



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LEANDRO EUSTAQUIO OLIVEIRA

**A RELAÇÃO ENTRE AS TEORIAS CURRICULARES E OS PRESSUPOSTOS
TEORICOS DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL**

Brasília
2017

LEANDRO EUSTAQUIO OLIVEIRA

**A RELAÇÃO ENTRE AS TEORIAS CURRICULARES E OS PRESSUPOSTOS
TEORICOS DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção
do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Liliane Campos Machado

Brasília

2017

LEANDRO EUSTAQUIO OLIVEIRA

**A RELAÇÃO ENTRE AS TEORIAS CURRICULARES E OS PRESSUPOSTOS
TEORICOS DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção
do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Liliane Campos Machado

Dra. Liliane Campos Machado (Orientadora – UnB)

Ma. Carla Tereza Pessoa da Rocha Dantas (Examinadora – FE/UnB)

Ma. Isamar Gonçalo de Sousa Ribeiro (Examinadora – FE/UnB)

Ma. Leyvejane Albuquerque de Araújo (Examinadora – FE/UnB)

Brasília

2017

Aos alunos que tive o imenso prazer de conviver durante o meus estágio, à minha amiga Ilka que abriu as portas de sua sala de aula para me acolher tão bem.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao Autor da vida, meu Pai, que me deu vigor, força e inspiração para seguir firme nessa árdua jornada de estudo e pesquisa, conciliando com muito esforço a graduação e a minha jornada de trabalho.

À minha tão excelente orientadora, Prof.^a Dra. Liliane Campos Machado, por compartilhar comigo parte de sua experiência e conhecimento de forma tão prazerosa. Nossas conversas e orientações foram muito significativas, aprendi demais. Suas correções e revisões me inspiraram muito! Nunca vou esquecer! Admiro sua inteligência!

Aos meus pais, por me apoiar e amar incondicionalmente e por me passar grandes ensinamentos que serão levados para a vida.

À Dida, minha querida tia, que me inspirou e propiciou que eu conseguisse cursar pedagogia na UnB. Aos meus primos Alberto, Juliano, Isabela e Rosana por serem amigos de todas as horas.

À minha irmã, Laís, por me acompanhar nessa jornada, sempre ao meu lado e me ajudando em inúmeras vezes. Por fazer com que os meus dias não sejam tão cinza, e por me fazer rir nas situações mais difíceis.

Ao meu namorado, Jefferson, por ser esse companheiro incrível, dedicado e sempre me dizer o que preciso e caminhar ao meu lado durante grande parte da graduação. Por ficar passar várias noites acordado junto comigo, me incentivando a nunca desistir.

À minha amiga Deise, pelos vários conselhos que recebi de em todas as nossas viagens e encontros semanais, por ser um referencial de profissional a ser seguido, por me ensinar a valorizar minhas conquistas e a ter resiliência mediante as adversidades da vida.

À minha amiga Pollyane, por ser essa mulher incrível que tive oportunidade de conhecer e que carrego com muito orgulho em meu coração.

À Ilka, amiga e professora, que abriu gentilmente as portas de sua sala de aula para que eu pudesse acompanhar o dia a dia da docência, por ter me apresentado aos seus alunos e me ensinado muitas coisas que vou levar para o resto da vida.

Aos meus amigos, Aline, Alex e Vinicius, por fazer com que os meus momentos de lazer fossem mais leves e animados. Por mostrarem que a vida deve ser leve e que família também se constitui por laços de carinho e afinidade.

À meu amigo Thiago, que além de amigos também é companheiro de jornada acadêmica, sempre zelando pelo meu bem estar e por dividindo conquistas tanto acadêmicas quanto pessoais.

Por último agradeço a todas as pessoas que conheci ao longo desses anos de UnB.

Certa vez, os governos dos Estados da Virgínia e de Maryland, nos Estados Unidos, sugeriram aos índios que enviassem alguns de seus jovens para estudar nas escolas dos brancos. Na carta-resposta, os indígenas agradeciam, recusando. Eis um trecho da carta dos indígenas,

(...) Nós estamos convencidos, portanto, de que os senhores desejam o nosso bem e agradecemos de todo coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa. (...) Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportar o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo ou construir uma cabana, e falavam nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão concordamos que os nobres senhores de Virgínia nos enviem alguns de seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos deles, homens.

(Citado por Carlos Rodrigues Brandão, O que é educação, p. 8-9)

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar a relação existente entre as teorias do currículo e os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, como o conceito e a história do currículo contribuiu para a elaboração dessa proposta curricular. Assim teve por objetivo de definir os princípios das teorias curriculares que estão presentes na construção do currículo como um documento que direciona a prática pedagógica e vida escolar. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica e análise documental, feita por meio do estudo das três teorias curriculares e análise do caderno dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento. O aporte teórico que fundamenta esta pesquisa está relacionado aos estudos sobre currículo e relação que existe entre as teorias e as propostas curriculares. Ao fim desta pesquisa foi possível perceber a importância que as teorias sobre currículo tiveram na elaboração dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, e como esta relação reflete na prática pedagógica e no cotidiano escolar e interfere diretamente na vida da sociedade que está amplamente envolvida com a construção do currículo.

Palavras-chave: Currículo. Pressupostos Teóricos. Escola. Sociedade.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DF – Distrito Federal.

CRE – Coordenações Regionais de Ensino.

SUBEB – Subsecretaria de Educação Básica.

SEE/GDF - Secretaria de Estado e Educação do Governo do Distrito Federal.

UnB – Universidade de Brasília.

SUMÁRIO

Apresentação.....	8
Introdução.....	10
1. Desenvolvimento Histórico do Currículo.....	12
1.2 Conceito de Currículo.....	16
1.3 As Teorias Tradicionais de Currículo.....	17
1.4 As Teorias Críticas.....	19
1.5 As Teorias Pós-Críticas.....	27
2. O Currículo em Movimento.....	37
2.1 Pressupostos Teóricos.....	37
2.2 Processo de Construção do currículo.....	38
2.3 Teoria Crítica e Pós-Crítica.....	39
2.4 Concepção de Educação Integral.....	40
2.5 Pedagogia Histórico-Crítico e Psicologia Histórico-Cultural.....	42
2.6 Eixos Transversais e Integralidade do Currículo.....	44
3. Relação entre as Teorias Curriculares e os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento.....	48
4. Considerações Finais.....	52
5. Perspectivas Futuras.....	53
Referências.....	53

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é composto por três partes: histórico da trajetória do currículo, o conceito de currículo e as teorias curriculares, os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal e a relação entre as teorias sobre currículo e os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal e a conclusão sobre a pesquisa. A primeira parte, o conceito e histórico do currículo, é composta por dois capítulos. O primeiro capítulo traz a trajetória histórica do currículo e o seu conceito ao longo da história. O segundo capítulo traz as três principais teorias curriculares e como elas definem currículo ao longo dos anos.

A segunda, os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, é composto por um capítulo que apresenta um panorama geral do que vem a ser o Currículo em Movimento, sua elaboração e implementação e seus fundamentos teóricos.

Na terceira parte desse estudo encontram-se as relações entre os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento e as teorias sobre currículo e a conclusão, sendo está realizada através de análise e também as considerações finais da pesquisa e as perspectivas profissionais futuras.

PARTE I

INTRODUÇÃO

Há quatro anos comecei minha caminhada no curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, ao decidir me inscrever para o vestibular, acessei o site da página da UnB, para conhecer quais seriam as disciplinas estudadas durante essa jornada. Algumas foram de fácil reconhecimento, visto que eu já havia começado outras duas graduações, mas por alguns problemas tive que interromper o processo. A escolha pelo curso de Pedagogia, veio da vontade de lecionar e por sempre gostar do ambiente escolar.

Assim como na faculdade, sempre questioneei o porquê de algumas disciplinas serem privilegiadas em relação a outras, como por exemplo, porque no meu ensino fundamental sempre tive mais aulas de matemática do que aulas de história ou ciências, não que eu tenha aversão a números, mas história é tão importante quanto matemática. Na universidade, novamente, presenciei esses conflitos e indagações. Mas ao cursar a disciplina de currículo no meu quinto semestre acadêmico pude perceber com maior clareza os vários motivos que levaram as essas indagações.

Como graduando do curso de Pedagogia essas indagações evoluíram e comecei a refletir em como essas teorias sobre currículo poderiam auxiliar e interagir com a minha prática pedagógica e com a relação entre professor, aluno e escola. Além dos conteúdos programáticos das escolas o currículo tem relação direta com o funcionamento das instituições de ensino.

Em 2014 o Governo do Distrito Federal, através da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em parceria com professores, sociedade e com base em estudos curriculares, estabeleceram uma proposta curricular com o nome de Currículo em Movimento da Educação Básico do Distrito Federal, a primeira impressão que tive foi de que essa nova perspectiva de se pensar e fazer currículo traria uma nova cara as escolas do Distrito Federal e um novo panorama para o ensino público.

Com um nome sugestivo a primeira ideia seria de um currículo que tiraria a prática pedagógica do movimento retilíneo e constante e ampliaria os horizontes. Não que isso não seja possível, mais os diálogos existentes entre as teorias curriculares e a realidade mostraram que o esforço para essa ampliação é longo e árduo.

Quando cheguei na etapa final da jornada da graduação deparei-me com dois temas que me balançaram ao longo do processo de formação, optei pelo currículo como tema de pesquisa porque necessitava entender qual era a relação existente entre as teorias sobre currículo e a proposta do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal. Para isso decidi fazer uma revisão bibliográfica das teorias sobre currículo e analisar o caderno dos pressupostos

teóricos do Currículo em Movimento de forma que pudesse estabelecer uma relação entre ambos.

Como objetivo geral da pesquisa delimitamos: relacionar as teorias curriculares com os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal.

Especificamente objetivamos:

- 1- relacionar as teorias curriculares com o conceito de currículo;
- 2- analisar a trajetória histórica do currículo no Brasil, para essa análise delimito o período pós educação jesuíticas até o início dos anos 2000;
- 3- identificar os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal;
- 4- relacionar as teorias curriculares na construção da proposta curricular do Distrito Federal;

A questão norteadora da pesquisa temos: que teoria (s) de currículo estão relacionadas aos pressupostos do Currículo em Movimento da SEE/GDF.

O percurso metodológico foi construído na perspectiva da revisão bibliográfica. A revisão bibliográfica é indispensável para a delimitação do problema em um projeto de pesquisa para obter uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos sobre um tema, sobre suas lacunas e sobre a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento. (Lakatos e Marconi, 2010). Nessa pesquisa a revisão bibliográfica se faz necessária para poder mostrar as diferentes concepções de currículo, e como essas diferentes concepções se fazem presentes na elaboração do Currículo em Movimento da Educação Básica.

No que se refere a análise documental Gil afirma que a pesquisa documental se caracteriza pela pesquisa “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (2008, p. 45). O uso de documentos para a pesquisa traz uma riqueza de informações, já que elas podem ser utilizadas em várias áreas de ciências humanas e sociais, aproximando o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural.

A seguir vamos apresentar as nossa leitura em torno do contexto histórico do currículo.

1. DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO CURRÍCULO

Para melhor elaborar o estudo sobre a relação entre as teorias curriculares e os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, primeiramente é importante ressaltar a trajetória do campo do currículo ao longo da história. Essa trajetória é fortemente marcada pela intrínseca relação que o campo do currículo tem com os acontecimentos históricos que moldaram nossa sociedade atual.

Hoje, talvez, seja mais clara a definição de currículo abordado por TANNER, em 1975, onde este definiu currículo como:

o currículo é definido como as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sobre os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno. (p. 45)

Sobre essa concepção não se pode dizer que ela tenha chegado assim pronta e definida. Essa ideia nem sempre foi tão óbvia, nota-se uma grande mudança que tem início no século passado. Antes do início do século passado o ensino tradicional, o jesuítico, operava sobre a lógica de que as disciplinas eram compostas por conteúdos/atividades que expressavam a uma única finalidade e que essas dispunham de características que eram essenciais para o desenvolvimento de certas faculdades mentais, defendendo que essas facilitavam o aumento da memória e do raciocínio lógico. Na virada para os anos 1900, tem-se o início da industrialização americana que modifica todos os setores da época: econômico, político, social e, posteriormente, reverberando no cenário educacional como um todo.

No Brasil as mudanças ocorridas na industrialização só tiveram impacto na década de 1920, aparecendo o movimento da Escola Nova no Brasil, ganhando força a concepção do que era preciso decidir sobre o que deveria ser ensinado nas escolas da época. Tendo início os primeiros estudos sobre currículo no Brasil. No momento marcado pelas demandas da industrialização, a escola ganha novas responsabilidades: ela precisa voltar-se para a resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade. (LOPES e MACEDO, 2011. p. 21).

Observa-se então a necessidade de estudar o currículo, sua importância como um norteador do que deve ser ensinado na escola. Essa relevância encontra-se presente até hoje, onde o currículo tem sido estudado e analisado para uma maior adequação na sociedade.

Ainda no começo do século, com a industrialização acontecendo e modificando a realidade social da época, Lopes e Macedo (2011) utilizam a concepção de Bobbitt sobre currículo:

cuja função é preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa a partir de dois conjuntos de atividades que devem ser considerados igualmente pela escola – o que chama currículo direto e as experiências indiretas. O formulador de currículo deve, então, determinar as grandes áreas da atividade humana e subdividi-las em atividades menores – os objetivos do curso. (p.22)

Essa definição de currículo seguida por Bobbitt segue a corrente do eficientismo que pode

ser resumido pela defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração e baseados em conceitos como eficácia, eficiência e economia. (LOPES e MACEDO, 2011, p.22). Vemos assim a necessidade de se elaborar um currículo que preocupasse com as demandas de exigências e que seguisse os parâmetros da sociedade industrial em questão, sendo cobrado da escola eficiência na formação do jovem. Capacitando o para socializar e participar da vida política e econômica que estava surgindo com a industrialização.

Paralelo a corrente do eficientismo e rivalizando com este, tem se o progressivismo. Lopes e Macedo (2011) definem essa corrente como sendo composta por:

mecanismos de controle social bem menos coercitivos. Mas, também para os progressivistas, a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática. Reconhecem, no entanto, em níveis diferenciados, dependendo dos autores, que a distribuição desigual de poder na sociedade não é um fenômeno natural, mas uma construção social passível de mudança pela ação humana. A educação humana poderia, portanto, ser um instrumento para formar indivíduos capazes de atuar na busca dessas mudanças. (p.23).

