reconhecê-lo, o campo dos estudos curriculares está consolidado em Portugal, com o contributo de investigadores, tal como está projetado relevantemente a nível internacional (Yates & Grumet, 2011). Com efeito, o presente dos estudos curriculares é sólido, apesar de complexo, e o seu futuro é incerto, sabendo-se que são muitas as dúvidas quando o conhecimento curricular é reduzido a um simplismo técnico. Por outro lado, a significação de currículo como narrativa autobiográfica, sem referências a textos canónicos (Pinar, 2007) e a contextos socioculturais (Goodson, 2009), é algo que aumenta proporcionalmente a sua errância teórico-prática.

**Correspondência:** Instituto de Educação, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4700-057 Braga – Portugal

E-mail: [jpacheco@ie.uminho.pt](mailto:jpacheco@ie.uminho.pt)

## Referências bibliográficas

- Alonso, Luísa (1999). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola*. Braga: Universidade do Minho.
- Anderson-Levitt, Kathryn M. (2008). Globalization and curriculum. In F. Michael Connelly, Ming Fang He, & JoAnn Phillion (Eds.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 349-368). Los Angeles, CA: Sage.
- Apple, Michael W. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- Applebee, Arthur N. (1996). *Curriculum as conversation: Transforming traditions of teaching and learning*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Autio, Tero (2006). *Subjectivity, curriculum, and society: Between and beyond German didaktik and Anglo-American curriculum studies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Baker, Bernadette (2010). Provincializing curriculum? On the preparation of subjectivity for globality. *Curriculum Inquiry*, 40(2), 221-240.
- Boavida, João, & Amado, João (2008). *Ciências da educação: Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bobbitt, John F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bourdieu, Pierre (2004). *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, Jerome (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carlson, Terrance R. (2009). Internationalizing curriculum: Globalization and the worldliness of curriculum studies. *Curriculum Inquiry*, 39(1), 145-158.
- Carvalho, Adalberto D. (1986). *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Charlot, Bernard (2007). Educação e globalização: Uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136.
- Charters, Werrett W. (1923). *Curriculum construction*. Nova Iorque: The Macmillan Company.
- Cherryholmes, Cleo H. (1993). Um projeto social para o currículo: Perspectivas pós-estruturais. In Tomaz Tadeu da Silva (Org.), *Teoria educacional crítica e tempos pós-modernos* (pp. 143-172). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Clarence, Kerrie (2011). Curriculum, policy & globalization. *Curriculum Inquiry*, 41(1), 57-61.
- Connelly, F. Michael, He, Ming Fang, & Phillion, JoAnn (Eds.). (2008). *The Sage handbook of curriculum and instruction*. Los Angeles, CA: Sage.
- Connelly, F. Michael, & Xu, Shijing (2008). The landscape of curriculum and instruction: Diversity and continuity. In F. Michael Connelly, Ming Fang He, & JoAnn Phillion (Eds.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 514-533). Los Angeles, CA: Sage.
- Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora.
- Dillon, James T. (2009). The questions of curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 343-359.
- Doyle, Walter (1992). Curriculum and pedagogy. In Philip W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 486-516). Nova Iorque: The Macmillan Company.

