

TEORIAS CURRICULARES E PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

SAMAYK HENRIQUE FERRO DA SILVA

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC)
samaykferro@hotmail.com.br

NÉRIO AMBONI

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC)
amboni30@yahoo.com.br

Introdução

A relação professor-aluno tem sido uma das principais preocupações do contexto educacional. Isto porque os fundamentos que caracterizam as teorias curriculares tradicional, crítica e pós-crítica podem definir e redirecionar o processo ensino-aprendizagem para um mero ato mecânico e/ou para um processo reflexivo, onde professor e aluno aprendem juntos diante das transformações contextuais e educacionais. O ser humano é um ser de cultura.

Problema de Pesquisa e Objetivo

O artigo do tipo ensaio tem por objetivo discutir os reflexos das teorias curriculares tradicional, crítica e pós-crítica no processo ensino-aprendizagem. Diante do objetivo, busca-se resposta para o seguinte problema de pesquisa: Como os fundamentos das teorias curriculares tradicional, crítica e pós-crítica influenciam o processo ensino-aprendizagem?

Fundamentação Teórica

As teorias curriculares discutidas pelos estudiosos da área compreendem as teorias do currículo denominadas de Tradicional, Crítica e Pós-Crítica. Isto explica porque o paradigma emergente rejeita a neutralidade, reconhece a intencionalidade e concebe a ciência como um ato humano, historicamente situado (SOUSA SANTOS, 1988; GIMENO; PÉREZ, 1989; SILVA, 2007 FORQUIN, 1993 MOREIRA, 1999; SCHMIDTLOPES, 2013).

Metodologia

O artigo foi elaborado com base em bibliografias de livros e de artigos publicados em periódicos, assim como a experiência dos autores por estarem em sala de aula, também colaborou na reflexão dos fundamentos das teorias curriculares, currículo e das suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

Análise dos Resultados

Os fundamentos das teorias curriculares críticas e pós-críticas podem ser vistos como influências significativas e que precisam ser trabalhadas de forma efetiva, pois contribuem com uma formação crítica e reflexiva, da importância de se valorizar o conhecimento prévio dos alunos, da diversidade cultural, enfim da preocupação com a transformação social e do professor como agente dessa mudança. O currículo proposto para formar professores não trabalha a crítica frente à realidade social existente.

Conclusão

Os reflexos dos fundamentos da teoria curricular tradicional nos cursos de graduação das universidades, ainda é bastante visível quando se nota em seus Projetos Pedagógicos de Cursos, a busca da racionalidade técnica, por meio da aplicação dos princípios da administração científica, afastando o docente de quaisquer tipos de discussões em relação ao currículo. O currículo deve ser um local onde se produzem e se criam significados sociais por meio dos conceitos de emancipação e libertação.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.
PERRENOUD, P. Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. RS: Artmed, 1995.
SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
VASCONCELLOS, C. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

Área: Ensino e Pesquisa em Administração (incluindo Casos de Ensino)

Tema: Planejamento e Organização de Cursos e Programas

TEORIAS CURRICULARES E PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Resumo

O artigo do tipo ensaio tem por objetivo discutir os reflexos das teorias curriculares tradicional, crítica e pós-crítica no processo ensino-aprendizagem. A relação professor-aluno tem sido uma das principais preocupações do contexto educacional. Isto porque os fundamentos que caracterizam as teorias curriculares tradicional, crítica e pós-crítica podem definir e redirecionar o processo ensino-aprendizagem para um mero ato mecânico e/ou para um processo reflexivo, onde professor e aluno aprendem juntos diante das transformações contextuais e educacionais. O currículo deve ser vivido, ou seja, aquele que é modelado na prática, que é construído, materializado na interação entre professor-aluno, sendo construído em momentos de aula, portanto, suscetível ao imprevisível, ao pensar, ao sentir, à socialização, às formas de transmissão, à recepção e reprodução, às mensagens e aos valores que são partilhados em diálogo. A concepção de professor como prático reflexivo representa uma alternativa para superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática de sala de aula. O professor reflexivo é aquele que aprende a partir da análise e interpretação de sua prática.

Palavras-chave: Teorias curriculares. Ensino-aprendizagem. Currículo.

Abstract

Article type test aims to discuss the reflections of the traditional curriculum theories, critical and post-critical in the teaching-learning process. The teacher-student relationship has been a major concern of the educational context. This is because the fundamentals that characterize the traditional curriculum theories, critical and post-critical can define and redirect the teaching-learning process to a mere mechanical act and/or a reflective process where teacher and student learn together on the contextual and educational transformation. The curriculum should be lived, that is, one that is modeled in practice, which is built, embodied in the interaction between teacher and student, being built in times of class, therefore, susceptible to unpredictable, to think, to feel, to socialization, the transmission, the reception and reproduction, the messages and values that are shared in dialogue. The conception of teacher as reflective practitioner is an alternative to overcome the linear and mechanical relation between the scientific and technical knowledge and practice of the classroom. The reflective teacher is one who learns from the analysis and interpretation of their practice.

Keywords: Curriculum Theories. Teaching and Learning. Curriculum.

1. INTRODUÇÃO

A relação professor-aluno tem sido uma das principais preocupações do contexto educacional. Isto porque os fundamentos que caracterizam as teorias curriculares tradicional, crítica e pós-crítica podem definir e redirecionar o processo ensino-aprendizagem para um mero ato mecânico e/ou para um processo reflexivo, onde professor e aluno aprendem juntos diante das transformações contextuais e educacionais.

Na visão tradicional a educação é entendida como instrução, caracterizada como transmissão de conhecimentos e restrita à ação da instituição. A educação é vista como um produto, pelo fato dos modelos estarem pré-estabelecidos, ou seja, o currículo tem como pressuposto a neutralidade científica, fundamentado nos princípios da racionalidade e eficiência refletidos na mecanização e na racionalização das atividades do processo educativo. A aprendizagem do indivíduo, por sua vez, é considerada um fim em si mesmo, ou seja, resultado da memorização (aprendizagem baseada na instrução). Os conhecimentos são apresentados de forma acabada pelo fato do professor atuar como um reproduzidor de conhecimentos prontos e acabados (KLIEBARD, 2011).

A insatisfação do modelo curricular tradicional incentivou estudiosos e pesquisadores a formularem vários questionamentos: a) *por que ensinar?*; b) *ensinar para quê?*; c) quais são os interesses subjacentes ao conhecimento selecionado para constituir os programas de ensino? e; d) como os currículos poderão ser construídos de forma a possibilitar a formação de sujeitos emancipados? (GALIAN; LOUZANO, 2014). Freire (1970), concebeu a educação como ato de conhecimento e de emancipação e não como fonte de reprodução e manutenção do *status quo* dos grupos dominantes. Na educação reprodutora, o aluno é submisso e reproduzidor dos valores dominantes, ficando sem poder de reflexão e de questionamento – uma Educação Bancária.

