

**CURRÍCULO E EDUCAÇÃO: ORIGENS,
TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS NA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA**

**CURRICULUM AND EDUCATION: ORIGINS,
TRENDS AND PERSPECTIVES IN
CONTEMPORARY SOCIETY**

Adriana Regina de Jesus SANTOS*
Alipio Marcio Dias CASALI**

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo fazer uma análise crítica em relação à origem e ao contexto do currículo, tendo como parâmetro o pensamento pedagógico brasileiro, podendo, dessa maneira, perceber as ideologias, valores e relações de poder presentes no contexto educacional, bem como suas implicações na formação do professor e no cotidiano escolar. Para o desenvolvimento deste estudo, utilizou-se, como metodologia de pesquisa, a abordagem qualitativa, tendo como parâmetro a pesquisa bibliográfica. Por meio dele, foi possível perceber que o contexto histórico do currículo e do pensamento pedagógico brasileiro está permeado de ideologias, relações de poder, valores e concepções diferenciadas em relação ao processo educacional como um todo. Isso posto, o discurso e a construção curricular no Mundo e no Brasil não se deram sob uma única ideologia, mas sob a influência de tendências, objetivos e interesses diferentes.

Palavras-chave: Currículo. Educação. Ideologia. Poder. Formação de professor.

Abstract: This research aims to critically analyze the origin and context of the curriculum; its impact on the Brazilian educational thought, and to understand the ideologies, values, and power relations present in the

*Doutora em Educação pela PUC-SP. E-mail: adriana.santos@unopar.br

** Pós-doutor em Educação pela Universidade de Paris. E-mail: a.casali@uol.com.br

educational context, as well as implications for teacher training and school routine. The study used a qualitative approach which included a bibliographical research. The study allowed the identification of how ideologies, power relationships, values and different conceptions impact the educational process as a whole in the historical context of curriculum and Brazilian pedagogical thinking. Thus, it is possible to say that the discourse and curriculum construction in the world and in Brazil did not emerge from a single ideology, but under the influence of different trends, goals and interests.

Keywords: Curriculum. Education. Ideology. Power. Teacher Education.

INTRODUÇÃO

Para analisar o contexto educacional e curricular, torna-se necessário compreendermos a evolução do pensamento pedagógico brasileiro e sua influência na ação docente. Para tanto, é imprescindível recorrer à pesquisa bibliográfica, tendo como parâmetro a história e a origem do currículo frente às suas questões atuais.

Sendo assim, o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É nele, também, que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996).

MATERIAL E MÉTODO

Com o intuito de melhor elucidar a presente pesquisa, utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa, tendo como parâmetro a pesquisa bibliográfica. A abordagem qualitativa proposta parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto. (CHIZZOTTI, 2005).

O autor complementa essa afirmativa, ressaltando que:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. (CHIZZOTTI, 2005, pg. 28).

A pesquisa bibliográfica permitiu aprofundamento e ampliação dos pressupostos teóricos de autores que discutem a temática, objeto de estudo. Lakatos e Marconi (1987, p. 66) referendam que:

[...] a pesquisa bibliográfica trata do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado, em livros, revistas, jornais, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, entre outros, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o mesmo.

Para Cervo e Bervian (1976, p. 69),

qualquer tipo de pesquisa em qualquer área do conhecimento, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer para o levantamento da situação em questão, quer para a fundamentação teórica ou ainda para justificar os limites e contribuições da própria pesquisa.

Isso posto, buscou-se primeiramente o referencial teórico que pudesse subsidiar este estudo, por meio do qual se contactou que o currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder. Por ideologia, segundo Moreira e Silva (1997, p. 23), pode-se afirmar: “é a veiculação de idéias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”. Ou seja, é um dos modos pelos quais a linguagem produz o mundo social; por isso, o aspecto ideológico deve ser considerado nas discussões sobre currículo.

No ensaio de Althusser (1983), o conceito de Ideologia e de Aparelhos Ideológicos do Estado marca um momento de forte percepção da questão da ideologia em educação. Embora objeto de crítica, seus pressupostos foram importantes, pelo pioneirismo.