- Esteves, Manuela (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, Albano (1992). *Pedagogia, ciência da educação?*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, Albano (1999). *O tempo e o lugar das ciências da educação*. Porto: SPCE/Porto Editora.
- Estrela, Maria Teresa (2007). As ciências da educação, hoje. In Jesus M. Sousa (Org.), *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: Políticas e actores* (pp. 15-35). Porto: Livpsic/SPCE.
- Estrela, Maria Teresa (2011). Complexidade da epistemologia do currículo. In Carlinda Leite, José A. Pacheco, Antonio Flavio Moreira, & Ana Mouraz (Orgs.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp. 29-36). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, Preciosa (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, perspetivas e desafios*. Porto: Porto Editora.
- Flores, Maria Assunção (2011). Curriculum of initial teacher education in Portugal: New contexts, old problems. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 37(4), 461-470.
- Gabriel, Carmen T. (2011). Currículo e epistemologia: Sobre fronteiras do conhecimento escolar. In Carlinda Leite, José A. Pacheco, Antonio Flavio Moreira, & Ana Mouraz (Orgs.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp. 37-43). Porto: Porto Editora.
- Garcia, Regina L., & Moreira, Antonio Flavio (2003). *Currículo na contemporaneidade: Incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gaspar, Ivone, & Roldão, Maria do Céu (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gaztambide-Fernández, Rubén, & Thiessen, Dennis (2009). There's nothing as theoretical as good practical [review of the book *The Sage handbook of curriculum and instruction*, edited by F. M. Connelly, Ming Fang. He, & JoAnn I. Phillion] [Editorial]. *Curriculum Inquiry*, 39(1), 1-14.
- Gil, José (2000). Disciplinas. In Ruggiero Romano (Dir.), *Enciclopédia Einaudi, vol. 41: Conhecimento* (pp. 329-348). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Goodlad, John I., & Su, Zhixin (1992). Organization of the curriculum. In Philip W. Jackson (Ed), *Handbook of research on curriculum* (pp. 327-344). Nova Iorque: The MacMillan Company.
- Goodson, Ivor (2001). *Currículo em mudança*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, Ivor. (2009). Interview [Appendix 2]. In José Augusto Pacheco (Org.), *Whole, bright, deep with understanding: Life story and politics of curriculum studies: In-between William Pinar and Ivor Goodson* (pp. 141-157). Roterdão, Taipei: Sense Publishers.
- Gough, Noel (2000). Locating curriculum studies in the global village. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 329-342.
- Gough, Noel (2004). A vision for transnational curriculum inquiry. *Transnational Curriculum Inquiry*, 1(1), 1-11. Retirado de <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci>
- Gough, Noel (2010). Futures in curriculum: The anticipatory generation of alternatives. *Critical Studies in Education*, 29(1), 298-310. doi:10.1080/17508488709556219
- Grumet, Madeleine R. (1988). *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst: The University of Massachusetts Press.