O processo educativo, além de promover o acesso aos conhecimentos humanos acumulados, deveria propiciar a libertação da consciência humana e a emancipação do sujeito, diferente da educação bancária voltada para a domesticação do sujeito. O currículo é, desta forma, uma construção e uma invenção social, já que exige a análise dos valores e interesses sociais que promovem a inclusão e a exclusão de determinados conhecimentos no processo de escolarização. A aprendizagem é entendida como resultado da problematização, do diálogo e do desenvolvimento da consciência crítica. O professor deve ser visto como mediador para promover a aprendizagem e o aluno o centro deste processo. A prática docente acontece na valorização das relações e dos processos cognitivos; o próprio professor é considerado um aprendiz.

O currículo, desta forma, deve ser considerado um local onde se produzem e se criam significados sociais por meio dos conceitos de emancipação e libertação. A questão da aprendizagem está relacionada com a capacidade do aprendiz em praticar o aprender a aprender, ou seja, buscar a autonomia no seu processo formativo e estar em constante busca pelo conhecimento (SILVA, 2007; NUNES; RÚBIO, 2008). Assim, o professor não tem o papel de reproduzir apenas os saberes prontos e sistematizados, porque a aprendizagem é uma realidade cotidiana, principalmente por ter consciência de que o ser humano é um ser de cultura.

O artigo do tipo ensaio apresenta a evolução do pensamento curricular, iniciando com os fundamentos da proposta de Comenius (1976) e da *escola progressista* para, em seguida, descrever as teorias do currículo *tradicional*, *crítica* e *pós-crítica*, acompanhada de uma reflexão acerca das limitações e contribuições das vertentes curriculares no processo de ensino-aprendizagem.

O artigo foi elaborado com base em bibliografias de livros e de artigos publicados em periódicos, assim como a experiência dos autores por estarem em sala de aula, também colaborou na reflexão dos fundamentos das teorias curriculares, currículo e das suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

2 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVO

O artigo do tipo ensaio tem por objetivo discutir os reflexos das teorias curriculares tradicional, crítica e pós-crítica no processo ensino-aprendizagem. Diante do objetivo, busca-se resposta para o seguinte problema de pesquisa: Como os fundamentos das teorias curriculares tradicional, crítica e pós-crítica influenciam o processo ensino-aprendizagem?

3 CURRÍCULO: ORIGENS E VERTENTES – DA TRADICIONAL A PÓS-CRÍTICA

O tópico apresenta a evolução do pensamento curricular, iniciando com os fundamentos da proposta de Comenius (1976), seguidas pelas teorias do currículo Tradicional, Crítica e Pós-Crítica.

3.1 Origens

O termo currículo deriva do latim, *curere*, e significa caminho, carreira, trajeto, percurso, pista e jornadas. Pode também referir-se à “ordem como sequência” e à “ordem como estrutura” (GOODSON, 1995, p. 7). No ano de 1625, o pastor protestante Comenius, conforme Alves (2006) foi pioneiro na organização dos níveis de ensino e seriação de estudos. O autor foi responsável pela elaboração de proposta educacional da Reforma Protestante, onde postulava o livre acesso às Escrituras Sagradas para todos os seres humanos, inclusive aos trabalhadores camponeses (COMENIUS, 1976).

As bases da escola moderna (Quadro 1) foram apresentadas por Comenius, por meio da Didática Magna

tratado da arte universal de ensinar tudo a todos ou processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos de puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez (COMENIUS, 1976, p. 43)

Grau	Organização curricular	Objetivos
Maternal	-	Preparar o terreno da inteligência.
Escola Nacional ou Vernácula	Articulada em seis classes nas quais se aprendem a leitura, a escrita, a matemática, mas também preceitos morais e rudimentos da fé	Fazer adquirir prontidão e esbeltes para o corpo, para os sentidos, para a inteligência.
Escola de Latim ou Ginásio	Enfatiza a leitura de texto em latim.	Colocar em forma a floresta de noções recolhidas pelos sentidos para o uso mais claro do raciocínio.
Academia	-	Formação da luz plena, universal, que congrega sapiência, virtude e fé.

Quadro 1 - Proposta de Organização do Ensino de Comenius, apresentada na obra Didática Magna

Fonte: Cambi (1999, p. 290).

A organização da escola por níveis de ensino e seriação dos estudos, teve origem no século XVII com Comenius, onde os conteúdos didáticos eram retirados dos clássicos e as vertentes das fontes variavam segundo as diferentes conjunturas históricas. O currículo, assim, passou a ser utilizada no final o século XVII para designar o conjunto de assuntos estudados pelos alunos ao longo de um curso. Na Universidade de Glasgow (1633) e na *Grammar School* de Glasgow (1643), o currículo referia-se ao curso inteiro de vários anos, seguido pelos estudantes, e não apenas às unidades pedagógicas curtas. O dicionário de Oxford na Inglaterra definia, em 1663, o currículo como um plano estruturado de estudo numa escola ou universidade (HAMILTON, 1992; FISCHER; WAIANDT; SILVA, 2006; SILVA, 2006).

Os primeiros trabalhos publicados sobre currículo foram apresentados por John Dewey em 1900 e 1902, intitulados: *The absolute curriculum* e *The child and the curriculum*, representando uma continuação do pragmatismo filosófico, iniciado por William James (1842 – 1910) e Charles Sanders Peirce (1839 – 1914). O autor defendia os pressupostos da Escola Progressista ou Democrática, fundamentados na educação pela ação – aprender fazendo (*learn by doing*) e o aprender sentindo, enriquecido pela troca de experiências dos alunos. Os cinco passos da aprendizagem para Dewey (1979) são:

- 1) Atividade ligada ao interesse do educando;
- 2) Situação-problema;
- 3) Coleta de dados para superação da situação problema;
- 4) Formulação de hipóteses explicativas da situação-problema e;
- 5) Experimentação: teste da hipótese.

Os cinco passos não podem ser considerados como um método pedagógico específico e, sim, como uma forma de conceber a aprendizagem. Nas palavras de Dewey (1971, p. 6-7), “[...] aprender significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos. [...] nas práticas da educação mais nova, [...] aprender por experiência [...]” e, em contato com o mundo em mudança. Os pressupostos da escola progressista foram sufocados pela modernidade e pelo industrialismo, face as novas habilidades requeridas pelo mundo do trabalho. Surgiu, desta forma, a teoria curricular tradicional para valorizar o tecnicismo (o fazer pelo fazer) em detrimento do “pensar” e do “agir” articulado.