Vê-se, por essa definição das autoras, que a corrente progressivista tende a olhar para educação e posteriormente para a elaboração do currículo como possibilidades de mudanças na realidade, muitas vezes, desiguais em que o indivíduo se encontra. Ao analisar a concepção de currículo progressivista e a preocupação em modificar a realidade social através da ação humana, nota se que esses acreditam na educação como transformadora da realidade, sendo o currículo também capaz de mudar a realidade da educação. Nesse sentido, o progressivismo se constitui como uma teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo não como uma preparação para a vida adulta. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 23).

O nome mais conhecido do progressivismo é do autor John Dewey, cujos preceitos sobre a elaboração curricular são os de Inteligência social e mudança. Dewey aborda como foco central do currículo a resolução de problemas, destacando que ambiente escolar deve ser organizado de modo que a criança vivencie situações problemáticas, que também estão presentes na sociedade, proporcionando oportunidades em que a criança seja capaz de resolver a problemática com atitudes democráticas e que envolva a cooperação.

As atividades curriculares e os problemas no currículo, para Lopes e Macedo (2011, p.23) são apresentados às crianças para que elas, em um mesmo processo, adquiram habilidade e estimulem a criatividade. Sendo assim Dewey estabelece um currículo voltado para a formação de um indivíduo capaz de lidar com as inúmeras problemáticas que começaram a coexistir com a industrialização.

A partir desse ponto ressalta se a importância da corrente progressivista que reverberou nas reformas educacionais ocorridas nos anos de 1920 no Brasil. Mas além de influências progressivistas nas reformas educativas do Brasil, tem se outro nome que por mais de vinte anos esteve presente nas propostas e estudos curriculares tanto no Brasil como no Estados Unidos da América. Ralph Tyler propõe em seus estudos sobre currículo, abordagens técnicas que remetem

ao eficientismo que interagem com o pensamento progressivista.

O modelo tyleriano, consiste em um:

procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo. (Lopes e Macedo, 2011, p. 25)

Percebe-se através dessa definição o estreitamento do vínculo entre currículo e avaliação sendo este um dos principais pontos da racionalidade estabelecido por Dewey. Repercutindo até os dias de hoje na elaboração do currículo.

Como foi dito acima, surge nos anos de 1920 no Brasil, transformações nas esferas da economia, política, cultura e ideologia causadas pelas mudanças nas relações entre Brasil e países industrializados durante a Primeira Guerra. Começa-se a fazer necessário alfabetizar os trabalhadores, já mais especializados, que, também, passam a exigir a expansão do sistema educacional.

Surge nesse momento a necessidade, por parte de idealizadores, da modificação da estrutura da educação no país. Esses especialistas insistem na necessidade de se enfrentar os problemas mais prementes da educação nacional, propondo que se renove o ensino com base nas contribuições da Psicologia e Sociologia. (PARAISO, 2010, p. 63).

Nesse cenário surgem os Pioneiros da Escola Nova, que buscam romper com o modelo de ensino baseado nos preceitos jesuíticos e com características enciclopédicas oriundas da escola francesa. Rompendo assim com o modelo positivista de ensino, que respaldava a diferença entre trabalho intelectual e manual. Para tal, Paraiso (2010, p. 63) nos afirma que os Pioneiros advogam o rompimento com o caráter elitista de nossas tradições e de nossa escola, enfatizando a natureza social do processo escolar e sugerindo a renovação do currículo.

Sobre essas mudanças, estabelecidas pela Escola Nova, como lembra Paraiso (2010) vê-se uma reação que vai de embate a velha organização da estrutura do sistema educacional, essa reação categoriza, intenciona e sistematiza uma nova concepção em oposição à concepção vencida em que se encontrava o sistema educacional.

As mudanças, tanto desejadas pelos Pioneiros, no cenário educacional da época foram levadas também para o campo do currículo. Destaco assim como Paraiso (2010, p. 64 e p. 65) a importância e relevância do currículo para Anísio Teixeira, um dos grandes nomes, dentre vários, do movimento Pioneiros da Escola Nova.

Teixeira defende um currículo centrado na criança, sendo essa origem do trabalho e atividade escolar, onde a filosofia do trabalho escolar seja pautada na total confiança no espírito infantil respeitando religiosamente a personalidade da criança. Teixeira defende a implementação de um currículo voltado para as atividades naturais da humanidade e centrado em atividades, problemas e projetos que remetam ao convívio social do homem moderno e industrializado. Sendo assim Teixeira idealiza um currículo centrado na escola onde a criança

crece em inteligência, em comando sobre a própria vida e com uma visão amplificada sobre a sociedade.

Nota se assim, nas falas de Anísio Teixeira, a importância e valorização da criança na elaboração dos parâmetros curriculares de um modelo de ensino. (PARAISO, 2010, p. 64). Ao final da década de 1920, com frequentes conflitos sociais e políticos existentes no Brasil, somados à crise econômica de 1929, temos o terreno preparado para uma revolução. Acontece, então a chamada Revolução de 1930 que coloca Getúlio Vargas no poder por um período de 15 anos. Com isso os estudos no campo do currículo sofrem algumas alterações, temos no final da década de 1930 um enfraquecimento dos ideais da Escola Nova, passando assim o ensino e o próprio currículo a terem uma ênfase mais profissional e conservadora. Essa tendência conservadora, que reflete na elaboração e estudo do currículo, com características rígidas e enciclopédicas, dão relevância a um modelo de escola tecnicista que perdura até meados da década de 1950.

As mudanças no currículo que provém dos meados da década de 1950 são na verdade a reflexão do que ocorre no país. Vemos nessa época o ápice das ideias de Juscelino Kubitschek que, eleito presidente, prometeu 50 anos de desenvolvimento em cinco de mandato. Durante seu mandato ele convida todos, através de um discurso nacional - desenvolvimentista a se unir e ajudar na industrialização e modernização do país. Isso reflete em todas as esferas nacionais. Na educação foram importados modelos curriculares americanos que não se encaixavam em nossas escolas, vista a situação e dimensão continental do país.

Passado esse período de importação de ideias americanas na elaboração dos parâmetros curriculares, a partir da década de 1960 o campo do currículo passa a consolidar-se, sofrendo este também com as mudanças ocorridas durante a ditadura. Sendo a predominância do tecnicismo como discurso hegemônico do currículo na década de 1970, onde a predominância era a operacionalização e para a classificação de objetivos educacionais, bem como para procedimentos de instrução individualizada e de educação programada. (PARAISO, 2010, p. 75).

No início da década de 1980, em meio a grave crise econômica, que culminou no descontrole da inflação, temos o processo de redemocratização do país, que só é estabelecido em 1985 com a entrada de José Sarney no poder. Nessa época ganha força uma literatura pedagógica crítica que visa à implementação de reformas educacionais, permanecendo com hegemonia o discurso crítico até o final dos anos 1980.

Já em 1990 temos um discurso pós-modernismo e pós-estruturalismo sobre o discurso. Sendo os dois expressos por Paraiso (2010) como:

o primeiro subsidiou a contestação das pretensões de totalização e de uma razão onipotente que fundamentavam o saber considerado moderno. O segundo, pela centralidade concedida ao papel da linguagem, chamou a atenção para o caráter construído de nossos artefatos culturais. (p. 75)

O campo do currículo mostra-se hoje, cabe afirmar, atento aos desenvolvimentos de outros campos. Exemplifique-se com as influências visíveis e significativas das teorias da complexidade e das filosofias da diferença nos recentes estudos sobre currículo. O currículo apresenta nos dias de hoje uma configuração fragmentada por outros campos, tornando-o um campo complexo e também de suma importância na construção de uma educação diferenciada.

1. CONCEITO DE CURRÍCULO

A ideia que se tem sobre o conceito de currículo hoje, é algo que vem sendo construído ao longo dos vários anos de estudo sobre o assunto. Talvez seja óbvio pensar que o ensino precisa ser estruturado e planejado, mas essa concepção de planejamento teve sua real importância com o advento dos estudos sobre currículo.

A definição de currículo surge da necessidade da organização da vida escolar: a escola, como um espelho da sociedade, sofre mudanças a todo instante e essas mudanças afetam diretamente o cotidiano escolar. É através dessas mudanças que surge a necessidade de se organizar, planejar e estruturar o conhecimento e o ensino de forma que este possa suprir as necessidades da vida em sociedade.

A definição/conceituação de currículo sofre mudanças constantemente, sendo assim não é possível responder o que é currículo apontando apenas uma especificidade, mas sim para combinações sobre os sentidos desse termo localizados historicamente. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 26). Cada nova definição do que vem a ser currículo não se trata apenas de uma forma de descrever, analisar o currículo e sim parte de um fundamento maior onde essa definição está inserida.

Antes de definir e identificar as principais características das teorias do currículo vale discutir sobre a própria definição do que vem a ser teoria. Para Silva (2015, p.11) a noção de teoria implica na suposição de que essa descobre o real, ocorrendo assim uma correspondência entre teoria e realidade. Sendo assim a teoria é uma imagem, um reflexo de uma realidade que a precede. Essa noção de teoria abordada por Silva (2015, p. 11) remete a própria teoria do currículo, onde esse é um objeto que precederia a teoria, a qual só estaria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo.

Segundo Silva (2015, p. 12) a teoria, de um ponto de vista pós-estruturalista de discurso, age de forma circular descrevendo uma descoberta que ela própria criou. Essa abordagem levantada pelo autor nos faz refletir na própria teoria do currículo onde essa descreve um conjunto de diretrizes que ele próprio criou que serão estudados e analisados pelos vários mecanismos da teoria curricular.

Assim como o conceito de teoria busca definir algo, descrevendo-o, descobrindo-o e explicando-o, o conceito de currículo busca responder duas perguntas que sempre acompanha

os estudos ou manuais de currículo, “o que?” que vem sempre acompanhada da pergunta “o que eles ou elas devem se tornar?”, de forma que essa última sempre precede à primeira, ou seja, a teoria do currículo busca responder o que deve ser ensinado/repassado aos indivíduos e qual o tipo de sujeito que eles devem se tornar para responder as perspectivas da sociedade, essas duas perguntas vão sempre conduzir os estudos sobre currículo e isso não é algo inerente somente as teorias do currículo isso é um questionamento que permeia todos os âmbitos da educação. A cada tipo de perspectiva que a sociedade exige do indivíduo existe um tipo de currículo que será utilizado.

As teorias de currículo segundo Silva (2015, p.16) podem ser expressas através do poder, onde a escolha do que vai ser ensinado, o privilégio de selecionar um tipo de conhecimento, destacar uma identidade e subjetividade são identificadas com uma operação de poder. Essas operações é que vão definir qual ou quais teorias foram empregadas na elaboração e implementação de um currículo.

O currículo, mais do que uma simples sequência de diretrizes e conteúdos a serem trabalhados pelos educadores em sala de aula, escola ou ambiente não formal de ensino ao longo de diversos períodos da vida escolar dos estudantes, é formado através da construção cultural e histórica que vem sofrendo ao longo das transformações de suas definições. Essas definições e transformações em seu conceito é o que torna o campo do currículo uma área rica de significados que se entrelaça com várias outras áreas de estudo e atuação da educação. Dessa forma podemos destacar três teorias curriculares que demonstram grande influência na educação brasileira: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Essas três teorias deram forma a concepção que temos sobre currículo e sua empregabilidade na vida escolar dos estudantes.

2.1 As Teorias Tradicionais do Currículo

A necessidade de organizar o que seria ensinado nas escolas surge com o advento das mudanças ocorridas na sociedade moderna, o termo currículo passa a ser usado para definir um conjunto de diretrizes, técnicas e modo de se ensinar determinado conhecimento.

Esse conjunto de diretrizes logo começa a seguir alguns caminhos e estes são os que vão trazer as diferenças para as teorias de currículo. A teoria tradicional traz o planejamento do ensino de forma que esse acompanhe as mudanças ocorridas no início do século passado sendo assim a idealização de currículo sobre a lógica da teoria tradicional é proporcionar uma educação geral e acadêmica à população.

Seguindo essa lógica de uma educação geral e acadêmica à população, o que se deve ensinar: as habilidades básicas escrever, ler e contar; disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais. (SILVA, 2015, p. 22). O ensino deveria ser voltada para a prática industrial onde os estudantes

deveriam sair da escola aptos a ocuparem um lugar em uma fábrica.

Para Bobbitt o sistema educacional deveria ser tão eficiente e mecânico quanto qualquer outra empresa econômica. Segundo Lopes e Macedo (2011, p.22) para Bobbitt o currículo deve preparar o aluno para a vida adulta economicamente a partir de dois conjuntos de atividades que devem ser igualmente considerados pelas escolas. O currículo, pela lógica de Bobbitt, deve ser determinado por grandes áreas de atividade humana que são encontradas na sociedade e dividi-las em atividades menores, esses serão os objetivos, um conjunto de especialistas devem identificar as tarefas desejáveis e agrupá-las em categorias, a partir da identificação das tarefas que fazem parte das atividades de um bom profissional é montado um programa de treinamento, com o objetivo de melhor qualificar o aluno para o mercado de trabalho, desprezando qualquer interação necessária para realização de tarefas sociais.

Dessa forma o currículo é apenas uma mecânica, segundo Silva (2015) Bobbitt queria

que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. (p.23)

O sistema e o próprio currículo deveriam estabelecer de forma metódica quais eram seus objetivos, Esses objetivos, por sua vez, deveriam ser baseados nas habilidades que capacitariam os alunos para a vida industrial, ou seja, deveriam atender as habilidades das ocupações profissionais. Bobbitt idealiza um currículo onde o sistema educacional funcionasse com as propostas da administração científica de Taylor. A atração e influência de Bobbitt devem-se provavelmente ao fato de que sua proposta parecia permitir à educação tornar-se científica. (SILVA, 2015, p. 23).

Seguindo essa lógica das teorias tradicionais curriculares, o planejamento curricular engessado tornaria o aluno uma máquina a serviço da industrial, colocando o a parte da realidade que o circula, os ideais da teoria tradicional influenciaram muito a educação nos Estados Unidos da América até os anos 1980 e em muitos países, inclusive o Brasil.

2.2 Teorias Críticas

Foi na década de 1960, um período de crescente discordância e embate contra as reformas tradicionais de ensino, que se vê um grande número de estudos sobre currículo que defendem total oposição aos modelos tradicionais, apresentando assim uma gama de autores cada qual auxiliando na produção de material para enriquecer os escritos sobre teoria crítica. Sendo a década de 1960 a grande responsável pela transformação que atingiu parte do mundo ocidental, tendo cada país ou continente um nome de peso para refletir sobre as mudanças que ocorria nas formas de pensar e fazer educação e o próprio currículo.