O currículo é, também, inseparável da cultura. Tanto a teoria educacional tradicional quanto a teoria crítica veem nele uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. Sem esquecer que, nesse caso, há um envolvimento político, pois o currículo,

como a educação, está ligado à política cultural.

Esse encontro entre ideologia e cultura se dá em meio a relações de poder na sociedade. Por isso, o currículo se torna um terreno propício para a transformação – ou manutenção – das relações de poder e, portanto, das mudanças sociais.

Conforme Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

O currículo escolar tem ação direta na formação e desenvolvimento dos alunos e futuros professores. Assim, é fácil perceber que a ideologia, cultura e poder nele configurados são determinantes no resultado educacional que se produzirá.

Devemos, ainda, considerar que o currículo se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos e administrativos que condicionam sua prática e teorização.

Enfim, a elaboração de um currículo é um processo social no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais, como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, etnia e gênero.

Sendo uma prática tão complexa, apresenta enfoques diversos e distintos graus de aprofundamento. No entanto, todas as concepções revelam juízos de valor. É natural que seja assim, pois, como todo trabalho pedagógico se fundamenta em pressupostos de natureza filosófica, a escola e o professor tornam evidentes suas visões de mundo, assumindo posturas mais conservadoras ou mais libertadoras no desenvolvimento curricular.

É viável destacar que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, uma vez que oportuniza o processo de ensino-aprendizagem. Contribuindo com essa análise, Sacristán (1999, p. 61) afirma que

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Alguns estudos realizados sobre currículo a partir das décadas 1960 a 1970 destacam a existência de vários níveis de currículo:

formal, real e oculto. Esses níveis servem para fazer a distinção de quanto o aluno aprendeu ou deixou de aprender.

O **currículo formal** refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino e é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplina de estudo. Este é o currículo que, institucionalmente, traz prescritos os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O **currículo real** é o currículo que acontece a cada dia dentro da sala de aula, com professores e alunos, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino.

O **currículo oculto** é usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. Ele representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos e percepções que vigoram no meio social e escolar. Esse currículo é chamado de oculto porque não aparece no planejamento do professor. (MOREIRA; SILVA, 1997).

Portanto, o currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Ele está imbricado em relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico.

Para compreender melhor o currículo no processo educacional, faz-se necessário contextualizá-lo, tendo como parâmetro o pensamento pedagógico brasileiro.

O CURRÍCULO E O PENSAMENTO PEDAGÓGICO ATRAVÉS DOS TEMPOS

As influências das correntes de pensamento que orientaram a configuração do ensino e precisamente do currículo tiveram origem no começo dos tempos modernos, na Europa. Ou seja, a escola elementar surgiu para atender, sobretudo, as necessidades da nascente burguesia urbana, que se constituía nesse momento.

Sendo assim, o currículo surge de maneira sistematizada, tendo como objetivo atender a demanda de um determinado grupo que começa a emergir nesse início do século XVIII. Tendo como parâmetro o século mencionado, é possível visualizar, através da história, que os pequenos comerciantes tinham necessidade de ler, escrever e expressar raciocínios

matemáticos em língua vernácula local. Faz-se necessário ressaltar que esse modelo curricular da escola burguesa não conduzia a nenhum grau de ensino médio ou superior, mas tinha como objetivo único preparar os alunos para a nova ordem social que se estabelecia.

Esse período teve três fatos marcantes em sua consolidação, sendo eles: a descoberta da imprensa, a reforma protestante e o desenvolvimento do liberalismo econômico. É imprescindível destacar que o primeiro fato facilitou a disseminação de livros; o segundo deu um fundamento religioso-cultural ao aprendizado da língua, na medida em que se considerava como direito e dever de cada um ler a Bíblia; o terceiro, por interesse da prática política, tendia a reforçar a consciência coletiva de que cada homem devia adquirir domínio intelectual suficiente para compreender os problemas políticos, sociais e econômicos de seu tempo, bem como para situar-se adequadamente no conjunto dos fatos naturais, libertando-se de antigos temores e superstições.