3.2 Teorias Curriculares

As teorias curriculares discutidas pelos estudiosos da área compreendem as teorias do currículo denominadas de Tradicional, Crítica e Pós-Crítica.

Com o advento da modernidade e do industrialismo surgido no século XIX e de sua intensificação no século XX, os trabalhadores tiveram que desenvolver novas habilidades técnicas e os cidadãos novas condutas condizentes com a nova dinâmica social da época. Foi nesse contexto, da história do ocidente, que a escola passou a ser pensada como pedra fundamental da sociedade, resultando na elaboração da primeira teoria do currículo voltado para a educação – a **Teoria Curricular Tradicional**.

O currículo, nesta perspectiva, foi marcado com a publicação, em 1918, do livro *The curriculum*, de autoria de Bobbit que refletia os princípios da obra de Frederic Taylor, voltado para realidade industrial, pois os espaços físicos das escolas eram considerados como fábricas; os educandos como matérias-primas; os professores como meros funcionários; os supervisores como capatazes e os diretores como os patrões (GIMENO; PÉREZ, 1989; CANAVARRO, 2003; SILVA, 2007). O currículo estava fundamentado na razão e na realidade de cada aluno e orientado pelas experiências de aprendizagens planejadas, dirigidas e tecnicistas, visando o alcance dos seus objetivos. Era um “mosaico de uma vida completamente “formada” (BOBBIT,

1913, p. 43), onde o homem nada mais era do que um fazedor e não um conhecedor, servindo apenas como um mero reservatório intelectual a ser preenchido com conhecimento.

O modelo burocrático, juntamente com suas sofisticadas *behavioristas* e tecnológicas, segundo Kliebard (2011, p. 20) reforçava o caráter da educação como algo programável: “Estímulo e resposta, insumo-exsumo, produtor-consumidor são conceitos idênticos, apenas ditos com termos diferentes [...] as pessoas são manipuladas como merecem, isto é, como gigantescos ratos de Skinner”. As ideias de Bobbit proporcionaram a derivação de duas outras perspectivas da teoria curricular técnica, as de Ralph Tyler e as de Hilda Taba.

Ralph Tyler (1949), com a publicação do livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, expande a proposta de Bobbit, ao incluir duas fontes não contempladas por ele: a psicologia e as disciplinas acadêmicas, tendo influências na educação dos Estados Unidos e, em outros países como o Brasil, pelas próximas quatro décadas. O currículo tinha como pressuposto a neutralidade científica, fundamentado nos princípios da racionalidade e eficiência refletidos na mecanização e na racionalização das atividades do processo educativo (KLIEBARD, 2011). A teoria curricular técnica é uma teoria linear e prescritiva de instrução, conhecida por *Rationale Tyler*, fundamentada na definição clara de objetivos, no comportamento observável e na avaliação objetiva dos resultados. A construção curricular, centrada em objetivos, mantém o professor distante da responsabilidade na formulação dos objetivos (SOUZA, 2002).

Em 1962, Hilda Taba com a publicação do livro *Curriculum development: theory and practice*, também buscava complementar as teses de Tyler. Para a autora, o currículo é um plano para a aprendizagem e, por conseguinte, todos os aspectos ligados ao processo de aprendizagem e do desenvolvimento do indivíduo são subsídios relevantes quando da elaboração do currículo. Os modelos mais tradicionais de currículo, tanto os técnicos quanto os progressistas de base psicológica só foram contestados, nos Estados Unidos, a partir dos anos 1970, com o chamado Movimento de Reconceitualização do Currículo.

O **Movimento da Reconceitualização da Educação** (MRE) foi resultante dos inúmeros movimentos sociais e culturais ocorridos na década de 1970, como por exemplo: os movimentos dos direitos civis nos Estados Unidos da América; os protestos estudantis em países da Europa; os movimentos de contracultura; os movimentos feministas; os movimentos em favor da liberação sexual e as lutas contra a ditadura militar em países da América do Sul (FORQUIN, 1993; RABELO, 2002; CANAVARRO, 2013; CAZÉ, 2015).

A publicação do artigo *The practical: A language for curriculum*, por Joseph Schwab no ano de 1969; as contestações manifestadas na I Conferência sobre Teoria de Currículo, realizada na Universidade de Rochester, em Nova York, no ano de 1973 e a publicação do livro de William Pinar, em 1975, *Curriculum theorizing: the reconceptualists*, também contribuíram para fortalecer o MRE (MOREIRA, 1999; SCHMIDT, 2003; SILVA, 2006).

Nos primeiros anos da mesma década, a literatura inglesa priorizou o movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE), tendo como marco o livro *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, editado por Michael Young em 1971. O currículo passou a ser discutido na perspectiva crítica relacionando, por exemplo, poder e ideologia com a educação. Vários questionamentos surgiram, tais como: a) *por que ensinar?*; b) *ensinar para quê?*; c) quais são os interesses subjacentes ao conhecimento selecionado para constituir os programas de ensino? e; d) como os currículos poderão ser construídos de forma a possibilitar a formação de sujeitos emancipados?. (GALIAN; LOUZANO, 2014). Também nos anos 1970, nos Estados Unidos, estudiosos como Giroux (1983) e Apple (1979), influenciados pela teoria social europeia e pela Nova Sociologia da Educação inglesa, mostravam-se insatisfeitos com as tendências no campo de currículo e passaram a dar ênfase ao caráter político dos processos de pensar e fazer currículos, sendo considerados os pioneiros da tendência curricular crítica.

As **teorias críticas** são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical (SILVA, 2002), sendo inspiradas nos ideais de sociedade de Karl Marx e fortalecidas com a

criação, na década de 1920, da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse e Benjamin). Os autores da Teoria Crítica enfatizaram a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista, caracterizada como sendo as *teorias crítico-reprodutivistas* da educação (SILVA, 2000; HORNBURG; SILVA, 2007),

Louis Althusser no ensaio, “A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado”, publicado em 1970, argumenta que o currículo é o instrumento que valida a atuação da escola como aparelho ideológico do Estado. A partir da escolha dos conteúdos, a escola promove a inclinação das classes subordinadas à submissão das classes dominantes ao comando e ao controle (CASTANHA, 2010). A reprodução da sociedade de classes, também foi constatado no estudo desenvolvido por Establet e Baudelot (1971), junto as escolas francesas, revelando a segregação das pessoas, no momento em que dividiam e marginalizavam parte dos alunos com o objetivo de reproduzir a sociedade de classes (violência simbólica). Os autores “descobriram duas redes de escolarização: uma destinada aos filhos da classe empresarial e outra destinada aos filhos dos membros da classe trabalhadora” (MEKSENAS, 1992, p. 65).