As teorias críticas surgem para colocar em dúvida as teorias tradicionais da educação e

isso reverbera diretamente na forma de fazer, pensar e discutir currículo. Segundo Silva (2015, p.29) as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, essa última tinha como principais a utilização de métodos padronizados para melhor ensinar os alunos a serem profissionais competentes que pudessem servir como mão de obra para a produção. Já as teorias críticas visam entender e até certo ponto conscientizar as diferenças entre as classes sociais no modelo de produção capitalista, sendo assim elas discutem sobre a finalidade da escola na sociedade.

As teorias tradicionais de acordo com Silva (2015, p. 30) advogam sobre o saber técnico de como fazer o currículo, já as teorias críticas refletem sobre os vários pressupostos teóricos que estão presentes nos vários arranjos sociais e educacionais. Ainda em Silva (2015, pg. 30), este diz que as teorias críticas são as teorias da dúvida e indagação, onde o foco não é preocupar em como fazer o currículo, mas sim desenvolver conceitos que permitam esclarecer o que o currículo faz.

Como dito anteriormente, as teorias críticas têm preocupações totalmente diferentes das teorias tradicionais. A primeira preocupa-se com fatores que vão além da técnica, planejamento e eficiência do currículo, ela preocupa-se com a ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe, emancipação, libertação, resistência e também abordam a questão do currículo oculto presente na educação.

Iniciando as mudanças que ocorreram na década de 1960, que atingiram diretamente a forma de pensar e discutir educação e currículo, tem-se o famoso ensaio do filósofo francês Louis Althusser intitulado, A Ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado, que forneceram as bases para as críticas marxistas para a educação, é esse ensaio que segundo Silva (2015, pág.31) que faria a importante conexão entre ideologia e educação que seria de grande auxílio para teorizar criticamente educação e currículo com base nas análises marxistas.

Para isso, Silva (2015, pg. 31) afirma que Althusser faz uso à referência educacional para discutir sobre a permanência ideológica da sociedade capitalista, onde essa depende de seus componentes propriamente econômicos como força de trabalho e meios de produção e também utiliza da reprodução de seus componentes ideológicos.

Sendo dessa forma o conceito de ideologia utilizado por Althusser, como um aglomerado de crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais como algo necessário e substancialmente importante para o bom funcionamento do sistema capitalista. Para isso se tem a escola como um grande aparelho que transmite e reforça essa ideologia, essa transmissão é feita através do currículo de forma direta onde se utiliza de artifícios como as disciplinas voltadas para as Ciências Humanas e de uma forma mais indireta e sutil quando faz uso das Ciências e Matemáticas que são áreas mais “técnicas”.

Segundo Silva (2015, pg. 32) essa forma de produção da ideologia feita pela escola através do currículo, tem caráter discriminatório, uma vez que reforça a ideia de que as pessoas de classes

subordinadas devem rebaixar-se e serem submissas e obedientes, já nas classes dominantes o reforço é feito de forma contrária, a essas pessoas são ensinadas a serem líderes e terem total controle sobre a maioria subordinada. Além desse reforço o currículo, através da ideologia, faz com que cada vez mais os indivíduos subordinados não cheguem aos níveis mais altos de ensino, onde são ensinados os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes.

É através desse conceito de ideologia abordado por Althusser que a escola utilizando, não apenas o currículo, estabelece a reprodução de comportamentos nos indivíduos. Sendo assim, ela reflete nos indivíduos; através do seu funcionamento; as relações sociais existentes no ambiente de trabalho, como dito anteriormente, reforçando os papéis de cada indivíduo na sociedade capitalista, esse reforço é feito através das relações sociais da escola entre as relações sociais do local de trabalho, dessa maneira escola e currículo contribuem diretamente para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista. (SILVA, 2015, p. 33).

Essas críticas feitas ao modelo capitalista de escola não ficaram restritas a uma análise marxista, como foram feitas por Althusser. Outra análise que atua para enriquecer o arcabouço teórico das Teorias Críticas, são os estudos de reprodução cultural e social feitos por Jean Claude Passeron e Pierre Bourdieu na obra *A Reprodução*.

Seus estudos, contrários às análises marxistas, destacava que o funcionamento da escola e das demais instituições culturais não era vivenciado apenas através do funcionamento da economia. De acordo com Silva (2015, p. 33) Bourdieu e Passeron veem, entretanto, o funcionamento da escola e da cultura através de metáforas econômicas. A dinâmica da estrutura utilizada por Bourdieu e Passeron está centrada na reprodução cultural, dessa forma a reprodução cultural dominante seria responsável pela reprodução social mais ampla. A cultura que tem valor para ser reproduzida socialmente seria a cultura das classes dominantes, essas detêm os valores, comportamentos, gastos e hábitos que serão reproduzidos socialmente.

Essa reprodução cultural tem grande repercussão na educação e na própria teoria crítica do currículo, quando se faz a análise observando um conceito usado por Bourdieu o conceito de capital cultural, que para o autor é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca de outros recursos, utilizando como base referencial os recursos econômicos, onde esse se manifesta de forma incorporada e internalizada e é institucionalizado através de diplomas, certificados e títulos caracterizando assim aquisição de poder através da educação.

Para Bourdieu e Passeron a escola tem atuação excludente, essa não fornece e não garante às crianças de classes dominadas, vivências e experiências das classes dominantes. A escola utiliza um mecanismo de exclusão, onde o currículo é baseado nos códigos da cultura dominante, onde as crianças que tem em seu dia a dia familiaridade com esses códigos tem maior compreensão devido a constante imersão cultural o que torna esses códigos naturais. Já as crianças de classe dominadas encontram-se a deriva e completamente perdidos no ambiente escolar.

Dessa forma Bourdieu e Passeron defendem um conceito onde as crianças das classes dominadas tenham o mesmo acesso, vivência e permanência à educação que as crianças das classes dominantes. Um currículo que seja capaz de reproduzir condições de igualdade para as crianças das classes dominadas. Para Silva (2015, p. 35) a proposta de Bourdieu e Passeron consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na escola, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família.

Visto assim temos que os trabalhos de Bourdieu e Althusser, são trabalhos que tinham como base principal a crítica radical à educação liberal, porém, não tinham tomado foco propriamente sobre o questionamento do currículo e conhecimento escolar. Segundo Silva (2015, p. 45) Michael Apple toma como ponto de partida os elementos centrais da crítica marxista da sociedade, esses elementos são de extrema importância para fazer a análise do currículo, uma vez que a dinâmica da sociedade reverbera diretamente na elaboração e utilização de um currículo pelo sistema educacional. Segundo a teoria marxista o processo de ação da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, dominação dos que detêm o maior controle das propriedades e dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas a mão de obra como ferramenta aquisição de capital.

Esses processos que são internalizados na sociedade capitalista afeta as diversas esferas sociais, como educação e cultura. Esses processos segundo Apple geram ligações que não podem ser consideradas simples e diretas, essas ligações não devem, de forma alguma, ser analisadas sobre uma concepção determinista e mecanicista, dessa forma o vínculo existente entre produção e educação engloba aspectos complexos e que tem relação direta com as formas de se pensar e fazer currículo na educação. Silva (2015, p. 46) destaca que para Apple aquilo que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia, para Apple esses processos dependem da mediação e interação do homem, uma vez que esse age como colaborador produtivo de novas formas de conhecimento.

Para Apple, de acordo com Silva (2015, p. 46) o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. Sendo assim, o currículo não é um corpo inerte, neutro e indiferente de conhecimentos como se pensava nas teorias tradicionais, para Apple o currículo tem forma interativa e reflexiva, onde a seleção do que compõe o currículo nada mais é do que os interesses particulares das classes dominantes. A questão da seleção do conhecimento que constitui um currículo não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual é considerado verdadeiro (SILVA 2015, p. 46). E se esse é considerado verdadeiro depende de a quais grupos de interesse estão atrelados a escolha desses conhecimentos, quais as relações de poder estão envolvidas nesse processo de escolha do que é legitimado como sendo conhecimento verdadeiro?

Apple considera, apresentado por Silva (2015)

de grande importância examinar tanto aquilo que ele chama de “regularidades do cotidiano escolar” quanto o currículo explícito; tanto o ensino implícito de normas, valores e disposições quanto os pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial.

Apple, via duas formas de visualizar o currículo no ambiente escolar, para ele havia o currículo explícito que era demarcado pelo que se podia ver a “olho nu”, enfatiza-se o cotidiano da escola, com toda sua singularidade e peculiaridade que cada instituição de ensino tem, o outro modo de visualizar o currículo, como já foi dito, é o que se pode chamar de currículo oculto, sendo aquilo que está nas entrelinhas do cotidiano de cada escola, o motivo da seleção de certos conhecimentos na elaboração de um currículo como a simples disposição do material didático na sala de aula, por exemplo.

A utilização do conceito de currículo oculto, adotado principalmente pelas teorias críticas, deve-se dar ao fato desse conceito se assemelhar com conceitos como ideologia, abordados por Althusser, os princípios de correspondência utilizados por Bowles e Gintis e também o conceito de currículo implícito de Apple são alguns exemplos de conceitos relacionados ao currículo oculto. Silva em seu livro, *Documentos de Identidade uma introdução às teorias de currículo*, informa que apesar da utilização crítica desse conceito de currículo oculto, sua origem conceitual vem do campo conservador da sociologia funcionalista. (SILVA, 2015. p. 77)

Dessa forma, para Silva (2015, p. 78), o conceito de currículo oculto originado da sociologia funcionalista, tem como argumento válido a ideia de que é através da sua utilização que certas coisas que são ensinadas na escola como: relações de poder, organização do espaço e padrões de castigo e recompensa são de grande importância para o bom funcionamento da sociedade de modo a garantir comportamentos que são desejáveis e justificáveis através do uso do currículo oculto. Em direção oposta a essa utilização do currículo oculto, as teorias críticas, analisam que esses ensinamentos transmitidos são indesejáveis e vão em contra mão aos objetivos principais da educação. Segundo o autor essa utilização faz com que os jovens tenham uma posição passiva diante das inúmeras desigualdades.

Silva diz que o currículo oculto nada mais é do que a constituição de aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes. (SILVA, 2015, p. 78). Dessa forma o autor nos avisa da importância de se conhecer o currículo oculto, uma vez que é através desse que saberemos o que se aprende e quais os meios que esses conhecimentos implícitos são passados aos alunos. Sendo assim de acordo com a análise crítica sobre o currículo oculto, o que esse tem a ensinar aos alunos são comportamentos e valores que vão desde a cultura, gênero, sexualidade e raça.

Ainda em Silva (2015, p.80), esse afirma que o currículo oculto expressa uma operação fundamental da análise sociológica, que consiste em descrever os processos sociais que moldam nossa subjetividade como que por detrás de nossas costas. Esses processos sociais que, segundo Silva, moldam nossa subjetividade podem ser observados através dos aspectos ambientais que

existem na vida cotidiana da escola. Dessa forma o currículo oculto está vivo e ativo nas relações sociais existentes entre os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem, na noção de tempo que é passado em sala de aula, nas regras estabelecidas para o “bom” convívio na escola, e também nos processos de avaliação onde aquele que não alcança os índices estabelecidos como satisfatórios são considerados incapazes.

De acordo com a teoria crítica a única forma de fazer com que o currículo oculto seja algo que traga um melhor benefício a educação seja torná-lo um currículo explícito e de fácil visão pelos agentes envolvidos no processo. Mas não se pode falar em currículo oculto nas teorias críticas sem fazer uma ligação direta que esse tem com o conceito de controle social que é estabelecido intrinsecamente no modo de pensar e fazer currículo.

Para falar sobre controle social primeiramente é necessário definir o que vem a ser controle social, suas origens e quais influências podem ser observadas na teoria crítica sobre currículo. Paraiso (2010, p. 80) define controle social como sendo diversos esforços para adequar o comportamento de um indivíduo às expectativas de determinados grupos sociais ou da sociedade mais ampla, sendo essa abordagem utilizada pelos sociólogos funcionalistas onde o controle social é voltado para manutenção da ordem social vigente.

Paraiso enfatiza que o controle social é exercido através do treino onde o indivíduo acaba internalizando valores e princípios e deixando de lado aspirações próprias para se adequar um grupo social. Dessa maneira tem se controle social como um mecanismo coercitivo que busca corrigir comportamentos, atitudes que são vistos como “deficiências” por grupos sociais que predominam e comandam as regras sócias de uma determinada sociedade.

A ideia de controle social tem relação direta com o processo de socialização que ocorre com todo ser humano, esse absorve os aspectos existentes em uma determinada sociedade através das inúmeras interações sociais que ocorre ao longo do seu processo de aprendizagem, após a absorção do maior número de valores, normas e símbolos existentes nas relações sociais esse adquire a consciência do “eu” que é a significação que o indivíduo tem sobre si próprio em suas interações com os demais membros dos grupos sociais que o rodeiam, dessa forma segundo Paraiso (2010, p. 81) o conceito de controle social seria uma extensão do conceito de socialização.

Observa-se assim duas concepções de controle social, a primeira como um conjunto de mecanismos coercitivos de correção e a segunda como uma extensão do conceito de socialização. Ambas as concepções, de acordo com Paraiso (2010, p.82), não tem preocupação com a autonomia do homem diante as injustiças e desigualdades ocorrentes na sociedade moderna capitalista.

A concepção de controle social que é utilizada na teoria curricular crítica tem como finalidade promover um crescimento individual e maior justiça social através de uma prática e aprendizagem crítica, desse forma ressalta-se a importância de se falar em controle social que

tenha comprometimento com fins de liberdade e emancipação. Paraiso (2010, p.88) utiliza dos escritos de Aronowitz e Giroux para expressar concepção crítica de que controle social implica a tarefa de planejar currículos que deem aos estudantes uma voz ativa e crítica e que lhes forneçam o conhecimento as habilidades necessárias para sobrevivência e crescimento no mundo moderno.

Ainda sobre a definição de controle social na teoria curricular crítica Paraiso (2010, p.88) diz que:

chamo a atenção para o fato de que uma noção crítica de controle social não pode negligenciar essa responsabilidade, ou seja, não pode deixar de discutir o contexto apropriado ao desenvolvimento de práticas curriculares que favoreçam o bom rendimento e a autonomia dos estudantes e, em particular, que reduzam os elevados índices de evasão e repetência de nossa escola de primeiro grau.