- Hansen, David T. (2008). Curriculum and the idea of cosmopolitan inheritance. *Journal of Curriculum Studies*, 40(3), 289-312.
- Hansen, David T., Burdick-Shepherd, Stephanie, Cammarano, Cristina, & Obelleiro, Gonzalo (2009). Education, values, and valuing in cosmopolitan perspective. *Curriculum Inquiry*, 39(5), 587-612.
- Jackson, Philip (Ed.). (1992). *Handbook of research on curriculum*. Nova Iorque: The Macmillan Company.
- Johnson Jr., Mauritz (1980). Definições e modelos na teoria do currículo. In Rosemary Messick, Lyra Paixão, & Lília R. Bastos (Orgs.), *Currículo: Análise e debate* (pp. 13-32). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Kennedy, R. M. (2011). Toward a cosmopolitan curriculum of forgiveness. *Curriculum Inquiry*, 41(3), 373-393.
- Kliebard, Herbert K. (1970). The Tyler rationale. *The School Review*, 78(2), 259-272.
- Leite, Carlinda (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, Carlinda (Org.). (2005). *Mudanças curriculares em Portugal: Transição para o séc. XXI*. Porto: Porto Editora.
- Lipovestky, Gilles, & Serroy, Jean (2010). *A cultura-mundo: Resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70.
- Malewski, Erik (Ed.). (2010a). *Curriculum studies handbook: The next moment*. Nova Iorque: Routledge.
- Malewski, Erik (2010b). A way of knowing in the future of curriculum studies. In Erik Malewski (Ed.), *Curriculum studies handbook: The next moment* (pp. 534-539). Nova Iorque: Routledge.
- Martinand, Jean-Louis (2007). Didática e didáticas: Esboço problemático. In Albano Estrela (Org.), *Investigação em educação: Teorias e práticas (1960-2005)* (pp. 147-168). Lisboa: Educa.
- Moreira, Antonio Flavio (2003). Por entre ficções e descentramentos: Discussões atuais de currículo e a psicologia da educação. In ANPED (Org.), *Anais*. Poço de Caldas: ANPED.
- Moreira, Antonio Flavio (2011). A qualidade e o currículo na escola básica brasileira. In Carlinda Leite, José A. Pacheco, Antonio Flavio Moreira, & Ana Mouraz (Orgs.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp. 319-334). Porto: Porto Editora.
- Morgado, José Carlos (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Mouraz, Ana (2011). As tarefas epistemológicas dos estudos curriculares. In Carlinda Leite, José A. Pacheco, Antonio Flavio Moreira, & Ana Mouraz (Orgs.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp. 44-52). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (2001). Eu pedagogo me confesso: Diálogos com Rui Grácio. *Inovação*, 14(1-2), 9-33.
- Oliveira, Maria Rita (2001). *Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa* (3ª ed.). Campinas: Papirus Editora.
- Oliveira, Maria Rita (2002). *A reconstrução da didática: Elementos teórico-metodológicos* (4ª ed.). Campinas: Papirus Editora.
- Oliveira, Maria Rita (2011). A prática de ensino da didática no Brasil: Introduzindo a temática. In Marli E. André & Maria Rita Oliveira (Orgs.), *Alternativas no ensino da didática* (12ª ed., pp. 7-18). Campinas: Papirus Editora.
- Pacheco, José Augusto (1996). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2002). Notas para uma síntese de uma década de consolidação dos estudos curriculares. *Investigar em Educação*, 1(1), 227-273.

- Pacheco, José Augusto (2005). *Estudos curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2007). Currículo, investigação e mudança. In CNE (Org.), *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação* (pp. 79-148). Lisboa: CNE.
- Pacheco, José Augusto (2009). *Whole, bright, deep with understanding: Life story and politics of curriculum studies: In-between William Pinar and Ivor Goodson*. Roterdão, Taipei: Sense Publishers.
- Pacheco, José Augusto (2010). Ciências da educação e investigação: O pesadelo que é o presente. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 12, 15-18.
- Pacheco, José Augusto (2011a). Curriculum studies: The state of the field. In Carlinda Leite, José A. Pacheco, Antonio Flavio Moreira, & Ana Mouraz (Orgs.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp. 10-28). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2011b). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2012). Curriculum studies: What is the field today?. *American Journal on Advancement Curriculum Studies*, 12, 1-17.
- Pacheco, José Augusto, & Seabra, Filipa (no prelo). Curriculum field in Portugal: Emergence, research, and Europeanization. In William Pinar & Tero Autio (Orgs.), *International handbook of curriculum research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Page, Reba N. (2009). Foreword. In Edmund C. Short & Leonard J. Waks (Eds.), *Leaders in curriculum studies: Intellectual self-portraits* (pp. ix-xvi). Roterdão: Sense Publishers.
- Pinar, William F. (Ed.). (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Pinar, William F. (1979). What is the reconceptualization?. *Journal of Curriculum Theorizing*, 1(1), 93-104. Retirado em janeiro 2, 2013, de [http://www2.uwstout.edu/content/jaaacs/vol2/pinar\\_exile.htm](http://www2.uwstout.edu/content/jaaacs/vol2/pinar_exile.htm)
- Pinar, William F. (Ed.). (2003). *International handbook of curriculum studies*. Londres: LEA.
- Pinar, William F. (2006). *The synoptic text today and other essays: Curriculum development after reconceptualization*. Nova Iorque: Peter Lang.
- Pinar, William F. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- Pinar, William F. (2008a). Introduction to a common countenance. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 6(2), 129-155.
- Pinar, William F. (2008b). *Curriculum theory since 1950: Crisis, reconceptualization, internationalization*. In F. Michael Connelly, Ming Fang He, & JoAnn Phillion (Eds.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 491-513). Los Angeles, CA: Sage.
- Pinar, William F. (2009). *The worldliness of a cosmopolitan education: Passionate lives in public service*. Nova Iorque: Routledge.
- Pinar, William F. (2010a). The next moment. In Erik Malewski (Ed.), *Curriculum studies handbook: The next moment* (pp. 528-533). Nova Iorque: Routledge.
- Pinar, William F. (2010b). The primacy of the particular. In Erik Malewski (Ed.), *Curriculum studies handbook: The next moment* (pp. 143-152). Nova Iorque: Routledge.