As condições sociais, econômicas e culturais do iluminismo racionalista, cujos movimentos político-filosóficos foram forjados nas tendências individualistas, idealistas e naturalistas do renascimento, exaltados pela reforma luterana, pelo racionalismo cartesiano e pelo empirismo de Bacon, originaram a escola primária comum e lhe conformaram o currículo.

Determinou-se, então, que era fundamental à formação comum a aquisição das técnicas básicas de ler e escrever, associadas à necessidade do cálculo elementar. A ampliação desse currículo original ocorreu em função da necessidade ideológica do liberalismo em fazer com que todos conseguissem, de modo geral, situar-se em relação ao conjunto dos fatores naturais e sócio-políticos.

Os séculos XIX e XX assistiram às lutas pela universalização da escola para todos, isto é, para as populações urbanas e rurais. Esse processo, marcado por momentos de maior ou menor ampliação quantitativa da escolaridade básica, assim como pelo acionar de mecanismos de distribuição desigual das ferramentas conceituais implementadas na escola, caracterizou-se pelo questionamento da escola única para todos e pela escolha de diferentes quadros curriculares e formas de organização do trabalho na escola para diferentes populações. (MOREIRA; SILVA, 1997).

Nesse processo, o fator econômico teve papel relevante nas mudanças que ocorreram no currículo e na estrutura e organização

das escolas. Não foi, porém, o único. Explicar as mudanças ou o desenvolvimento da educação somente em termos econômicos seria uma simplificação, pois houve mudança real de atitude, de conhecimento, de ideologias que estão associadas às pressões econômicas e tecnológicas, mas que, por sua vez, conceitualmente, são diferentes delas.

Diante disso, é oportuno indagar: será que a origem do currículo no Brasil foi construída com base nos aspectos ideológicos e culturais de uma dada classe dominante?

A ORIGEM DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO E DO CURRÍCULO NO BRASIL

Segundo Moreira e Silva (1997), o pensamento curricular teve sua origem no Brasil a partir dos anos 20 e 30 do século XX, tendo como parâmetro diferentes teorias, principalmente a dos Estados Unidos, sob influência das idéias de John Dewey e Kilpatrick, que criticavam o currículo tradicional elitista e defendiam idéias progressivistas.

É importante ressaltar que, até então, os conteúdos escolares no Brasil tinham uma forte ligação com a concepção jesuítica do período colonial em relação à educação, ou seja, o currículo tradicional reinava de modo absoluto na primeira metade do século XX.

As ideias sociológicas de Comte e Durkheim colaboraram para acentuar o caráter enciclopédico do currículo brasileiro, uma vez que este se tornou mais extenso nas áreas de Geometria, Matemática e Português nas primeiras séries e passou a enfatizar ainda mais a Educação Moral e Cívica, aliada indispensável para o caminho do progresso com ordem, próprio do positivismo da época.

A partir da Primeira Guerra Mundial e das grandes crises econômicas do começo do século XX, que abalaram significativamente a sociedade ocidental moderna, a educação passa a ser proposta como o mais poderoso instrumento de reconstrução social, política e moral, responsável pela melhoria social e pelo bem-estar coletivo.

Diante disso, o indivíduo passa a ser visto como resultante de múltiplas influências do ambiente social. Questiona-se a possibilidade de o ensino realizar-se somente na sala de aula, uma vez que o indivíduo é formado à semelhança de seus contemporâneos e, conseqüentemente, a amplitude de desenvolvimento que lhe é possível só pode ser dada pela sociedade.

Os estudos e avanços das Ciências Humanas, principalmente em relação ao desenvolvimento psicobiológico, descrevem a criança como um ser em constante interação social. A escola é, então, enfatizada como parte fundamental da comunidade, e é a comunidade em si, assim como a sociedade, que deve ser o ambiente privilegiado e o campo de trabalho da escola.

Em educação, tanto a corrente renovadora europeia como a norte-americana propunham que a escola primária não tivesse como objetivo primordial as matérias de ensino, mas os processos de desenvolvimento das crianças, que deveriam ser estimuladas da melhor maneira possível. A escola deveria ser viva e ativa, ou seja, rica em atividades comuns à vida das crianças e realizadas em grupo, de forma socializada.