Assim, nesta fala, Paraiso ressalta a importância do uso do conceito de controle social, para um melhor aproveitamento da prática docente e também da aprendizagem significativa, através da elaboração e implementação de um currículo crítico na educação. Para que isso tenha efeito significativo no sistema educacional, a abordagem crítica do controle social deve contemplar a relação entre professor-aluno e também a análise cuidadosa da cultura escolar.

Uma vez que essa abordagem crítica deve analisar a cultura escolar, vale ressaltar que a cultura utilizada pelas escolas tem como características principal serem das camadas predominantes, deixando de fora a inserção e valorização da cultura popular oriunda das camadas populares ou das camadas dominadas. Ainda que seja de difícil visualização a teoria crítica que aborda a questão do controle social deve contemplar de forma emancipatória a elaboração de um currículo onde a autonomia dos indivíduos seja levada em conta para sanar as diversas desigualdades da sociedade capitalista moderna.

Paraiso ainda exalta a importância de se usar a crítica de controle social para quebrar a hegemonia da cultura das camadas dominantes nas escolas, trazendo para o pátio da escola a cultura popular, não uma cultura romantizada, mas uma cultura capaz de quebrar padrões e paradigmas no processo de ensino e aprendizagem. Essa necessidade de se exaltar e colocar em destaque a cultura popular surge na contramão da ideia de que a cultura das classes dominantes devem ser ensinadas às classes dominadas para que estas tenham ferramentas para poder bater de frente com cultura dominante, essa ideia deve ser quebrada através da utilização do conceito de controle social pela teoria crítica do currículo.

Quando se é abordado a questão do controle social na teoria crítica não pode deixar de fora os estudos de Paulo Freire, não que esses sejam voltados diretamente para a questão do controle social. De certo modo é evidente que Paulo Freire não tenha desenvolvido uma teoria específica para falar sobre currículo, Silva (2015, p. 57) levanta a ideia de que os estudos de Paulo Freire consiste em parte em responder a questão primordial curricular que seria “o que ensinar”. Sendo assim, por mais que os estudos de Freire não sejam totalmente voltados para uma teoria curricular, esse utiliza de em primeiro lugar uma análise mais filosófica do que sociológica e

econômica.

Dessa forma por mais que em uma das suas primeiras obras a *Educação como prática da liberdade* ele faça uma análise sócio histórica da formação social brasileira, é em seu outro livro que trata sobre o processo de dominação que ele lança mão de uma análise mais filosófica, que segundo Silva (2015, p. 58)

faz do processo de dominação em *Pedagogia do Oprimido* está baseado numa dialética hegeliana das relações entre senhor e servo, ampliada e modificada pela leitura do “primeiro Marx”, do Marx humanista de Erich Fromm, da fenomenologia existencialista e cristã e de críticos do processo de dominação colonial (Memmi, Fanon).

Mesmo não teorizando um estudo diretamente voltado para a análise do currículo, o que difere Freire dos demais autores é sua teorização ser voltada para a pedagogia, diferentemente de outros autores que tratam apenas da escola em um outro ambiente social, para Freire não basta limitar essa teorização a como se é elaborada a própria educação e pedagogia ele alerta para como elas devem ser feitas. Ao ponto que Silva (2015, p. 58) sugere que a crítica de Freire está sintetizada ao conceito de “educação bancária”, onde essa define que o conhecimento é algo constituído de informações e fatos que devem ser depositado em um indivíduo (aluno), nesse contexto o conhecimento é igualado ao depósito bancário, cabe ao professor (detentor do conhecimento) depositar o que ele sabe a um aluno (tábua rasa) que é visto como um ser vazio e totalmente desapropriado de qualquer tipo de conhecimento. E assim temos uma relação onde o professor tem papel ativo no processo de ensino aprendizagem e o aluno assume uma posição passiva.

Outra parte do estudo de Freire que contribui de forma significativa para a análise crítica sobre currículo surge quando esse fala sobre educação problematizadora, dessa forma para Silva (2015, p. 60) na educação problematizadora todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato do conhecimento, nessa perspectiva o ato pedagógico é realizado através da interação entre educando e educador, onde esses criaram o significado para um determinado conhecimento.

É sobre essas bases que Freire desenvolve seus métodos, ele fornece subsídios que sejam capazes de desenvolver um currículo que atenda a perspectiva de educação problematizadora, mas que também seja capaz de criticar o currículo que está implícito na educação bancária. Sua obra torna se voltada para a análise curricular quando esse utiliza de conceitos, que por mais que tenham uma origem das perspectivas tradicionais de currículo e acabam sendo usados de forma crítica aos modelos tradicionais de currículo.

Com base na perspectiva de educação problematizadora a elaboração dos conteúdos a serem utilizados pelo currículo, é feita através do resultado de pesquisa da realidade e das experiências vividas pelos educandos, diferentemente do que é proposto pelas teorias tradicionais curriculares.

Pode ser destacado também o momento em seus estudos onde Freire além de trabalhar ele também dialoga sobre o próprio conceito de cultura. Sendo assim, segundo Silva (2015, p.

61) Freire trabalha com o “conceito antropológico de cultura”, ou seja, significa entender a cultura e oposição à natureza, como criação e produção humana. Tem se assim uma definição de que cultura nada mais é do que o resultado de qualquer trabalho humano, não importando se esse venha ser “erudito” ou “popular”.

Essa análise tem grande importância uma vez que amplia o conceito do que vem a ser cultura, e coloca em alta um ponto que é bastante interessante e abordado pela teoria crítica curricular, fazendo uma importante reflexão sobre quais os tipos de cultura são transmitidos através do currículo na escola. Essa crítica do conceito de cultura permite que os estudos de Paulo Freire desenvolvam uma perspectiva curricular onde as demarcações do que seja cultura erudita e cultura popular sejam deixadas de lado e assim possa ocorrer uma valorização da cultura popular como um conhecimento que deve estar presente no currículo.

De certa forma as teorias críticas do currículo vêm alertar sobre a necessidade de se modificar a forma de pensar e fazer currículo, as formas tradicionais faziam com que o indivíduo tivesse uma formação extremamente técnica e engessada, tratando o aluno como mais uma máquina a ser programada do que um indivíduo consciente e ativo na sociedade capitalista. É justamente essa característica, de maquinizar o aluno, que a teoria crítica nega e propõe sugestões de mudança. Para a teoria crítica o aluno deve ser porta-voz da sua história e deve ter o direito de conduzir seus caminhos e é através dessa forma mais livre de se pensar o currículo que a valorização da subjetividade será alcançada.

2.3 Teorias Pós-Críticas

Segundo Lopes e Macedo (2013, p. 9) no campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas. Dessa forma pode se destacar uma evolução das teorias curriculares, tendo como início as teorias tradicionais, passando as teorias críticas e chegando até o momento de maior evolução que seriam as teorias pós-críticas. Para a autora essas teorias pós-críticas vem com intuito de desmistificar o pensamento utópico existente na sociedade moderna.

Tem se, no caso, das teorias pós-críticas uma união entre os diferentes registros pós-marxistas, pós-funcionais, pós-moderno, pós-estruturais e pós-coloniais. Uma vez que esses estudos são englobados e recebem o nome de estudos pós-críticos. Para Lopes e Macedo, (2013, p. 10) a expressão pós-crítica tende a ser vaga quando se pensa nos inúmeros conjuntos de atribuições que essa tem ao longo processo de análise do contexto pós-moderno. Apesar de acreditar nessa evolução das teorias, Lopes também não descarta o conceito de hibridismo presente nas teorias do currículo. Dessa forma não pode se estabelecer um conceito engessado

do que vem a ser uma nova teoria do currículo, uma vez que mesmo ocorrendo o processo evolutivo essa manterá características da teoria anterior.

Ao se tratar da teoria pós-crítica, como foi já dito, essa resgata, através dos diferentes registros, uma análise detalhada dos fatores que compõe a maneira moderna de pensar e fazer currículo. Segundo Lopes (2013, p. 10), a expressão pós-críticas mesmo estando presentes na língua portuguesa desde início dos anos 1990, só teve predominância nos estudos sobre currículo a partir dos anos 2000. Sendo assim, observa-se através da fala da autora que, ao se analisar a própria expressão de teoria pós-crítica, nessa se encontra uma dualidade nos diferentes registros que a compõe.

O que pode observar-se é que a teoria pós-críticas do currículo tem um enfoque voltado para a questão da cultura no processo de ensino-aprendizagem da educação e também na elaboração de um modelo curricular capaz de oferecer melhores condições à sociedade “pós-moderna”. Para expressar essa ideia de que nas teorias pós-críticas a cultura tem papel fundamental na análise do currículo, Silva (2015, p. 85) afirma que é comum na sociedade de hoje destacar a diversidade das formas culturais que compõe a sociedade. A cultura e suas diversas formas passam a compor a característica social mais marcante em uma sociedade, mas se vivemos em uma sociedade com uma grande diversidade cultural, por que surge a necessidade de se elaborar um currículo que tenha um papel homogeneizador dos indivíduos que fazem parte do sistema educacional? Essa é a grande pergunta que as teorias pós-críticas tendem a responder.

Para falar sobre a enorme diversidade cultural existente na sociedade precisa-se primeiro delimitar um conceito de cultura que forneça aporte para se discutir questões curriculares. Sendo assim Lopes e Macedo (2011, p. 184) definem cultura como sendo um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros, para as autoras essa é uma das várias definições de cultura que dizem muito à educação e ao currículo.

É através desses arranjos que as teorias curriculares propõe que sejam selecionados os conteúdos que devem ser trabalhados pelo currículo. Mas também é através desse conceito que as teorias pós-críticas fazem grandes críticas, estudos e debates sobre qual deve ser o conteúdo trabalhado pelo currículo. É possível afirmar que as nossas sociedades contemporâneas sejam multiculturais, essa condição faz com que haja uma disputa entre as várias culturas existentes em um espaço chamado sociedade. Essas disputas, segundo a análise pós-críticas do currículo, devem ser observadas de forma peculiar e minuciosa uma vez que é através dessas disputas que serão formulados os conteúdos que serão priorizados pelo currículo.

É também através dessa diversidade que, segundo Silva (2015, p. 85), um fato paradoxal, entretanto, que essa suposta diversidade conviva com fenômenos igualmente surpreendentes de homogeneização cultural, se de um lado temos uma sociedade multicultural representada pela diversidade temos também uma infinidade de aparelhos responsáveis por padronizar essa diversidade.

Quando se fala em uma sociedade multicultural, entende-se logo que ao tratar de cultura o termo mais usado é multiculturalismo. Paraiso (2010, p. 176) define que o conceito de multiculturalismo pode indicar várias ênfases como:

atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural, meta a ser alcançada em um determinado espaço social, estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural e corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea e também um caráter atual das sociedades ocidentais.

Como já dito, o conceito de multiculturalismo perpassa a ideia de apenas uma sociedade como uma ampla diversidade cultural, esse conceito é capaz de explicar desde questões sociais-antropológicas a características políticas, econômicas e educacionais, essas últimas voltadas para o currículo como é observado pelas teorias pós-críticas.

Para Paraiso, Moreira também defende que o multiculturalismo representa uma condição das sociedades contemporâneas se encontram, e é também o multiculturalismo que fornece uma resposta para essa condição. O autor, neste momento, informa que é através de uma educação multicultural que essa condição terá uma resposta formulada. Essa educação multicultural de acordo com Paraiso (2010, p. 176) é capaz de desenvolver sensibilidade para a pluralidade de valores e universos culturais, decorrente do maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades. Uma vez que se apoia numa perspectiva de educação multicultural é possível estabelecer uma conexão que propicie uma maior contextualização e compreensão dos processos de construção de diferença e identidade.

Da mesma forma que o multiculturalismo pode ser utilizado para ressaltar a importância da diversidade cultural em um determinado território social, através da utilização da Educação cultural, essa também pode ser utilizada por grupos que celebram manifestações culturais dominantes, garantir uma prática homogeneizadora e tentar diminuir as diferenças. Silva (2015, p. 85) destaca que multiculturalismo também pode ser considerado um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados, dessa forma esses grupos teriam o enfoque de ressaltar a importância da diferença e identidade pluralizadas da sociedade. Assim é através dessa ambiguidade, presente no multiculturalismo que esse representa um importante instrumento de luta política.

A respeito dessa visão multicultural existente, Silva (2015, p. 86) traz que as diversas culturas que existem nas sociedades contemporâneas seriam resultados de diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, sob uma diversidade de condições ambientais e históricas, foram capazes de realizar um potencial criativo, essa capacidade seria uma característica que tornaria os diferentes grupos culturais igualados. Essa visão multiculturalista considerada humanista, tem como apelo a tolerância, o convívio e o respeito.

Essa visão recebe críticas por separar as diferenças culturais das relações de poder, segundo as visões críticas do multiculturalismo, a visão daquilo que é considerado humano é resultado das relações de poder existentes em uma sociedade assim como as diferenças. Silva

(2015, p. 87) afirma que essa crítica ocorre na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a “diferença” se dá em conexão com relações de poder, para ele são essas relações de poder que vão dar sinal positivo ou negativo à “diferença”. Essa crítica feita à visão humanista do multiculturalismo, pode ser chamada de visão pós-estruturalista.

Em contraponto a visão pós-estruturalista, que pode ser definida através dos seus processos discursivos de produção da diferença, Silva (2015, p. 87) diz que a visão materialista que é, em geral, inspirada no marxismo, enfatiza, em troca, os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural.

Para o Silva, por exemplo, a questão da discriminação racial e étnica não deve ser limitada apenas a processos discursivos e sim deve ser analisado no campo prático da coisa, segundo o autor não basta apenas combater o uso de expressões racistas, deve ser questionado o como as instituições combatem esse tipo de discriminação. Com isso as questões referentes as relações de poder, que são base da produção de diferença, são deixadas de lado. É nesse ponto de vista mais crítico que se vê a grande produção e reprodução de diferenças observadas nas sociedades multiculturais contemporâneas. (SILVA, 2011, p. 87).

Nessa visão mais crítica, de acordo com Silva (2015, p.89), o multiculturalismo representa um ataque aos valores da nacionalidade, da família, da herança cultural comum, é nesse momento que se tem uma mudança uma vez que passa a ser observado a valorização das culturas de camadas populares em vez de contemplar a cultura dominadora. Quando ocorre essa mudança de valorização é colocada em risco a supremacia da cultura dominante unificada, esse processo de mudança na valorização das culturas das minorias acaba a criticar esse modelo de unificação que na maioria dos casos nada mais é do que um processo de inclusão e exclusão que vai selecionar e nomear qual tipo cultura será denominada como “cultura nacional comum”.