Na mesma linha, Bowles e Gintis (1976), autores do livro *A escola capitalista na América*, argumentam que a escola contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista e os alunos aprendem a ser um bom trabalhador capitalista. A escola capitalista marcada pela reprodução do sistema dominante, não ficou restrita à visão marxista (relação da produção capitalista e educação). Os autores Bourdieu e Passeron (1970), e Bernstein (1971) comentaram que a dinâmica da reprodução não estava centrada no movimento da economia, mas, sim, no processo de reprodução cultural. A universidade era vista, segundo Bourdieu e Passeron (1970), como a guardiã e reprodutora do sistema vigente.

Freire (1970), no mesmo ano, concebeu a educação como ato de conhecimento e de emancipação e não como fonte de reprodução e manutenção do *status quo* dos grupos dominantes. Na educação reprodutora, o aluno é submisso e reprodutor dos valores dominantes, ficando sem poder de reflexão e de questionamento – uma Educação Bancária. Como forma de suplantar esta visão de educação, o autor recomenda alguns conceitos relevantes na teorização sobre o currículo e sobre a escola:

- a) A concepção de homem como um ser de relações, criador e transformador do mundo;
- b) A educação como ato de conhecimento e emancipadora;
- c) A dialogicidade e a problematização;
- d) O conceito de cultura como arena de lutas e contradições, identidade, alteridade e poder, dentre outros pontos relacionados ao currículo.

A partir destes conceitos, Freire (1970) apresenta a proposta de educação centrada na “educação problematizadora”, onde professor e aluno aprendem por meio de relações de diálogo, pelo fato do ato pedagógico ser sempre dialógico. O processo educativo, além de promover o acesso aos conhecimentos humanos acumulados, deveria propiciar a libertação da consciência humana e a emancipação do sujeito, diferente da educação bancária voltada para a domesticação do sujeito. Young (1971), por sua vez, discute as questões de poder, ideologia e controle social, relacionada com os processos de seleção e organização do currículo. O currículo é, desta forma, uma construção e uma invenção social, já que exige a análise dos valores e interesses sociais que promovem a inclusão e a exclusão de determinados conhecimentos no processo de escolarização. O que importa é saber se o conhecimento disponibilizado na escola é “conhecimento poderoso”, isto é, especializado pelas fronteiras entre disciplinas e conteúdo que definem o objeto de construção do currículo em termos escolares.

A **teoria pós-crítica** de currículo surgida no limiar do século XXI, teve por finalidade ampliar e modificar alguns conceitos da perspectiva crítica, a partir de 1990. A expressão teorias pós-críticas, no campo do currículo, é utilizada para se referir às teorias (por exemplo: pós-

estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialista) 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 (SILVA, 1995, 1999; HALL, 1997; LOPES; MACEDO, 2003; LOPES; MACEDO; PAIVA, 2006; LOPES, 2013).

A teoria pós-crítica pauta-se no conceito de **diferença** (diferenças culturais entre os diversos grupos sociais, definido em termos de divisões sociais tais como classe raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade) de **Jacques Derrida** e incorpora o **multiculturalismo** como um, em favor de um currículo que seja culturalmente inclusivo, incorporando as tradições culturais dos diferentes grupos culturais e sociais. Além do significado cultural, também é socialmente construído e caracterizado pela indeterminação e incerteza (SALIH, 2012).

3.3 Dimensões ou faces do currículo

Diferentes dimensões ou faces do currículo podem ser observadas na Figura 1, quando da prática do currículo, ou seja, o formal, o informal, o paralelo, o escolar, o real e o oculto (MOREIRA, 1997; MAIA, 2005; SILVA, 2004; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007).

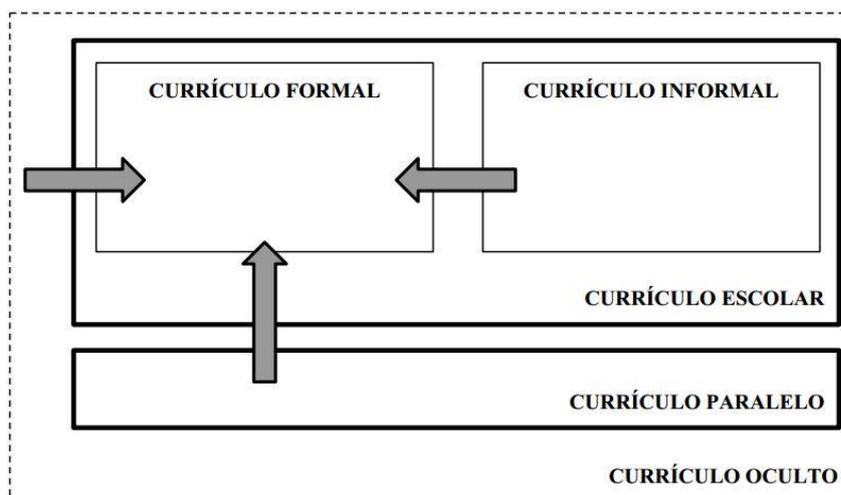


Figura 1: Dimensões ou faces do currículo
Fonte: Maia (2005)

O currículo formal, oficial, prescrito, explícito é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional. É por meio deste que se estabelece o que deverá ser ensinado no curso de forma real. É estruturado por Diretrizes Normativas pelo governo, com o intuito de servir de base nacional comum na elaboração de proposta pedagógica alinhada as vocações regionais (LDB, 1996). O currículo formal segundo Kelly (apud CAMACHO, 2010) é equivalente ao currículo oficial, onde se verificam as finalidades, conteúdos e tarefas apresentadas pela instituição educacional com possibilidades de serem submetidos a processos avaliativos estabelecidos pelas entidades reguladoras. Segundo Perrenoud (1995), o **currículo formal** controla de certa forma, o processo educativo em determinado contexto, onde ele é utilizado como balizador das práticas pedagógicas cotidianas e da avaliação.

O **currículo escolar** envolve o conjunto das atividades formais e informais realizadas no âmbito da instituição. O **currículo informal** é composto pelo conjunto de experiências de formação buscadas pelos estudantes no interior da própria instituição, ao passo que no **currículo paralelo** são evidenciadas as atividades buscadas e realizadas pelos alunos fora do ambiente da academia, proporcionadas ou não por parcerias da academia com as organizações dos diferentes níveis e setores (REGO, 1998; MAIA, 2005).