- Pinar, William F. (2010c). Introduction. In William F. Pinar (Ed.), *Curriculum studies in South Africa: Intellectual histories & present circumstances* (pp. 1-18). Nova Iorque: The Macmillan Company.
- Pinar, William F., & Grumet, Madeleine R. (1981). Theory and practice and the reconceptualization of curriculum studies. In Martin Lawn & Len Barton (Eds.), *Rethinking curriculum studies: A radical approach* (pp. 20-42). Nova Iorque: Croom Helm London.
- Pinar, William F., Reynolds, William M, Slattery, Patrick, & Taubman, Peter M. (Eds.). (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Nova Iorque: Peter Lang.
- Ritzer, George (2007). *The globalization of nothing 2*. Londres: Pine Forge Press.
- Roldão, Maria do Céu (1998). O currículo como projecto: O papel das escolas e dos professores. In Ramiro Marques & Maria do Céu Roldão (Orgs.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico: Reflexão participada* (pp. 11-21). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas de análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (2003). *Diferenciação curricular revisitada*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (2005). *Saber educativo e culturas profissionais: Contributos para uma construção/desconstrução epistemológica*. Conferência apresentada ao VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Castelo Branco: SPCE.
- Roldão, Maria do Céu (2011). *Um currículo de currículos*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Schubert, William H. (2008). Curriculum in theory. In F. Michael Connelly, Ming Fang He, & JoAnn Phillion (Eds.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 391-395). Los Angeles, CA: Sage.
- Silva, Tomaz Tadeu (1992). *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Slattery, Patrick (2006). *Curriculum development in the postmodern era* (2nd ed.). Nova Iorque: Routledge.
- Snaza, Nathan (2010). Thirteen theses in the question of state in curriculum studies. In Erik Malewski (Ed.), *Curriculum studies handbook: The next moment* (pp. 43-56). Nova Iorque: Routledge.
- Sousa, Francisco (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Taubman, Peter (2009). *Teaching by numbers: Deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. Londres: Routledge.
- Teodoro, António (2010). *Educação, globalização e neoliberalismo: Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Todd, Sharon (2009). *Toward an imperfect education: Facing humanity, rethinking cosmopolitanism*. Boulder, & Londres: Paradigm.
- Tyler, Ralph (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Veiga-Neto, Alfredo (2011). Equidade, igualdade e diferença: Implicações para o currículo. In Carlinda Leite, José A. Pacheco, Antonio Flavio Moreira, & Ana Mouraz (Orgs.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp. 54-61). Porto: Porto Editora.
- Westbury, Ian (2008). Making curricula: Why do states make curricula, and how?. In F. Michael Connelly, Ming Fang He, & JoAnn Phillion (Eds.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 45-65). Los Angeles, CA: Sage.

- Yates, Lyn, & Grumet, Madeleine R. (2011). *Curriculum in today's world*. Londres: Routledge.
- Young, Michael (1971). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In Michael Young (Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (pp. 19-46). Londres: Collier Macmillan Publishers.
- Young, Michael (2010). *Currículo e conhecimento*. Porto: Porto Editora.