Ao observar essas peculiaridades presentes no multiculturalismo nota-se que esse trabalha tanto em educação e currículo um gradiente de matérias e assuntos que não foram tratados pelas teorias tradicionais e críticas, sendo assim, é através das teorias pós-críticas do currículo, que é capaz de fazer com que assuntos que eram tratados como tabus pela escola sejam inseridos de forma epistemológica e abordada com a seriedade que deve ser tratada. Para isso as teorias pós-críticas reforçam a ideia de estudar as diferentes culturas presentes nas sociedades atuais.

Uma vez que observa-se que o multiculturalismo, e as próprias teorias pós-críticas do currículo são observadas sobre um prisma de visões vale ressaltar a importância e o significado que cada uma dessas visões agrega ao conceito das teorias críticas. Essas visões vem definir melhor o que é e como as teorias pós-críticas da educação e do currículo veem a perspectiva da atual sociedade.

Começo a falar pela visão pós-modernista onde Silva (2015, p. 115) retrata que o pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-críticas, para o

autor essa visão rompe com o que foi estudado e levantado pelas teorias tradicionais e críticas, assim temos uma nova visão sobre o homem moderno que segundo a ótica do pós-modernismo não tem espaço garantido nas sociedades contemporâneas. Dessa forma o que temos hoje é uma educação moderna por excelência, com a finalidade de transmitir um conhecimento científico, que seguindo a tendência pós-moderna, subjaz o conhecimento cotidiano, para formar um indivíduo autônomo e racional que se encaixe na democracia moderna representativa.

O pós-modernismo desconsidera e dúvida das diversas características do modernismo, sendo que as suas principais críticas é a forma racional de controlar e manter a ordem social (SILVA, p. 112). Essa forma moderna de manter a sociedade estável e com ares de progresso faz com que o pós-modernismo alerte para a questão do progresso pelo progresso, uma vez que esse é colocado em dúvida. Silva (2012, p. 112) afirma que para o modernismo, entretanto, o progresso não é algo desejável ou benigno, esse progresso pode ser visto como um erro ou até mesmo como subproduto claramente indesejável.

A ideia de pedagogia e currículo sobre o prisma do pós-modernismo, faz com que esses considerem fatores como hibridismo e mestiçagem como sendo de grande importância para o processo de ensino-aprendizagem, esse também não faz a distinção entre o que vem a ser uma “alta” cultura e uma “baixa” cultura, para o pós-modernismo o que vale e deve ser ressaltado é a presença de um grande número de culturas para que o crescimento individual possa absorver vários aspectos. Para isso, Silva (2015, p. 114) advoga que através dessas inúmeras culturas presentes na sociedade, surge uma necessidade emergente de uma identidade descentrada, múltipla e fragmentada. Essa seria a maior propriedade apresentada pelo pós-modernismo às teorias pós-críticas da pedagogia e do currículo.

Assim para o pós-modernismo o currículo existente é um currículo estático, linear e sequencial, características predominantes do modernismo. Além dessas características de predominância modernistas o currículo que é criticado pela forma pós-modernista tem como crítica a valorização que esse faz da emancipação e libertação, que na verdade são mais uma forma de garantir domínio e controle presentes na epistemologia moderna. Para o autor, essas e outras inúmeras características modernas que estão presentes nos currículos, são os grandes pontos a serem analisados, expostos e questionados pelas teorias pós-críticas dos currículos. Essa forma de observar as mudanças ocorridas nas sociedades contemporâneas nos leva a refletir a qual prática pedagógica é exercida nas escolas através dos modelos de currículo propostos pelas políticas públicas de educação.

Uma vez que o pós-modernismo vem desconstruir a ideia de homem moderno, tem que levar-se em conta que a concepção de pós-estruturalismo confunde-se com a própria concepção de pós-modernismo. O primeiro tende a ter uma concepção voltada para a mudança de época, e já o pós-estruturalismo limita-se a teorizar sobre a linguagem e o processo de significação (SILVA, p. 117). Outra diferença que está em evidência entre as duas concepções é fato do pós-

modernismo, como dito anteriormente, vem criticar e exaltar as mudanças que ocorreram na sociedade contemporânea, antes sociedade moderna, e já o pós-estruturalismo pode ser visto como continuidade e transformação do estruturalismo.

Os primeiros estudos do movimento teórico do estruturalismo foram concebidos no campo da linguística e atravessaram campos diversos. Na concepção mais geral adotada por Silva (2015, p.118) o estruturalismo se define, obviamente, por privilegiar a noção de estrutura. Na análise teórica estruturalista, a estrutura é uma característica não dos elementos individuais de um fenômeno ou “objeto”, mas das relações entre aqueles elementos.

Por tratar das estruturas, esse modelo teórico diferenciava a língua e a fala, Silva (2015) afirma que:

a primeira trata de um sistema abstrato de um número bastante limitado de regras sintáticas e gramaticais que determina quais as combinações e permutações são válidas em qualquer língua particular. A língua é a estrutura. A fala é a utilização completa, pelos falantes de uma língua particular desse conjunto limitado de regras. (p. 118)

O pós-estruturalismo mesmo partilhando da mesma ênfase da linguagem como sistema de significação, amplia a centralidade que a linguagem tem no estruturalismo, mas ao ampliar esse também apresenta uma fluidez, indeterminação e incerteza no processo de significação. Junto com essa ampliação no conceito de significação, que é obtido através da estrutura da linguagem, o pós-estruturalismo radicaliza o conceito de diferença, Silva (2015, p. 120) afirma que o pós-estruturalismo estende consideravelmente o alcance do conceito de diferença a ponto de parecer que não existe nada que não seja diferença.

A concepção de pós-estruturalismo sobre o sujeito passa a vê-lo como uma invenção social, cultural e histórica, o sujeito visto como uma invenção ficcional. Essa invenção do sujeito pode ser efetivada através dos estudos de Foucault sobre o poder e também sobre os estudos sobre diferença de Derrida. Essas concepções apresentadas foram de grande importância no campo da educação, não podendo falar propriamente que existe uma teoria pós-estruturalista de currículo, uma vez que esse não aceita qualquer tipo de sistematização, mas verifica-se a existência de uma gama de atitudes pós-estruturalistas nas atuais teorias curriculares.

Essas atitudes podem ser observadas quando se fala e enfatiza a indeterminação e a incerteza nas questões curriculares e também no conhecimento, uma vez que esses dois apresentam características de indeterminação e possuem conexão com as relações de poder. Outra atitude que demarca as concepções pós-estruturalista na área de currículo é significação de verdade, Silva (2015, p. 123) apresenta que a concepção pós-estruturalista não apenas questiona essa noção de verdade; ela, de forma radical, abandona a ênfase na “verdade” para destacar, em vez disso o processo pelo qual algo é considerado como verdade. Essa última concepção reflete bem o que vem a ser passado como conteúdos nas escolas, como foi dado o processo de tornar “verdade” aqueles conhecimentos e qual importância e influência exercerão nas relações de poder dos indivíduos.

A proposta pós-estruturalista, vem questionar principalmente a concepção de sujeito autônomo, racional, centrado e unitário que é uma das principais projeções do currículo e pedagogia, essa crítica a esse modelo de sujeito pode se dizer que é a própria crítica a noção de emancipação e libertação, com isso o pós-estruturalismo denuncia a questão da construção histórica, Silva (2015, p. 124) afirma que essa perspectiva pós-estruturalista, é o próprio projeto de uma perspectiva crítica sobre currículo que é colocado em questão.

A terceira das perspectivas “pós” que fazem parte das teorias pós-críticas do currículo é a perspectiva pós-colonialista, Silva (2015) define que

a teoria pós-colonialista tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia tal como se configura no presente momento – chamado é claro de “pós-colonial”.(p. 125)

O que se entende sobre isso é que a teoria pós-colonial vem afirmar que o mundo contemporâneo que se tem conhecimento hoje é fruto dos processos de expansão territorial da sociedade europeia imperial que teve início no século XV.

Quando faz a análise da herança cultural, econômica e política de uma nação, observa-se o que a teoria pós-colonial trata das relações de poder existente entre as nações dominadoras e as nações dominadas, ou seja, da relação de poder que existe entre colonizadores e colonos. Para isso as primeiras análises pós-coloniais foram feitas observando as obras literárias, as narrativas dos colonizadores são vistas como um processo de submissão ao qual eram submetidos os colonos, já a análise das narrativas feitas pelos colonos eram identificadas como um processo de resistência aos abusos de poder dos colonizadores. Por mais que essa perspectiva tenham como fonte de análise histórica, o que a teoria pós-colonial nos fala é que hoje, mesmo tendo se passado cinco séculos, as marcas deixadas por esses processos de colonização são evidentes nas sociedades contemporâneas. Para além de nos afirmar a presença dessas marcas essa teoria nos avisa sobre as novas formas de colonialismo como exploração econômica e o caso do imperialismo cultural.

As implicações que essas perspectivas têm no currículo e na própria pedagogia, reflete nos novos modelos curriculares onde a teoria pós-colonialista se junta com movimentos sociais como feminismo, o movimento negro e outros, para explicar a questão da representatividade, para a teoria pós-colonial, seguindo a fala de Silva (2015, p.127) o conceito de “representação” é, aqui, fundamentalmente, pós-estruturalista, isto é, a representação é compreendida como aquelas formas de inscrição através das quais o Outro é representado. Seguindo essa perspectiva a “representação” é de extrema importância no processo de formação da identidade cultural e social de uma nação, e essa construção carrega as marcas deixadas pelo processo de colonização, ou seja, o modelo do homem branco europeu está presente nessas construções.

A perspectiva pós-colonialista vem nos mostrar o quanto é importante para a construção do currículo e da própria prática pedagógica estar ciente dessas marcas que, por mais que passem

longos períodos, estarão presentes na construção cultural de um indivíduo. Ao alertar para a presença dessas marcas de colonização, essa teoria também não concebe o processo de dominação cultural como sendo de mão única, ela utiliza de como hibridismo, mestiçagem e tradução para explicar esse processo de dominação que gera uma troca e interação de cultura entre os envolvidos, essa última parte citada, ressalta um ponto importante no currículo, ressalta a valorização da troca de saber e cultura existente entre aluno e professor presentes no processo de ensino aprendizagem que é coordenado pela elaboração do currículo.

Esses conceitos de hibridismo, mestiçagem e tradução, de acordo com Silva (2015):

permitem conceber as culturas dos espaços coloniais ou pós-coloniais como resultado de uma complexa relação de poder em que tanto a cultura dominante quanto a dominada se veem profundamente modificadas. Conceitos como esses permitem focalizar tanto processos de dominação cultural quanto os processos de resistência cultural bem como sua interação... o hibridismo carrega as marcas do poder, mas também as marcas da resistência. (p. 129).

A utilização dessa teoria faz com que o levantamento de vários questionamentos, que se observados de forma certa terão papel auxiliador na elaboração de currículos que valorizem os diversos processos de construção de identidade cultural de uma nação.

Outra perspectiva que traz um aporte teórico de grande importância para as teorias pós-críticas são os Estudos Culturais. Esses estudos tiveram início em meados da década de 1960 na Inglaterra, sendo originados com a fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, as análises tiveram como ponto de partidas as críticas ao acesso que um grupo minoritário tinha as chamadas “grandes obras” das artes e literaturas em geral, a definição de cultura era essas “grandes obras”, essa era uma visão elitista e burguesa, ou seja, era considerado apenas cultura essas obras que eram delimitadas ao acesso de poucos. As concepções que fizeram com que o Centro de Estudos tivesse uma base teórica e metodológica para iniciar seus trabalhos, foram de Raymond Willians. Segundo ele, em contraste com a tradição literária britânica, a cultura deveria ser entendida como modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano. (SILVA, 2015, p. 131).

Nessa forma de ver tanto as “grandes obras” como a concepção de Willians, não tinham grande diferença qualitativa. Aquilo que não se assemelhava às “grandes obras” não era considerado como cultura, pode se dizer que o termo cultura só era utilizado por uma parcela restrita da sociedade, passado os anos a concepção de cultura foi recebendo aspectos das interpretações marxistas, sob a perspectivas dos estudos de Althusser e Gramsci, posterior a esses estudos, os trabalhos no Centro de Estudos Culturais, deram ênfase às perspectivas pós-estruturalistas através dos trabalhos de Foucault e Derrida. Há uma importância em fazer essa breve linha histórica dos tipos de trabalhos realizados pelo Centro de Estudos Culturais, uma vez que as perspectivas utilizadas vão definir o modo de ser trabalhar o conceito de cultura. Mas de todo modo o mais importante é que, os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. (SILVA, 2015, p. 133).

Por se tratar de um campo de luta, pode se dizer que essa é um campo onde vários grupos, em posições diferentes de poder, lutam para definir qual significação de cultura será imposto na sociedade mais ampla. Essa luta pela imposição gera conceitos que reverberam diretamente na relação entre cultura e currículo. Dessa forma os Estudos Culturais estariam preocupados em estabelecer explicações para as questões que tangem as conexões entre cultura, significação, identidade e poder.

Para isso os Estudos Culturais identificam que o currículo, assim como a cultura, é um campo de luta entre identidade e significação. Atribui ao currículo o status de artefato social, onde esse representa uma instituição social como qualquer outra na sociedade onde os seus componentes são estruturados através de uma construção social. (SILVA, 2015, p. 135).

Silva também atribui que os Estudos Culturais, utilizando da influência pós-estruturalista, seriam construídos de forma a enfatizar o papel da linguagem e do discurso no processo de construção como um todo. Para além dessa análise construtiva do currículo, a perspectiva culturalista também investiga diversos formatos de conhecimento existentes no currículo que advém da construção social desse. Para Silva (2015, p. 135), nessa visão, o conhecimento não é uma revelação ou um reflexo da natureza ou da realidade, mas o resultado de um processo de criação e interpretação social. Com isso temos uma maior valorização das inúmeras formas de conhecimentos, uma vez que os Estudos Culturais, não fazem rejeição ou qualificam como melhor, pior os conhecimentos, esses são equiparados e de extrema importância para a criação e aplicação do currículo.

Essas propostas anunciadas fazem com que a Teoria pós-crítica reflita sobre a necessidade de se observar o currículo de diferentes ângulos. Pode se dizer que através da teoria pós-crítica um maior número de grupos sócias tem a possibilidade de serem reconhecidos e tenham uma maior valorização dos seus conhecimentos. Grupos que trabalham como as questões de raça, etnia, gênero e sexualidade ganham voz e visibilidade através da teoria pós-crítica.