O **currículo real ou em ação**, por sua vez, representa o planejamento de aula que o professor faz e pratica em sala de aula. É o planejamento e ação. Na visão de Perrenoud (1995), o currículo real representa a forma como se concretiza no dia a dia o currículo prescrito. Todavia, o homem não consegue “programar” tudo o que poderá acontecer em sala de aula, pelo fato do comportamento deste ser imprevisível. Por exemplo, a influência das reações e das iniciativas dos alunos, poderá exigir do professor, a realização de ajustes e/ou de ações que deverão ser improvisadas em sala de aula, fazendo com que aumente o distanciamento entre o currículo prescrito e o real.

A cultura que deve ser concretamente ensinada e avaliada na aula é apenas batizada pelo currículo formal. Este apenas fornece uma trama, a partir da qual os professores. Devem elaborar um tecido serrado de noções, esquemas, informações, métodos, códigos, regras que vão tentar transmitir. Para passar da trama ao tecido, o prof. Realiza um trabalho permanente de reinvenção, ilustração, realização, concretização do currículo formal (PERRENOUD, 1995, p. 42-43).

O termo oculto demonstra o que não está prescrito no currículo e nem no planejamento, apesar de se constituir num importante fator na aprendizagem. O conceito foi usado pela primeira vez por Jackson (apud SILVA, 1992, p. 94), que segundo o autor “os grandes grupos, a utilização do elogio e do poder que se combinam para dar um sabor distinto à vida de sala de aula coletivamente formam um currículo oculto, que cada estudante e professor deve dominar se quiser se dar bem na escola”. O **currículo oculto** é constituído por todas as dimensões do ambiente escolar não prescritas no currículo oficial/explicito. O que se aprende no currículo oculto são principalmente, as atitudes, comportamentos, valores e orientações compartilhadas no ambiente escolar e na sala de aula. É transmitido implicitamente, podendo proporcionar controles sociais, lutas ideológicas e políticas, bem como, propor mudanças sociais (LIBÂNEO, 1972; MOREIRA; SILVA, 1997; SILVA, 2007; DAL RI; VIEITEZ, 2008). O currículo oculto perpassa todos os demais tipos de “currículos”, servindo como um “pano de fundo” em todo o processo de formação (SILVA, 2004), já que neste são evidenciadas as ações implícitas do currículo não planejadas pelo professor (MALTA, 2013).

Na mesma linha, Sacristán (2000) apresenta os níveis de objetivação do currículo, se comunicam e atravessam o cotidiano dos sujeitos envolvidos e das instituições de ensino, podendo ser: prescrito, apresentado, modelado, em ação, realizado e avaliado.

- a) O **currículo prescrito**, segundo o autor, corresponde às prescrições administrativas ou políticas que orientam as práticas curriculares, constituindo-se em um tipo de “orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória” (p. 104).
- b) O **currículo apresentado aos professores** tem como instrumento os livros didáticos a partir dos quais são transmitidos os significados e os conteúdos do currículo prescrito.
- c) O **currículo modelado** envolve os professores na tradução do currículo prescrito, influenciando na configuração dos significados das propostas curriculares.
- d) O **currículo em ação** está relacionado à prática real guiada por esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas a partir das quais se evidenciam os significados que os educadores conferem à prática pedagógica.
- e) O **currículo realizado** envolve a constatação de que as consequências do currículo influenciam nas aprendizagens dos alunos, nos modos de socialização das práticas operadas pelos professores e em níveis sociais e familiares outros.
- f) O **currículo avaliado** é contraditório, porque ao mesmo tempo que permite a professores, alunos e comunidade escolar reconstruir os planos de trabalho, os critérios adotados para avaliação do currículo terminam por afetar as práticas, os

professores e os alunos, definindo o que se espera deles e como eles devem se constituir

Sacristán (2000) enfatiza o currículo vivido, entendido por Goodson (1998), como aquele que é modelado na prática, que é construído, materializado na interação entre professor-aluno, sendo construído em momentos de aula, portanto, suscetível ao imprevisível, ao pensar, ao sentir, à socialização, às formas de transmissão, à recepção e reprodução, às mensagens e aos valores que são partilhados em diálogo. Boaventura de Sousa Santos (1988), também percebe esta relação, no momento em que o autor problematiza a ciência moderna e a emergência de uma ciência pós-moderna, a partir do tensionamento entre os paradigmas dominante e emergente.

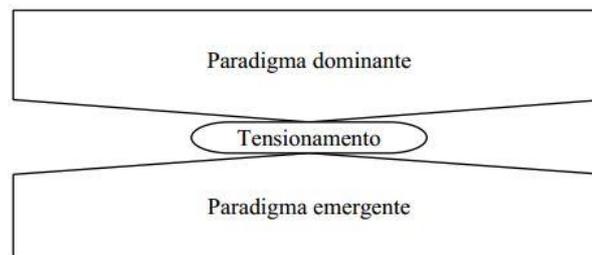


Figura 02: Tensionamento de paradigmas

Fonte: Produção dos próprios autores com base em Sacristán (2000)

O autor faz críticas a ciência moderna, destacando as seguintes características: problemática das leis universais; dimensão do controle e dominação da vida; regulação da natureza; arrogância do saber científico frente a outras formas de compreensão do mundo; conhecimento quantificado e fragmentado. O paradigma emergente, de outro lado, está comprometido com um conhecimento prudente para uma vida decente, ou seja, um conhecimento não dualista; galerias temáticas por onde os conhecimentos circulam; pluralidade metodológica; transgressão literária; autoconhecimento durante a construção do conhecimento; processo de tradução e modificação do senso comum. Isto explica porque esta concepção rejeita a neutralidade, reconhece a intencionalidade e concebe a ciência como um ato humano, historicamente situado.

4 REFLEXOS DAS TEORIAS CURRICULARES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Os reflexos dos fundamentos da teoria curricular tradicional nos cursos de graduação das universidades, ainda é bastante visível quando se nota em seus Projetos Pedagógicos de Cursos, a busca da racionalidade técnica, por meio da aplicação dos princípios da administração científica, afastando o docente de quaisquer tipos de discussões em relação ao currículo. O currículo é entendido como um conjunto de objetivos específicos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados mensuráveis (SCHWAB, 1978; APPLE, 1982; MOREIRA; SILVA, 1995; POPKEWITZ, 1997; MALTA, 2013). O que é valorizado é a homogeneidade, unidimensionalidade, normatividade, sequencialidade, previsibilidade e disciplinaridade.