No entanto, os europeus foram mais formalistas e menos radicais: para eles, a escola permaneceu um local separado da comunidade. Nela, foram organizados os “Centros de Interesses”, isto é, escolhidos assuntos considerados do interesse da criança, para os quais eram propostos métodos e materiais de ensino especializados, visando transformar a escola num local belo e atraente. Os europeus buscavam, também, aguçar os sentidos das crianças com exercícios adequados e planejados previamente.

O CURRÍCULO E O PRAGMATISMO NORTE-AMERICANO

O questionamento em torno do papel da educação é alimentado, primordialmente, pela filosofia pragmática, que tem em John Dewey seu grande sistematizador. Essa teoria da vida e da experiência humana vê o homem basicamente como um organismo, situado num ambiente que se modifica e se refaz continuamente.

Assim, o homem sofre essas modificações e nelas intervém em seu próprio benefício. Daí a importância de conhecer as funções das coisas em seu meio ambiente. O que importa não é a natureza abstrata de um dado objeto, mas suas operações e relações no mundo de nossa experiência.

Dessa forma, promover a cultura do grupo é a grande tarefa da educação. As crianças devem ser capazes de viver cada vez mais a vida grupal e aceitar essa responsabilidade. Numa situação de mudança acelerada, é preciso preparar os jovens para enfrentar o futuro, ou seja, para viver em condições ainda desconhecidas.

Desse ponto de vista (experimentalista, pragmatista), a educação enfatiza primordialmente o processo metodológico, cuja aquisição

prepara os alunos tanto para a resolução dos problemas contidos nas situações atuais, como nas situações que ainda estão por vir.

Para Dewey (1959, p. 54),

O conhecimento é primordialmente um instrumento de condu-
ta, não de pura especulação conceitual [...] O raciocínio não se
origina em premissas universalmente estabelecidas, mas, em
obstáculos concretos com as quais o homem se depara. Ele não
caminha nunca para uma verdade transcendental, mas para uma
hipótese, que se tornará verdadeira mediante a avaliação prática
da experiência [...] A função do pensamento, portanto, é a de
controlar e modificar o mundo de acordo com as possibilidades e
necessidades humanas.

A educação, portanto, além de oportunizar o desenvolvimento
de aptidões que habilitassem o indivíduo no controle de seu meio,
deveria realizar-se nas possibilidades disponíveis. Porém, como o
indivíduo vive em sociedade, o desenvolvimento dessas aptidões
deverá estar voltado não para um simples condicionamento do com-
portamento, mas para a melhoria e bem-estar progressivo de toda a
coletividade.

Apoiado nos resultados promissores da psicobiologia do final
do século XIX e reagindo, também, ao verbalismo pedagógico, Dewey
(1959) propunha que a escola desenvolvesse as aptidões e habili-
dades das crianças por meio das experiências vividas. Era o famoso
“aprender fazendo”.

Para Dewey e seus seguidores, a escola era uma agência da co-
munidade. As crianças deveriam organizar-se em grupos para enfrentar
situações semelhantes às de sua vida cotidiana e fazer, inclusive, jul-
gamentos acerca do próprio processo de ensino e de avaliação a que
seriam submetidas. Elas aprenderiam a ler, contar, escrever, porque
tomariam consciência de que essas atividades seriam necessárias para
resolver seus problemas dentro e fora da escola.

De acordo com essa pedagogia, a organização e elaboração de
centros de interesse, de projetos e de materiais didáticos específicos,
como os de Montessori, era algo estereotipado, vazio de sentido,
arbitrário, escolhido independentemente da participação da criança.
Nessa pedagogia, o professor não deveria ser nada mais que um
conselheiro, um cooperador, alguém que organizaria os materiais
escolares da criança (tesouras, pincéis, cadernos, etc.) em torno de

seus interesses imediatos, assim como dos interesses da comunidade que a cerca.

As primeiras ideias de Dewey chegaram ao Brasil no início do século XX, por intermédio de Anísio Teixeira. Só na década de 30 a educação e o currículo passaram a merecer a atenção dos intelectuais, alguns dos quais ousaram questionar o chamado “princípio cristão” da educação católica.