PARTE II

2 CURRÍCULO EM MOVIMENTO TODA EDUCAÇÃO BÁSICA

2.1 Pressupostos Teóricos

Currículo pautado na Educação Integral, com o intuito de ampliar espaço e tempo com as oportunidades educacionais. (BASÍLIA, 2014. p. 10) Para isso o currículo considera o ser em formação como sendo portador de características únicas, características essas adquiridas através das diversas relações sociais que o indivíduo obtém ao longo da sua história de vida. Para isso o currículo do DF vê a educação como uma prática social, sendo a escola a instituição responsável por desempenhar essa função de constituir ou ressignificar a prática social.

A proposta de um Currículo Integrado, é pautada através da elaboração e implementação de atividades que sejam organizadas em torno ideias ou eixos que devem contemplar as diversas áreas presentes no currículo. Essa proposta também abre espaço para que sejam trabalhadas temáticas de grande interesse social que fazem com que haja uma transdisciplinaridade nas áreas de conhecimento. Segundo o Currículo Integrado essas temáticas devem ser trabalhadas por todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem como: sustentabilidade ambiental, direitos humanos, respeito, valorização das diferenças e complexidade das relações entre escola e sociedade. Direcionamento do fazer didático e pedagógico para que haja o princípio de igualdade intelectual entre professor e aluno.

Outra preocupação do Currículo em Movimento é com o tempo em que os estudantes permanecem na escola, ao justificar que o tempo de permanência dos estudantes nas escolas do DF já teve várias configurações ao longo dos anos. Na década de 1980 e início de 1990 o tempo de atendimento direto e diário aos alunos era de três horas, tem se em meados da década de 1990 o tempo de quatro horas e posterior ampliação para cinco horas. Além desse tempo de permanência deve se considerar outra dimensão de tempo que é expresso na organização do trabalho pedagógico. O Currículo, atualmente, também vive um momento de diferentes modalidades: as modalidades de Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, demandam um tempo de permanência de três horas, as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio tem como tempo de permanência cinco horas em sua maioria, já o Programa de Educação Integral (PROEITI) contempla um tempo de sete a dez horas de permanência. Essa diversidade é justificada através da diversidade de alunos que compõe o sistema educacional do Distrito Federal, podendo assim atender um maior número de estudantes.

O Currículo em movimento, abrange a conceito de tempo e espaço para melhor acolher o novo perfil dos alunos. Para isso, segundo o documento curricular, a melhor resposta, que ainda está em construção, é mesclar as formas de organização do tempo - espaço escolar, isso define que o Ensino Fundamental seja no modelo de ciclos e o Ensino Médio tenha como organização a semestralidade.

Para isso o currículo define que a forma de organizar o espaço - tempos através do Ciclo concede as aprendizagens o fortalecimento da prática pedagógica, do fortalecimento de espaços de coordenação e também contempla os três níveis da avaliação: aprendizagem, institucional e de larga escala.

Já o forma semestral de organizar o espaço – tempo, tem como objetivo principal consolidar e aprofundar as aprendizagens adquiridas no Ensino Fundamental, para isso ela propicia ao aluno a aquisição de novos conhecimentos, desenvolvimento de senso crítico e o surgimento de autonomia intelectual que auxilie na continuidade dos estudos. Essa forma de organizar espaços - tempos tem também a finalidade de deixar para trás a linearidade e fragmentação quantitativa presente nas formar de organização do ensino.

A principal perspectiva com a implementação desse Currículo, é a mudança na qualidade da educação e fortalecimento da escola pública, para isso tem se um currículo que dá mais privilegio as relações sociais que compõe a construção dos sujeitos históricos, para isso determina que as aprendizagens perpassem o ambiente da sala, de modo que os diversos saberes, culturas possam interagir com os diferentes sujeitos históricos.

Para que ocorra a conclusão desse Currículo, a SEEDF, sugere que os projetos político - pedagógicos sejam elaborados por cada escola, respeitando a participação de todos de forma democrática, sendo este o fruto de uma intensa reflexão sobre as finalidades da escola na sociedade. É na ação que o Currículo ganha vida, no cotidiano da escola e da sala de aula, por meio da relação pedagógica professor (a) e estudante. (BRASÍLIA, 2014, p. 16).

2.2 Processo de Construção do Currículo

currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. (SILVA, 2003)

É com essa frase retirada do documento dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal que inicio essa análise do processo de construção do currículo. O processo de construção do Currículo em Movimento, tem sua origem nas diversas reformas curriculares que estão presentes no Distrito Federal (DF) desde início do século. Destaca se que, a atual proposta vigente do currículo absorveu e reflete algumas características das reformas passadas. Com isso vale ressaltar que a proposta vigente não desqualifica e ignora as reformas passadas, ela valoriza o caminho percorrido até o momento. Essa uma proposta segue uma atualização histórico-cultural, onde professores e alunos fazem o papel de se educarem mutuamente, de forma que tenha um alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e com as demais Diretrizes Curriculares Nacionais.

Essa proposta curricular foi apresentada em caráter experimental no mês de dezembro de 2010, onde tinha como objetivos propor uma nova estruturação teórica e metodológica que

segundo o documento, é um campo político-pedagógico construído nas relações entre os sujeitos, conhecimentos e realidades e onde professores e alunos são protagonistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar na educação como um todo, tomando o Currículo como referência.

Logo em seguida é demonstrado a trajetória desde as primeiras discussões até a sua implementação no ano de 2014.

Essas discussões tiveram início em 2011 onde foram realizadas plenárias sobre Currículo, onde, através de documentos norteados pelos debates ocorridos na Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), as instituições de ensino e as Coordenações Regionais de Ensino (CRE) deram sugestões com base nas parcerias entre elas. Foram essas primeiras plenárias que levantaram questionamentos importantes que conduziram o trabalho de elaborar o Currículo. Já no ano de 2012 teve a continuação desses debates, onde foi organizado uma minuta e organizado os cadernos que receberam o nome de Currículo em Movimento, onde as escolas foram submetidas para a validação dessa nova proposta no ano de 2013. Esse processo de validação se deu por meio de formação nas escolas e também através da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e de mais plenárias regionais que produziram materiais que pudesse auxiliar na implementação da nova proposta curricular.

Esse processo de construção do Currículo em Movimento, só foi possível através da colaboração dos vários agentes envolvidos no campo da educação. Essa participação coletiva da sociedade no geral demonstra a importância e relevância que a escola tem na sociedade, essa organização só foi possível porque os níveis de discussão, elaboração e efetivação trabalharam e convivem com diversas situações de conflitos que abrem possibilidades de mudanças.

A implementação deste Currículo faz com que seja repensado o papel e espaço da escola na sociedade, para sua implementação ressalta se a importância da gestão democrática, onde essa vai englobar toda uma sociedade para a melhor elaboração e discussão de um currículo que melhor se acomode com a cultura de uma sociedade. Para apresentar este Currículo em Movimento, é necessário conscientizar de que este deve ser avaliado e significado permanentemente a partir das práticas e concepções dos vários ambientes e contextos escolares presentes na rede de escolas públicas do DF.

2.3 Teoria crítica e pós-crítica

Segundo o documento do Currículo em Movimento do DF, tem se que o conceito de currículo expressa ideias como conjunto de disciplinas/matérias, relação de atividades a serem desenvolvidas pela escola, resultados pretendidos de aprendizagem, relação de conteúdos claramente delimitados e separados entre si, com períodos de tempo rigidamente fixados e conteúdos selecionados para satisfazer alguns critérios avaliativos. (BRASÍLIA, 2014, p. 21).

Essa concepção de currículo, faz com que este termine em si só, como se fosse algo pronto e acabado, e não como um processo de construção social cheio de significados e identidades.

Ao abordar aspectos das teorias críticas do currículo, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), tomando como base as discussões entorno do campo do currículo que é um campo de disputa, de relações de poder, de tensões e conflitos, de defesa e interesses diversos, às vezes antagônicos. (BRASÍLIA, 2014, p. 21). Para isso o Currículo em Movimento entende a importância de se levar em considerações conceitos como: poder, reprodução social e cultural, ideologia, relações sociais de produção, resistência etc. na organização curricular da rede de ensino do DF.

O documento também ressalta a importância de se observar e levar em conta a realidade de cada grupo e cada escola no ponto de partida para elaborar o desenvolvimento de atividades. Essa análise observada deve ser também aplicada no espaço da sala de aula onde cada grupo deve ser contemplado.

2.4 Concepção de Educação Integral: ampliação de tempos, espaços e oportunidades.

Os aspectos relevantes da teoria pós-crítica, são observados através da fundamentação do documento, onde este informa sobre a necessidade de provocar análises a respeito das diversidades existente em nossas sociedades.

A concepção de Educação Integral que é adotada pelo Currículo em Movimento, vem resgatar os ideias de Anísio Teixeira. Para este a concepção de Educação Integral fazia com que homem e educação não sejam vistos como fragmentos de um todo. No início Anísio Teixeira abordou e planejou uma rede educacional para o DF de forma que indivíduos de várias classes sociais pudessem ter uma maior interação entre os diferentes grupos. Essa concepção e forma de organizar a educação proposta por Anísio Teixeira cuidaria da organização da educação desde o antigo jardim de infância até o chamado Parque de Educação Média, assim os alunos de diferentes classes seriam preparados para enfrentar uma sociedade moderna desde os primeiros anos da infância até o ingresso a Universidade, no caso do DF seria o ingresso a Universidade de Brasília. Além da organização essa concepção atribui à escola a função de acolher crianças, adolescentes em complemento com a família para que todos pudessem ter uma relação ativa com a comunidade. Esses pontos abordados foram resgatados na proposta do Currículo em Movimento, trazer a relação entre indivíduo e sociedade através de atividades que sejam capazes de integrar sociedade, escola, indivíduo e família.

Para que essa concepção tenha uma eficácia maior, a SEEDF, preocupou-se em desenvolver uma concepção de Educação Integral que aproveite de todas as maneiras os espaços, tempos e as oportunidades educacionais.

A concepção de Educação Integral abordada pelo Currículo em Movimento da SEEDF,

adota que todas as atividades planejadas e executadas são entendidas como educativas, o intuito de considerar as diversas atividades como educativas é fazer com que se deixe de pensar que atividades como esporte, lazer, culturais, artísticas e de inclusão digital sejam vistas como prazerosas e as demais atividades acadêmicas sejam vista como tempo de tristeza. Para que ocorra o melhor aproveitamento desse tempo o Currículo em Movimento sugere que o corpo docente repense o projeto político pedagógico no que se refere ao tempo, como as escolhas dos horários, planejamentos, execução de tarefas de uma forma que propicie vivências multidisciplinares.

Quando o assunto espaço é aprofundado no Currículo em Movimento, surge a importância de se pensar a escola, segundo Freire (1993), como não sendo apenas um espaço físico, mas sim clima de postura, um modo de ser. A escola deixa de ser o único espaço educativo para se tornar uma articuladora e organizadora de muitas outras oportunidades educacionais no território da comunidade. (BRASÍLIA, 2014, p. 26). Para que haja essa interação entre escola e outros espaços educativos não formais, a escola abrange o diálogo com sua comunidade.

O documento sugere que a comunidade tenha uma participação ativa na elaboração do projeto político - pedagógico seja feito através da interação entre os saberes acadêmicos e comunitários. Ao fazer essa inclusão a escola passa a ser um lugar de pertencimento, segundo ainda o documento nessa situação quando a comunidade também se constitui como parte atuante da escola, com voz e participação na construção coletiva do projeto político - pedagógico, surge o sentimento de pertencimento, isto é, a escola passa a pertencer à comunidade que, por sua vez, passa a zelar com mais cuidado por seu patrimônio.

A questão das oportunidades que é um dos conceitos abrangentes da concepção de Educação Integral adotada pelo Currículo em Movimento do DF, é descrito como uma saída para a aprendizagem das parcelas da sociedade que não tem acesso a diversas estimulações de aprendizagem.

Além desse fator, o princípio de oportunidade, vem ressaltar um tema bem discutido na educação a questão da qualidade da educação, para esse conceito é através do acesso, permanência e qualidade que os maiores resultados serão atingidos. Faz ainda com que a questão da permanência seja mais discutidas e garanta importância nas políticas públicas de educação e também na elaboração de propostas curriculares.

Dessa forma o documento do Currículo em Movimento informa que a educação integral depende, sobretudo, de relações que visam à integração, seja de conteúdos, seja de projetos, seja de intenções. (BRASÍLIA, 2014, p. 28).

O Currículo em Movimento do DF, ressalta em seus pressupostos teóricos princípios que devem ser observados pelas escolas no planejamento, na organização e na execução das ações de Educação Integral, estes princípios vão auxiliar o trabalho pedagógico de forma que este possa abordar as questões como tempo, espaço e oportunidades.

Os princípios a serem escritos pelo documento são: integralidade, intersetorialização,

transversalidade, diálogo escola e comunidade, territorialidade e trabalho em rede.

O primeiro desses princípios alerta para importância de não se reduzir a concepção de Educação Integral em um simples aumento da carga horária e permanência do aluno na escola, ressalta a necessidade de propiciar o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas através de práticas educativas que façam associação a diversas áreas do conhecimento.

A intersectorialização, remete à seguridade das ofertas de serviços públicos para melhoria da qualidade da educação, para isso exige um trabalho de vários setores do Governo através de políticas públicas. A transversalidade traz à tona a importância da interdisciplinaridade nas práticas educativas presentes na Educação Integral, para tal acontecimento entende-se que deve ser considerado os vários conhecimentos que os alunos carregam e trazem das suas vivências.

Os princípios referentes ao diálogo escola e comunidade trabalha diretamente com a territorialidade, uma vez que só é possível legitimar os saberes comunitários se a escola ampliar seus muros e derrubar barreiras e considerar a cidade como sendo um precioso campo de aprendizado.

O último dos princípios exaltados para o desenvolvimento do projeto de Educação Integral é o trabalho em rede, esse consiste em estreitar as informações entre os atores do processo de ensino - aprendizagem de maneira a facilitar as práticas pedagógicas. Pensar esse projeto requer se desprender de um modelo de educação que vem por anos se arrastando nas diversas dificuldades que causam a contribuição para o fosso social existente entre escola pública e os seus alunos, professores e sociedade.