A “hipertrofia” do currículo centrado na valorização excessiva dos conteúdos curriculares cristalizados em disciplinas, segundo Silva e Moreira (2006), Silva (2001) levou o professor a atuar como um simples executor de programas pensados por outros atores que, nem sempre, possuem o conhecimento da práxis docente. O aluno, por sua vez, é visto como um receptor passivo dos conteúdos transformados em objetos de ensino representados pelos saberes

privilegiados pelo contexto sociocultural da classe dominante. Essa visão é assim caracterizada por Doll Jr (1977, p. 44):

O professor se torna o motorista que conduz (frequentemente o veículo de outra pessoa); o aluno, no melhor dos casos, se torna um passageiro, e no pior, o objeto sendo conduzido. Esta metáfora mecânica efetivamente impede o aluno de uma interação significativa com o professor envolvendo os objetivos ou o planejamento do currículo.

A organização racional dos meios passa a configurar como atividade principal, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. O professor é um técnico que organiza por meio da seleção de estratégias e técnicas de inspiração comportamentalista as condições de transmissão da matéria. O aluno recebe, apreende e fixa de forma isolada os conhecimentos. A relação de ambos é estritamente técnica, já que o professor tem que garantir a eficácia da transmissão dos conteúdos. O que importa não é mais nem conteúdo, nem o método, mas a técnica puramente instrumental, a ação pela ação sem desenvolver, portanto, a reflexão, porque as teorias tradicionais são consideradas teorias de aceitação, ajuste e adaptação (MEKSENAS, 1988; ARANHA, 1996; ROMANOWSKI, 2007; SILVA, 2007).

O currículo com parâmetros tecnocráticos estabelecidos, principalmente por Bobbit e Tyler, segundo Pinar e Grumet (1976), estão voltados para o emprego, a serviço do capitalismo e da reprodução das desigualdades de classe. Apple (1979) complementa afirmando que o currículo é resultado dos interesses particulares das classes e dos grupos dominantes, refletindo relações de poder. O poder hegemônico dos meios de educação serve para sustentar, produzir e reproduzir valores ideológicos a favor da manutenção do *status quo*.

Paulo Freire (2003), por exemplo, discorre sobre a dicotomia professor-aluno na situação de ensino aprendizagem estabelecendo uma distância intransponível entre os dois, criada no caso em que houver a situação de informação dada pelo professor. Neste modelo é edificada uma barreira entre professor e aluno que é explicada a partir da existência da transmissão de conhecimentos que devem ser organizados por um e recebidos pelo outro. Essa educação para Freire (2003) não exige a consciência crítica do educador e do educando, por isso oprime e nega a dialogicidade. Os educadores ao transmitirem esses saberes prontos, sem contextualizar com a realidade social dos alunos, tornam-se transmissores dos ideais opressores, dos interesses da classe dominante. “[...] a educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2003, p. 58). Essa concepção de ensino em que o professor apenas transmite saberes é abordada também, por Vasconcellos (2002, p. 23), quando se refere à Metodologia Expositiva em que “[...] o aluno recebe tudo pronto, não problematiza, não é solicitado a fazer relação com aquilo que já conhece ou a questionar a lógica interna do que está recebendo, e acaba se acomodando”. O papel do professor a partir da teoria tradicional, segundo Eynng (2007, p. 118), “[...] pode ser resumido como ‘dar a lição’ e ‘tomar a lição’, não se apresentando maiores preocupações em vincular as informações com o contexto social onde o sujeito está”. O professor segundo Romanowski (2007) é treinado para desempenhar a sua função, a de treinar seus alunos, sem desenvolver, portanto, a reflexão, destacando a valorização da técnica aplicada ao ensino que enfatiza a atividade instrumental do professor.

Esta visão de currículo começa a ser questionada quando não consegue lidar com as incertezas, contradições, paradoxos, conflitos e desafios, levando ao surgimento da teoria crítica como forma de combate à educação tradicional, numa perspectiva de tornar o ensino e a aprendizagem mais críticos, formando sujeitos autônomos, capazes de intervir na realidade existente, visando a sua transformação (FREIRE, 2003). Segundo afirmações de Moreira, (1990, p. 88) “[...] pela primeira vez disciplinas escolares foram consideradas instrumentos para

o alcance de determinados fins, ao invés de fins em si mesmas, sendo lhes atribuído o objetivo de capacitar os indivíduos a viver em sociedade”.

A metodologia da teoria curricular crítica, segundo Eyng (2007, p. 135), “[...] privilegia o relacionamento professor-aluno, enfocando não indivíduos separados, mas o grupo”. Essa relação, segundo a autora, implica provocar e mobilizar o aluno na sua fala com a realidade. O processo de reflexão crítica tem como base a pedagogia crítica de Freire (1970) e parte da premissa que uma formação crítica deve conduzir ao desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la, conduzindo alunos e professores a uma maior autonomia e emancipação.

Na mesma linha, Romanowski (2007) argumenta que o professor deve ser visto como mediador para promover a aprendizagem. O aluno é o centro do processo escolar; o professor é um facilitador, artista ou profissional clínico que deve empregar sua sabedoria, experiência e criatividade para agir na promoção das condições do desenvolvimento, para a aprendizagem dos alunos. A prática docente acontece na valorização das relações e dos processos cognitivos; o próprio professor é considerado um aprendiz.

O currículo na teoria pós-crítica não está polarizado na relação entre classes econômicas distintas, mas, sim, está em todas as relações – etnia, gênero, raça, sexualidade, idade, profissão, locais de moradia, habilidades motoras e perceptivas, estéticas corporais, dentre outros. Na visão de Giroux (1997, p. 28), o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde se produzem e se criam significados sociais por meio dos conceitos de emancipação e libertação.

Na visão de Perrenoud (1995), o currículo real representa a forma como se concretiza no dia a dia o currículo prescrito. Todavia, o homem não consegue “programar” tudo o que poderá acontecer em sala de aula, pelo fato do comportamento deste ser imprevisível. Por exemplo, a influência das reações e das iniciativas dos alunos, poderá exigir do professor, a realização de ajustes e/ou de ações que deverão ser improvisadas em sala de aula, fazendo com que aumente o distanciamento entre o currículo prescrito e o real. Por esta razão, Sacristán (2000) enfatiza o currículo vivido, entendido por Goodson (1998), como aquele que é modelado na prática, que é construído, materializado na interação entre professor-aluno, sendo construído em momentos de aula, portanto, suscetível ao imprevisível, ao pensar, ao sentir, à socialização, às formas de transmissão, à recepção e reprodução, às mensagens e aos valores que são partilhados em diálogo.

Na visão de Eyng (2007), a concepção pós-crítica apresenta como questão central a aprendizagem e destaca o desenvolvimento pelo aprendiz em sua capacidade de aprender a aprender, ou seja, buscar a autonomia no seu processo formativo, ou seja, estar em constante busca pelo conhecimento (SIQUEIRA, 2009; SILVA, 2007; NUNES; RÚBIO, 2008). Assim, o professor não tem o papel de reproduzir apenas os saberes prontos e sistematizados, porque a aprendizagem é uma realidade cotidiana, principalmente por ter consciência de que o ser humano é um ser de cultura (SALIH, 2012).