2.5 Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural

Devido as inúmeras realidades socioeconômicas, o Currículo da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal tem como fundamentos teóricos e metodológicos a Pedagogia Histórico - Crítica e a Psicologia Histórico - Cultural. Esses fundamentos foram utilizados para que haja uma reinvenção da escola de maneira que essa possa atender as classes populares que passaram a ter maior acesso à escola devido a democratização escolar.

Para isso foi elaborado estudos e analisados dados socioeconômicos coletados das regiões administrativas que compõe o Distrito Federal. Essas análises ratificam que para que haja garantia dos direitos educacionais, é necessário reconhecer as desigualdades relacionadas ao sistema público de ensino. (BRASÍLIA, 2014, p. 31). Essa garantia dos direitos é um dos principais pontos abordados pelo Currículo em Movimento, e é através do reconhecimento das igualdades, pautado pela Pedagogia Histórico - Crítica e Psicologia Histórico - Cultural, que o este currículo discute, com elementos objetivos e coerentes, a necessidade de se levar em consideração a realidade social e educacional dos diferentes grupos que utilizam as escolas do DF.

Segundo o Currículo da Educação Básica do DF, a Pedagogia Histórico - Crítica traz consigo a relevância dos sujeitos na construção histórica da sociedade em que este encontra-se inserido, fala também sobre a importância das relações entre os seres humanos e natureza na construção dos sujeitos e suas realidades. Para isso o Currículo em Movimento determina que essa relação entre homem e natureza pode ser explicada através do trabalho educativo, sendo este produzido intencionalmente em cada indivíduo de forma singular.

Ainda seguindo a perspectiva da Pedagogia Histórico - Crítica, o estudo dos conteúdos curriculares tomará a prática social dos estudantes como elemento para a problematização diária na e sala de aula. (BRASÍLIA, 2014, p. 32). Mais uma vez tem-se que o trabalho educativo deve trazer a vida cotidiana do aluno para o aprendizado sistemático, sendo esse trabalho feito de forma mediada entre os agentes envolvidos, professor-aluno.

Essa Prática social, que é descrita pelo Currículo da Educação Básica do DF, como sendo um conjunto de saberes, experiências e percepções construídas pelo estudante e sua trajetória pessoal e acadêmica e que é transposto para o estudo dos conhecimentos científicos. (BRASÍLIA, 2014, p. 32). Esse conjunto de saberes é o resultado do trabalho educativo dos conhecimentos acadêmicos com relação direta dos saberes diários dos alunos, reconhecendo estes como protagonistas dos seus saberes adquiridos. É através da valorização dessa prática social que a escola tem a capacidade de garantir uma aprendizagem de qualidade a todos os estudantes.

Ao utilizar da perspectiva da Psicologia Histórico - Cultural, primeiramente considera que a aprendizagem não acontece de forma isolada, está acontecendo de forma conjunta e apresenta-se nas relações entre os indivíduos. Para isso destaca - se que para essa perspectiva o desenvolvimento do psiquismo e das capacidades humanas relacionadas ao processo de aprendizagem, compreendem a educação como fenômeno de experiências significativas. (BRASÍLIA, 2014, p. 33).

A partir do momento em que tem-se a concepção do processo de aprendizagem como troca de experiências nas relações, considera-se que o aluno seja protagonista desse processo através da mediação do professor que utiliza ações didaticamente intencionais e organizadas que transformaram o sujeito em um ser histórico crítico e social. O Currículo ainda utiliza da ótica da Psicologia Histórico - Cultural para explicitar que à aprendizagem só se torna viável quando o projeto político - pedagógico contempla a organização considerando as práticas e interesses sociais advindos da comunidade. (BRASÍLIA, 2014, p. 33).

2.6 Eixos Transversais e integralidade do currículo

Essa parte do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, tem como objetivo trazer para discussões grupos que foram excluídos dos currículos ao longo dos anos no Brasil. Esse currículo contempla as narrativas historicamente negligenciadas no processo de

aprendizagem dos indivíduos, muito das vezes essas narrativas fazem parte da construção histórica dos alunos e professores.

Para além de resgatar essas narrativas, os eixos transversais possibilitam que o aluno tenha outros referências de leitura do mundo, propiciando novas vivências e a construção/reconstrução dos saberes adquiridos ao longo da sua jornada de vida.

Ao propor a transversalidade dos saberes, o currículo exige que sejam elaboradas novas estratégias que possibilitem uma maior integração desses temas em destaque. Para a SEEDF a reestruturação do seu Currículo da Educação Básica parti da seguinte definição de diversidade:

com base na natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras, sensoriais, enfim, a diversidade vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade. (BRASÍLIA, 2014, p. 41)

É através dessa definição que a organização curricular acontece, para que haja combate, estudos e mudanças de fenômenos sociais que excluem o que não pertence ao modelo padrão imposto pela sociedade. É essa valorização e inclusão da diversidade que busca uma maior integração das parcelas excluídas da sociedade, dessa maneira o currículo pode propiciar o protagonismo das minorias e focar na enorme desigualdade existente na sociedade.

A definição de currículo integrado, que é almejado pela SEEDF, tem como finalidade, propor a superação de uma organização de conteúdos prescritivos, linear e hierarquizada. (BRASÍLIA, 2014, p. 62). Essa definição busca fazer com que os conteúdos sejam trabalhados de forma interdisciplinar, de maneira que teoria e prática sejam igualadas, que os estudantes sejam atores ativos nas práticas transmissivas e reprodutivas de informações, que o professor tenha uma maior autonomia do que será trabalhado em sala de aula.

Para que possa ser superada essas ideias de um currículo prescritivo, o Currículo da Educação Básica, sugere que a escolha dos conteúdos sejam desenvolvidos pela escola, onde possam tomar como ideias de partida os eixos transversais propostos pelo documento do Currículo em Movimento, como também através dos eixos integradores indicados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, de forma que leve se em consideração o trabalho conjunto da comunidade, corpo administrativo da escola, corpo docente e discente.

O Currículo da Educação Básica da SEEDF utiliza da fala de Santomé (1998) para reforçar as propostas curriculares integradas, segundo este:

as propostas curriculares integradas devem favorecer a descoberta de condicionantes sociais, culturais, econômicos e políticos dos conhecimentos existentes na sociedade, possíveis a partir da conversão das salas de aula em espaços de construção e aperfeiçoamento de conteúdos culturais, habilidades e valores, num processo de reflexão.

Para que esse conceito de integração seja contemplado pelo currículo, este ainda pode ser visto como um instrumento de superação das relações de poder autoritárias e do controle social e escolar, contribuindo para a emancipação dos estudantes através do conhecimento, assegurando

a eles, também, o exercício do poder. (BRASÍLIA, 2014, p. 66). Com isso o que observa se é que o espaço escolar e o trabalho pedagógico devem ser organizados e pautados no diálogo e na cooperação mútua entre os envolvidos.

Para essa plena efetivação, o Currículo em Movimento do Distrito Federal é pautado em princípios epistemológicos que contribuem para a prática curricular integradora. Para isso o documento de currículo defini princípios como ideais, aquilo que procuramos atingir e expressam o que consideramos fundamental: conhecimentos, crenças, valores, atitudes, relações e interações. (BRASÍLIA, 2014, p.66).

Para essa proposta integradora de currículo, tem os seguintes princípios epistemológicos: teoria e prática, interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade.

O primeiro dos princípios argumentados pelo Currículo da Educação Básica é o da unicidade entre teoria e prática, para isso destaque essas duas estão e se fazem presentes na prática pedagógica criadora, crítica e reflexiva e juntas ganham novos significados. (BRASÍLIA, 2014, p. 67). Este princípio faz se importante ao reconhecer a unidade indissociável existente entre prática e teoria, reconhecendo a autonomia e dependência de uma em relação a outra.

Assim tem se que a teoria é voltada para relação com os conhecimentos, componentes curriculares, saberes e da ciência. A prática está ligada as metodologias, onde ocorre o dinamismo e articulação junto ao conhecimento. Acreditar que ambas não podem sofrer um processo de separação é garantir a unicidade da teoria - prática no currículo e efetividade na sala de aula, deve se ter como principal característica a promoção de ações integradoras que promovam reflexão crítica, análise e síntese na construção dos conhecimentos. Cabe assim ao currículo ações que possibilitem o trabalho pedagógico a unificação entre teoria e prática na elaboração de planos de atividades, que deem ênfase a importância de fazer uma prática com base na teoria e também ao contrário.

Para isso cabe também ao professor repensar o seu planejamento e o cotidiano da organização da aula. Possibilitando ao aluno que encontrar respostas coletivas para problemas existentes no contexto social.

O segundo princípio citado no Currículo da Educação Básica são: interdisciplinaridade e contextualização.

a interdisciplinaridade e a contextualização são nucleares para a efetivação de um currículo integrado. A interdisciplinaridade favorece a abordagem de um mesmo tema em diferentes disciplinas/componentes curriculares e, a partir da compreensão das partes que ligam as diferentes áreas do conhecimento/componentes curriculares, ultrapassa a fragmentação do conhecimento e do pensamento. A contextualização dá sentido social e político a conceitos próprios dos conhecimentos e procedimentos didático pedagógicos, propiciando relação entre dimensões do processo didático (ensinar, aprender, pesquisar e avaliar). (BRASÍLIA, 2014, p. 68).

Estes dois princípios trazem a tonam a importância dos eixos transversais é através destes que é possível dar voz à narrativas esquecidas ao longo do tempo. Assim um currículo que tem

proposta integradora, utilizando-se da interdisciplinaridade e contextualização, proporciona ao aluno que esse faça a relação existente entre as várias áreas de conhecimento e também sejam capazes de refletir e criticar o ambiente em que estão inseridos. Assim utiliza de Santomé (1998) para afirmar que a interdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho em que entram em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade (pág. 65)

Dessa forma cabe o diálogo entre professores e alunos para a efetivação desses princípios. Onde o professor deve abandonar a solidão profissional e levantar discussões referentes a interdisciplinaridade e contextualização com os seus alunos e com os demais professores.

O último princípio abordado pelo Currículo em Movimento do DF, é o princípio da flexibilidade. Este garante que a seleção dos conteúdos seja elaborada de forma democrática, levando em consideração, alunos professores e comunidade. Essa flexibilidade proporciona abertura na forma de produção dos conhecimentos e auxilia no desenvolvimento intelectual dos estudantes.

A flexibilidade do currículo é viabilizada pelas práticas dos professores, articuladas ao projeto político-pedagógico da escola. Assim professor considera os conhecimentos prévios dos alunos adquiridos ao longo de suas experiências, chamados assim de conhecimentos do senso comum e são transformados com base nos conhecimentos científicos. Nessa perspectiva abrimos espaço para experiências, saberes, práticas dos sujeitos comuns que protagonizam e compartilham com professores saberes e experiências construídas em espaços sociais diversos. (BRASÍLIA, 2014, p. 70).

Tem-se a valorização do que o aluno já vivenciou em sua vida, e também uma maior compreensão do mundo em que este aluno está inserido.

Esses princípios citados, dão o caráter de integração a essa proposta curricular, abre-se uma variedade de opções para a prática pedagógica e uma maior liberdade por parte do professor e aluno e uma maior participação da comunidade em sua elaboração e vivência.

PARTE III

3. RELAÇÃO ENTRE AS TEORIAS CURRICULARES E OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao fazer uma análise das teorias curriculares e do documento dos Pressupostos Teóricos do currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal observa-se que este faz uso de duas das três teorias do currículo. Como pode ser visto no documento, este deixa bem claro que utiliza das teorias críticas e pós-críticas do currículo como pressupostos teóricos para a elaboração e vivência deste currículo.

A principal relação existente entre o Currículo em Movimento e as teorias curriculares citadas é vista principalmente no que diz respeito à educação integral. Quando se pensa em, a primeira ideia que vem em mente é a ampliação da jornada escolar ou o maior tempo que se passa em sala de aula, esta ideia é também abordada pelo Currículo em Movimento, mas ela tem um significado mais amplo e diversificado que casa diretamente com as teorias curriculares. Nesse sentido tem-se a ideia de que a perspectiva da educação integral que é adotada pelos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento vai de encontro de integrar escola, indivíduo e sociedade.

Esta integração traz consigo as numerosas relações existentes entre os envolvidos no processo educacional, estas relações, como explicitados na teoria crítica do currículo, expressam relações de poder que vão reverberar de forma clara na elaboração do currículo. Segundo a teoria crítica do currículo essas relações de poder presentes em toda sociedade demonstra quais as perspectivas devem ser tomadas pelo currículo. Mas em contrapartida a essa perspectiva de que, o indivíduo da classe dominada deve aprender o que já é naturalizado pela classe dominante, o Currículo em Movimento alerta que o conhecimento deve ser usufruído por todos e que grupos que tiveram suas histórias apagadas pela supremacia de uma cultura em relação a outra devem ter suas histórias e conhecimentos resgatados pela proposta curricular.

Assim a perspectiva de Educação Integral, nos alerta para a extrema necessidade de se considerar os variados grupos culturais que compõem a sociedade, no momento de elaboração do currículo este seja capaz de englobar e alcançar um maior número de culturas, sem fazer juízo de valor. Para isso os pressupostos teóricos utilizam do conceito de multiculturalismo apresentado pela teoria pós-crítica, esse conceito vai interferir também na autonomia que é dada às escolas. Uma vez que cada escola poderá elaborar seu projeto político pedagógico, essa levará em consideração a comunidade onde está a escola, sendo assim tem-se a valorização da cultura local, mas também há um acréscimo de outros aspectos de outras culturas que são trazidos por estudantes, professores e demais colaboradores da escola.

Ao falar em cultura na proposta de Educação Integral no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, vamos de encontro ao que a proposta diz respeito a

espaço, tempo e oportunidade. Se esta concepção de Educação Integral nos alerta para uma maior aproveitamento dos estudantes do processo educacional, pensa que o aumento do tempo que este estudante passa no ambiente escolar deve ser maior, esse período realmente será maior para que o aluno possa aprender no seu tempo uma maior variedade de atividades que contribuam para o desenvolvimento desse aluno, a Educação Integral trabalha com a valorização do tempo que este aluno passa na escola. O espaço que é abordado pela Educação Integral proposto pelo Currículo em Movimento, vai além do espaço físico propriamente dito, essa proposta busca trazer uma concepção mais enriquecedora para o espaço, onde este deixa de ser apenas um local onde o estudante e professor passam um determinado período, o espaço aqui ganha vida como ambiente de constante interação e aprendizagem, com capacidade de organizar o modo de ser e estar dos indivíduos que nele estão inseridos.