Os fundamentos das teorias curriculares críticas e pós-críticas podem ser vistos como influências significativas e que precisam ser trabalhadas de forma efetiva, pois contribuem com uma formação crítica e reflexiva, da importância de se valorizar o conhecimento prévio dos alunos, da diversidade cultural, enfim da preocupação com a transformação social e do professor como agente dessa mudança. Por isso, é preciso superar a estrutura curricular que primeiramente oferece uma base teórica, para depois o teórico ser colocado em prática. O ideal é trabalhar teoria e prática ao mesmo tempo, e para isso, a abordagem metodológica está relacionada à concepção de currículo adotada (PINHEIRO, 2009).

O problema é que os professores são formados, na maioria das vezes, para a homogeneização, porque o currículo proposto para formar esses profissionais não trabalha a crítica frente à realidade social existente. Quando o professor se depara com a realidade da sala

de aula, visualiza uma série de dificuldades deixando-o dúvidas acerca do seu real papel como educador, incentivando a ser apenas um transmissor de conhecimentos sem sentido para o aluno. Para formar professores a partir dessa perspectiva, segundo Eynng (2007), é preciso que o professor desenvolva novas habilidades como “[...] a gestão do processo formativo, atuação coletiva, reflexão crítica sobre sua ação docente, formação pessoal e profissional continuada e a construção de um referencial teórico-aplicativo próprio”. Na visão de Freire (2003) o professor também precisa assumir-se como sujeito da produção do saber, convencendo-se de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a construção desse conhecimento. Neste processo de ensinar, quem ensina aprende no ato de ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

A concepção de professor como prático reflexivo tem por objetivo superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática de sala de aula (SCHON, 2000). O autor distingue o *conhecer na ação* (saber fazer), *da reflexão na ação* (processos de pensamento realizados no decorrer da ação, sempre que os professores têm necessidade de reenquadrar uma situação problemática à luz da informação obtida a partir da ação) e *da reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação* (processo de construção do pensamento que ocorre, retrospectivamente, sobre uma situação problemática e sobre a reflexão-na-ação produzidas pelo professor). A prática é valorizada na formação dos profissionais: uma prática refletida

O professor reflexivo é aquele que aprende a partir da análise e interpretação de sua prática. A partir dessa reflexão o professor deixa emergir seus esquemas implícitos e relaciona sua situação teórica passada com situações futuras de ensino. O professor precisa promover a partir da reflexão a troca de experiência entre pares (BOLZAN, 2002). Alarcão (2003) complementa afirmando que o professor reflexivo é o profissional que, nas situações incertas e imprevistas, age de forma inteligente e flexível, situada e reativa e que no dizer de Schön (2000), apresenta um talento artístico, manifesto ou implícito. O processo reflexivo para Pimenta e Ghedin (2005) deve acontecer num movimento contínuo através do trabalho, já que esta reflexão vai além de uma epistemologia da prática docente para uma prática com base numa epistemologia crítica. A prática reflexiva, na perspectiva de Zeichner (1993), está tanto voltada pra dentro – para a própria prática – como para fora – para o contexto social onde está inserida – e apresenta uma tendência democrática e emancipatória sendo um compromisso com a educação enquanto prática social inclusive, cuja diversidade é um princípio da formação de professores. A autor destaca o valor do cotidiano, da experiência do docente e da questão da cultura, da política que influem no modo da reflexão da prática. A prática reflexiva é entendida como prática social, acrescentando a reflexão num trabalho coletivo onde os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

Esta troca favorece a construção coletiva de conhecimentos e a formação de uma rede de interação e mediação onde o interpsicológico precede o intrapsicológico. A reflexão sobre as atividades pedagógicas permite uma tomada de consciência principalmente se uma rede de interação e mediação for estabelecida, tanto mais eficaz quanto mais significativa o objeto da aprendizagem for para o docente. A experiência e a formação profissional dos docentes são consideradas não como uma prática reflexiva docente individual e, sim coletiva e, acima de tudo, como uma reflexão coletiva histórica, dialogada e contextualizada, capaz de favorecer o surgimento de novas práticas como resultado da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação (SCHON, 2000).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo do tipo ensaio teve por objetivo discutir os reflexos das teorias curriculares tradicional, crítica e pós-crítica no processo ensino-aprendizagem. A partir dos fundamentos teóricos e práticos e das discussões realizadas, chegou-se a algumas considerações finais.

Os reflexos dos fundamentos da teoria curricular tradicional nos cursos de graduação das universidades, ainda é bastante visível quando se nota em seus Projetos Pedagógicos de Cursos, a busca da racionalidade técnica, por meio da aplicação dos princípios da administração científica, afastando o docente de quaisquer tipos de discussões em relação ao currículo. Por exemplo, o **currículo real ou em ação**, representa o planejamento de aula que o professor faz e pratica em sala de aula. É o planejamento e ação. No entanto, o currículo real representa a forma como se concretiza no dia a dia o currículo prescrito. Todavia, o homem convive com os limites cognitivos da racionalidade, não podendo prever tudo o que pode acontecer em sala de aula e fora dela. Por exemplo, a influência das reações e das iniciativas dos alunos, poderá exigir do professor, a realização de ajustes e/ou de ações que deverão ser improvisadas em sala de aula, fazendo com que aumente o distanciamento entre o currículo prescrito e o real.

Assim, verifica-se que o currículo precisa ser vivido, ou seja, aquele que é modelado na prática, que é construído, materializado na interação entre professor-aluno, sendo construído em momentos de aula, portanto, suscetível ao imprevisível, ao pensar, ao sentir, à socialização, às formas de transmissão, à recepção e reprodução, às mensagens e aos valores que são compartilhados em diálogo. O currículo deve ser um local onde se produzem e se criam significados sociais por meio dos conceitos de emancipação e libertação. Também, pressupõe trabalhar com conteúdo significativos, partindo da realidade educacional existente, não ficando apenas nos debates e nas discussões, mas partindo para a prática com o objetivo de uma possível transformação dessa realidade, sendo o professor corresponsável para que essa proposta de currículo se efetive.

A metodologia da teoria curricular crítica, privilegia o relacionamento professor-aluno, enfocando não indivíduos separados, mas o grupo. O processo de reflexão crítica parte da premissa que uma formação crítica deve conduzir ao desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la, conduzindo alunos e professores a uma maior autonomia e emancipação.

A concepção de professor como prático reflexivo tem por objetivo superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática de sala de aula. O professor reflexivo é aquele que aprende a partir da análise e interpretação de sua prática. A partir dessa reflexão o professor deixa emergir seus esquemas implícitos e relaciona sua situação teórica passada com situações futuras de ensino. O professor precisa promover a partir da reflexão a troca de experiência entre pares. A prática reflexiva é entendida como prática social, acrescentando a reflexão num trabalho coletivo onde os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

Para que um ambiente de ensino seja de aprendizagem recíproca é fundamental que o professor conceba que todo e qualquer desenvolvimento cognitivo só será efetivo se for baseado em uma interação muito forte entre o sujeito e o objeto. O ambiente de ensino-aprendizagem deve permitir uma interação do aprendiz com o objeto de estudo. Esta interação deve estimulá-lo e desafiá-lo, mas ao mesmo tempo permitir que novas situações sejam criadas e adaptadas às estruturas cognitivas existentes, propiciando a construção e a reconstrução permanente.

O professor precisa se transformar num tutor eficiente de atividades de grupos, devendo demonstrar a importância prática do assunto a ser estudado; deve transmitir o entusiasmo pelo aprendizado, a sensação de que aquele conhecimento fará diferença na vida dos alunos; ele deve transmitir força e esperança, a sensação de que aquela atividade está mudando a vida de todos e não simplesmente preenchendo espaços em seus cérebros.

REFERENCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALTHUSSER, L. Idéologie et appareils idéologiques d'Etat: sur la reproduction des conditions de la production. **La Pensée**, Paris, p.3-21, jun. 1970.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control: theoretical studies towards Sociology of Language**. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.

BOBBITT, J. **The curriculum**. Boston: Houghton Mifflin. 1918

BOLZAN, D.P.V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in capitalist america: educational reform and the contradictions of economic life**. New York: Basic Books, 1976.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n. 248, de 23 dez. 1996, p. 27.833-27.8d I, 1996.

CAMACHO, R. C. S. **As repercussões do currículo oculto na sociedade**. 2010

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANAVARRO, A. P. **Práticas de ensino da matemática: duas professoras, dois currículos**. Tese. 2003. (Doutorado), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2003.

CAZÉ, B. M. C. **Os usos e os atravessamentos do cineclubes (e do cinema) na tessitura dos currículos em redes nos cotidianos**. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

COMENIUS, J. A. **Didáctica magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. **Educação democrática e trabalho associado no movimento dos trabalhadores rurais sem terra e nas fábricas de autogestão**. São Paulo: Ícone-Fapesp, 2008.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

_____. **The child and the curriculum**. Chicago: University of Chicago Press. 1902

DOLL JR., W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ESTABLET, R.; BAUDELLOT, C. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971

EYNG, A. M. **Currículo escolar**. Curitiba: Ibpex, 2007.

FISCHER, T.; WAIANDT, C.; FONSECA, R. L. A história do ensino em administração: contribuições teórico-metodológicas e uma proposta de agenda de pesquisa. **Revista de Administração Pública**, v.45, n. 4, p. 911-939, jul./ago. 2011.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GALIAN, C. V.; LOUZANO, P. B. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.

- GIMENO, J.; PÉREZ, A. **La enseñanza, su teoría y su práctica**. Akal. Madrid, España, 1989.
- GIROUX, H. A. **Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition**. London: Heinemann, 1983.
- _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HAMILTON, D. Sobre as origens do termo classe e curriculum. **Teoria e Educação**, n. 6, 1992.
- HORNBURG, N.; SILVA, R. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 10, p. 61-66, jan./jun. 2007.
- KLIEBARD, H. M. **Os princípios de Tyler. Currículo sem Fronteiras**. V.11, n.2, p.23- 35, jul/dez, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Ande**, n. 06, p. 11-19, 1982.
- _____; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. The curriculum field in Brazil in the 1990s. In: PINAR, W. (Org.). **International handbook of curriculum research** (pp. 185-203). Nova Jérícia: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers, 2003.
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23. 2013.
- LOPES; MACEDO; PAIVA, E. Mapping researches on curriculum in Brazil. **Journal of the American Association for the Advancement Curriculum Studies**, v. 2, n. 1, p. 1-30, 2006.
- MAIA, M. Gestão social: reconhecendo e construindo referenciais. **Revista Virtual Textos & Contextos**, Porto Alegre, ano 4, n. 4, p. 1-18, dez. 2005.
- MALTA, S. C. L. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço e Currículo**, v. 6, n. 2, p.340-354, maio/ago. 2013.
- MEKSENAS, P. **Sociologia da educação**. Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo: Loyola, 2010.
- MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da UnB, 1999.
- _____. **Currículos e programas no Brasil**. São Paulo: Papirus, 1990.
- _____; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1997.
- NUNES, M. L. F.; RUBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008.
- PERRENOUD, P. **Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. RS: Artmed, 1995.
- PINAR, W. F.; GRUMET, M. **Toward a poor curriculum**. Dubuque, I. A: Kendall/ Hunt, 1976.
- PINHEIRO, G. C. G. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **ANALECTA**, Guarapuava, Paraná v.10 n. 2 p. 11-25 jul./dez. 2009.
- POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RABELO, E. H. **Textos matemáticos: produção, interpretação e resolução de problemas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- REGO, T. C. **Vygotsky** – Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2007.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SALIH, S. **Judith Butler e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- SANTOS, B. S. Uma cartografia simbólica das representações sociais: o caso do Direito. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 24, p. 139-172, 1998.
- SCHMIDT, I. A. **A filosofia da educação de Anísio Teixeira e o pragmatismo**. 2003. Dissertação (Mestrado em educação nas Ciências). UNIJUÍ, Ijuí, 2003.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHWAB, J. **Science, curriculum and liberal education**: selected essays. Edited by Ian Westbury and Neil J. Wilkof, 1978.
- SILVA, M. A. da. **História do currículo e currículo como construção histórico-cultural**. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação, Uberlândia, p. 4819-4828, 2006.
- _____. **A atual legislação educacional brasileira para formação de professores**: origens, influências e implicações nos cursos de Licenciatura em Matemática. 2004. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- _____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Globo, 1992.
- _____. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 (Coleção Estudos Culturais, vol. 4)
- SOUZA, M. F. G. **Fundamentos da educação básica para crianças**. In: Módulo 2. Curso PIE – Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização. Brasília, UnB, 2002.
- TABA, H. **Curriculum development**: Theory and practice. New York: Harcourt, Bace & World, 1962.
- TYLER, R. W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: The University of Chicago Press, 1949.
- VASCONCELLOS, C. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.
- YOUNG, M. **Knowledge and control**: New Directions in the Ed., 1971.
- ZEICKHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa Educa, 1993.