No que diz respeito às oportunidades, o Currículo em Movimento pega aspectos tanto das teorias críticas quanto pós-críticas, temos como oportunidade o acesso e permanência dos alunos na escola, se antes tinha se modelos e propostas de currículo que valorizavam apenas o acesso de poucos, tem se uma proposta que contempla um acesso de um grupo variado de estudantes e que utiliza de várias atividades para que o índice de permanência seja cada vez mais elevado, para isso quando se fala em oportunidades dentro do currículo, logo se pensa em uma maior interação entre a prática e a teoria de forma que o ambiente escolar seja visto como atrativo pelos alunos.

A contemplação desses eixos estruturantes que compõem a Educação Integral abordada pelos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento ressalta a importância de se ter um currículo voltado para a vivência dos agentes que compõem o processo de ensino aprendizagem. Assim pensar em integração quer dizer trazer a sociedade e comunidade para o ambiente escolar na construção das diretrizes que vão guiar o trabalho pedagógico dos professores para um maior desenvolvimento dos alunos.

Além de contemplar esses eixos estruturantes da Educação Integral, os pressupostos teóricos dão significado ao senso comum, como sendo um tipo de conhecimento que deve ser valorizado e levado em consideração na elaboração tanto do currículo como do projeto político pedagógico. Dar importância ao senso comum não significa deixar de lado o conhecimento científico, significar valorizar a experiência de vida dos indivíduos de forma que o conhecimento científico ganhe mais sentido e vida ao ser tratado como foco principal.

As teorias pós-críticas do currículo deixam claro que este deve trabalhar conhecimentos que foram deixados de fora das teorias críticas enquanto linha de pesquisa e elaboração de currículo durante uma grande parte do século passado, dessa forma observa se que o Currículo em Movimento ressalta a importância da transversalidade e a composição de novas formas de pensamento para a elaboração e vivência do currículo. Para isso é fácil ver que o próprio nome do documento ressalta a importância em se pensar novas formas de fazer o currículo, movimento significa sair da inércia em que se encontra e abordar outros campos que foram deixados de lado.

Pode se em determinado ponto dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento que este se une com as questões multiculturais, ao mesmo tempo que essa caracterização do currículo como multicultural traz uma maior segurança quanto a valorização de grupos excluídos traz consigo a preocupação de que ao tentar se agrupar diversas culturas este acabe prestigiando uma cultura como o modelo a ser seguido. Dessa maneira o cuidado que os pressupostos teóricos têm em enfatizar essas culturas, outrora esquecidas, é dando importância de maneira integrada nos conteúdos que é passado em sala de aula. Este também pensa no cuidado que deve ter ao discutir temas que são tratados como tabu pela sociedade.

Com uma base teórico – metodológica voltada para a Pedagogia Histórico -Crítica e a Psicologia Histórico – Cultural, novamente temos a as teorias curriculares como ponto de partida para a elaboração e implementação deste currículo. A Pedagogia Histórico – Crítica ao considerar o sujeito como construtor da sua própria história, sendo estes construídos através das relações sociais e na interação com a natureza para a produção de sua vida e realidade, assim o currículo toma como base as teorias críticas onde o sujeito é fruto das suas relações sociais de produção da sociedade capitalista, e também as teorias pós-críticas onde veem o indivíduo como o sujeito capaz de modificar sua realidade através de novas formas de relações de poder existentes nas sociedades contemporâneas.

Já a Psicologia Histórico – Cultural trata diretamente do desenvolvimento do psiquismo humano voltado para os processos de aprendizagem, compreendendo a educação como fenômeno que busca desenvolvimento através de experiências significativas, dessa forma temos que o aprendizado se dá em relação com o outro, ou seja, da interação presente nas atividades escolares elaboradas pelo currículo. Nota se mais uma vez a relação direta com a transversalidade existente nas teorias pós-críticas, dessa maneira deixa subentendido que as crianças, jovens e adultos aprendem com o contato com histórias de vida diferentes das suas. Pode ressaltar também que a aprendizagem segunda ótica da Psicologia Histórico – Cultural se torna favorável quando o currículo leva em consideração as práticas sociais e interesses sociais da comunidade.

Ao tratar dessas diferenças encontradas na sociedade, nos deparamos com um Currículo voltado para a diversidade. Diversidade relacionada à diferença de padrões, saberes e culturas hierarquizadas e à desigualdade econômica. Os pressupostos teóricos trazem o tom da diversidade como sendo um processo histórico que vem permeando as sociedades pós-modernas, estas sociedades dividem as suas relações através do que é “comum” com o que é tratado como “diferente”, esse embate traz para o currículo a necessidade de se fazer uma nova leitura tanto dos indivíduos que compõem o processo de ensino e aprendizagem como as práticas pedagógicas que norteiam o trabalho do professor. Está releitura vai de encontro das concepções pós-modernas e pós-estruturalistas de enxergar o homem e sociedade, o homem pós-moderno é homem que mantém suas relações em constante movimento e se reinventado a todo momento, já o pós-estruturalismo dá um novo significado a vida cotidiana do homem, ambas interferem no modo de

se pensar e fazer o currículo.

Com todas essas características abordadas até o momento pelo Currículo em Movimento, observa-se que este tem como mudança a passagem do currículo como sendo prescritivo, descontextualizado com os conteúdos culturais da sociedade e disciplinas trabalhadas de forma isolada. A proposta é de um currículo integrado voltado para a interação dos conteúdos e práticas pedagógicas em relação com os interesses sociais, trabalhando através dos eixos transversais, a escola pode propiciar, através do seu projeto político pedagógico uma maior vivência de seus alunos com o conhecimento científico. Pensar dessa forma faz com que a elaboração dos conteúdos assumam uma postura mais crítica sobre a realidade e as relações de poder que ocorrem na vida de cada indivíduo, essa lógica traz consigo o trabalho pautado na diversidade e no trabalho interdisciplinar por parte dos professores, uma vez que tanto alunos e professores vão ter acesso a novas formas de pensar e executar uma determinada atividade.

O currículo integrado, como é abordado pelos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal, trabalha a unicidade entre prática e teoria, ambas fazem parte do trabalho pedagógico e são de certa forma indissociáveis. Não se pode pensar em prática sem antes ter um contexto teórico, e da mesma forma que não se pode discutir uma teoria sem colocá-la em prática, trabalhar em conjunto como é proposto pelo currículo é fazer com que seja elaborado um programa de atividades voltadas para crítica das inúmeras realidades presentes em sala de aula. Trabalhar essa unicidade reflete diretamente nas questões contextuais e interdisciplinares presentes nesse currículo, a unicidade entre prática e teoria só é possível através da interdisciplinaridade dos conteúdos entre si e em relação à sociedade, além da contextualização destes com a realidade dos envolvidos.

Esses princípios são percebidos quando se tem uma flexibilidade do currículo. Conceber um currículo flexível é fazer com que esse se tome forma dos interesses sociais e que não fique engessado em uma única forma de pensar e vivenciar o currículo, este último princípio é percebido através da caracterização das mudanças ocorridas nas teorias pós-críticas na forma de perceber o ser humano enquanto ser em constante transformação social, as mudanças ocorridas ao longo da história traz o ser humano mais sujeito às mudanças, e essa capacidade de mudar deve ser observada como um movimento flexível, uma vez que mudamos nossa forma de pensar, aprender e agir a todo instante.

Talvez o maior desafio dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, seja a avaliação para as aprendizagens, este adota uma concepção formativa de avaliação, onde o comprometimento é voltado para o processo de aprendizagem e não somente para o produto, apesar dessa concepção parecer simplista, avaliar tem como princípio colocar em prova algo, feito de maneira imprudente e sem tomar os devidos cuidados a avaliação pode colocar em dúvida todo um trabalho curricular. Ao adotar uma concepção formativa, a preocupação com o processo de aprendizagem valoriza a formação do aluno e a prática pedagógica, mas, ao mesmo tempo, de

avaliar também é uma relação de poder, e a isso vai de encontro a teoria pós-crítica onde o poder está espalhado, diferente da teoria crítica onde o Estado detém o poder.

A relação existente entre os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento e as teorias críticas e pós-críticas, fazem com que esse ganhe um caráter de inovação, uma vez que faz a união entre pontos relevantes de ambas as teorias para a melhoria da elaboração e implementação do currículo. Apesar das inovações, existem desafios a serem superados ao longo da sua implementação, por se tratar de um currículo construído através da participação de vários setores da sociedade, pode se dizer que este é um jovem com um longo caminho a ser percorrido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensei em fazer esse trabalho de conclusão de curso, pensei no assunto que tive grande afinidade ao longo da minha formação docente e também levei em consideração um pensamento que me acompanha desde os tempos do ensino fundamental. Por que estudamos alguns conteúdos? Por que determinadas atividades são propostas pela escola? Estas indagações me seguiram durante toda a graduação e me seguem até o presente momento. Hoje com mais clareza consigo compreender tais motivos, mas vejo necessidade de mudanças.

O Currículo em Movimento, mostrou com eficiência algo que eu vi nos meus primeiros estudos relacionados a currículo, este não pode ser considerado um processo com final e estático, o currículo está em constante transformação e se renovando a cada dia, sua vivência e elaboração é feita constantemente através das diversas relações presentes na sociedade e na escola. Pensar nessas mudanças é algo que traz certa esperança para a mudança da realidade da educação tanto no DF quanto no Brasil. Por se tratar de um conceito em constante construção, o currículo sofre alteração e influência de fatores sociais, econômicas e individuais, estas alterações podem ter reflexos positivos e também negativos no processo de ensino aprendizagem como um todo.

As relações mostradas nesse trabalho, bem como as teorias usadas e o próprio conceito de currículo foi algo construído ao longo de vários anos de estudo, pesquisa e mudanças ocorridas na história do mundo e do Brasil. Quando começou a ser elaborado este currículo estava sendo pensado em um contexto histórico diferente do que vivemos hoje, infelizmente mudanças ocorreram em nosso país e estado, algumas com pontos positivos e outros com pontos negativos, e pensar que esta proposta curricular não seria afetada é de certa forma ser ingênuo. As mudanças ocorridas, como mudança de governo e a grave crise econômica, reverberam diretamente na forma de se pensar e vivenciar o currículo, e por se tratar de uma proposta de governo este pode ser modificado a qualquer momento, de forma a beneficiar um determinado grupo.

Passado essas observações acerca da contextualização do Currículo em Movimento, foco minhas conclusões nas relações apresentadas, bem como as teorias curriculares, histórico e conceito de currículo. Como já dito, o conceito de currículo é um conceito aberto, amplo e com uma interpretação pessoal sobre o que vem a ser currículo, lembrando que este conceito é

construído historicamente e através de vivência. A concepção de currículo que abordo, posterior aos estudos para esse trabalho, é de que currículo, vem a ser um conjunto de experiências e acúmulo de conhecimentos que serão utilizados através de diretrizes para nortear as práticas pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem.

Abordar as necessidades dos diversos grupos existentes na sociedade é algo de extrema importância, garantir acesso e permanência também, mas a qualidade é algo que deve ser priorizado também. A questão da qualidade está diretamente relacionada com acesso e permanência, uma vez que tanto alunos quanto professores passam grande parte do seu dia na escola, muitas vezes essas escolas não oferecem o mínimo para um dia de estudo, são espaços inacabados ou em péssimas estruturas para serem chamados de sala de aula, e por mais que tenha um currículo que garanta uma prática pedagógica diversificada e voltada para o crescimento pessoal e social do indivíduo falta eficiência plena do Estado para efetivação desse currículo.

Tanto as teorias quanto os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, deram suporte para mudanças profundas na vida cotidiana da escola, mas não levam em consideração a subjetividade de cada um, essa individualidade que professores e alunos carregam consigo são frutos da produção histórica, cultural e social e vão interferir diretamente na prática pedagógica. Contemplar o currículo integrado é perceber que para a efetivação deste é necessário focar na formação continuada do corpo docente, muitos professores têm uma longa jornada antes de chegarem na escola, e outros já se veem fartos da profissão e acabam fazendo tudo no automático e não dão a significação apropriada aquele momento.

Pensar nas multiculturas existentes é ressaltar que o ser humano por mais que tenha nascido em um mesmo espaço e frequente os mesmos lugares sempre terão uma cultura diferente. E por mais que a escola esteja, com base no currículo, preparada para essa diversidade cultural, tende sempre a estabelecer status de predominância a uma certa cultura. A teoria pós - crítica alerta para essa situação que pode ocorrer no currículo, onde há a valorização de uma cultura em relação as demais de forma que a cultura que ganha status de predominância passa a ser almejada como a cultura a ser alcançada e valorizada.

Falar em cultura remete também as oportunidades que o indivíduo teve ao longo da sua jornada de vida, é fato que o Currículo em Movimento estabelece que todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades nas experiências escolares, mas quais são as mesmas oportunidades, as diferenças existentes em nossa sociedade faz com que o nível de oportunidade seja amplo, uma vez que educação é um direito público subjetivo garantido pela Constituição Brasileira, tanto os pressupostos teóricos quanto as teorias curriculares abordadas deixam em aberto quais são as oportunidades que devem ser ofertadas em nossas escolas.

De certa forma os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal aborda que o trabalho de pensar e fazer currículo não é um trabalho que está finalizado, a ideia é de que o currículo é um conceito em constante construção que transita entre passado, presente e

futuro. Sendo assim o chamado Currículo em Movimento demonstra esse movimento existente em sua elaboração e vivência, para isso ele se percebe como sendo um agente em constante transformação.

5 PERSPECTIVAS FUTURAS

A perspectivas futuras que resultam dessa pesquisa traz a tona a vontade de continuar os estudos na área de currículo. Como dito anteriormente o conceito de currículo muda de acordo com as realidades existentes na sociedade, as mudanças na realidade vão fazer com que surja novas teorias e questionamento. Esse surgimento faz com que cresça um sentimento de euforia e de curiosidade. Pretendo continuar as pesquisas na área de currículo e conciliar com a prática docente, uma área vai complementar a outra.

REFERÊNCIA

- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINS, G. A.; THEOPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). A Constituição e os rumos iniciais dos estudos de currículo no Brasil. In. _____. **Antônio Flávio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 59 - 78.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995 – 2000): avanços, desafios e tensões. In. _____. **Antônio Flávio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 175 - 194.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). Currículo e controle social. In. _____. **Antônio Flávio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 79 - 93.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras.de História & Ciências Sociais**. n. I, p. 1-15, jul., 2009.
- SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução as teorias de currículo. – 3. Ed. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2015,