As relações entre católicos e escolanovistas ficaram tensas, quando foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. No documento, os escolanovistas cometem, aos olhos da Igreja Católica, uma heresia, ao defender que “é dever do Estado tornar a educação obrigatória, pública, gratuita”. (MOREIRA, 1990, p. 47). Outro ponto importante do Manifesto dos Pioneiros é a reflexão que nele se fez sobre os aspectos filosóficos e sociais da educação.

A CONTRIBUIÇÃO DOS PIONEIROS PARA A EMERGÊNCIA DO CAMPO DO CURRÍCULO NO BRASIL

O Manifesto dos Pioneiros de 1932 representa um marco essencial na História da Educação, pois foi através dele que se abriu a possibilidade de discutir a educação a partir do ideal da escola pública gratuita e de boa qualidade, bem como a promoção de reformas educacionais. Nesse sentido, no Estado de São Paulo, em 1920, Antonio de Sampaio Dória tenta acabar com o analfabetismo. Na Bahia, estudam-se novas perspectivas em relação ao currículo, numa reforma promovida por Anísio Teixeira; ou seja, pela primeira vez, disciplinas escolares foram consideradas instrumentos de determinados fins. Assim, o currículo foi entendido como o intermediário entre a escola e a sociedade.

A reforma de Teixeira, na Bahia, representou algumas das inovações que iriam mais tarde caracterizar a abordagem escolanovista do currículo e do ensino. Segundo Moreira (1990, p. 68), “Anísio Teixeira defende o currículo centrado na criança e vê a educação como crescimento e, conseqüentemente, educação como vida”.

Como Dewey, Teixeira define currículo como um conjunto de atividades em que as crianças se engajarão ao longo de sua vida escolar. Dessa forma, propõe que esse currículo deve centrar-se em atividades envolvendo projetos e problemas.

A reforma em Minas Gerais, organizada por Francisco Campos e Maria Casassanta, redefiniu o papel da escola elementar, enfa-

tizando que as crianças não eram adultos em miniatura. Ou seja, elas tinham seus próprios interesses e precisavam ser respeitadas e estimuladas.

Partindo desses pressupostos, o currículo, na perspectiva do Manifesto dos Pioneiros, tem como finalidade desenvolver na criança as habilidades de observar, pensar, julgar, criar, decidir e agir.

Na reforma do Distrito Federal, a interação entre escola e sociedade foi mais bem explorada do que nas reformas anteriores: a escola primária, nessa reforma, era uma instituição permanentemente destinada a fins sociais, com contato com a comunidade.

As três reformas apresentadas anteriormente trouxeram um importante rompimento com a escola tradicional.

O MODELO BUROCRÁTICO DO CURRÍCULO

Embora as reformas educacionais feitas nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, sejam associadas somente a John Dewey e ao movimento de educação progressivista, Kliebard (1971, p. 11) lembra que

Nos Estados Unidos, aquele foi um período de grande efervescência na área educacional, em busca de uma resposta à decadência da teoria da disciplina mental. Os reformadores educacionais do período divergiam consideravelmente, e as idéias educacionais de um Franklin Bobbit eram frontalmente opostas às de um John Dewey.

É preciso, pois, considerar o movimento educacional presente nos Estados Unidos, no início do século XX, e sua semelhança com o que ocorreria nos anos 50, o que causaria influência marcante entre nós na década de 70, ou seja, a ênfase na tecnologia educacional e na priorização de objetivos comportamentais em educação.

Esses movimentos têm sua raiz no desenvolvimento industrial americano, que transformou a eficiência organizacional da produção em ideia predominante na educação americana do século XX. O aumento de custo de vida no início desse século e a crise dos anos 20 levariam não só os empresários, mas também a classe média americana, a se interessarem por uma maior eficiência e custos mais baixos. A administração científica, que tinha como principal mentor

Frederick Taylor, conquista a imaginação norte-americana na passagem do século.

O taylorismo difere das concepções clássicas de burocracia porque enfatiza a simples eficiência prática e não a análise de linhas de poder e de influência dentro das organizações. Na concepção da administração científica, a produtividade é central e o indivíduo passa a ser cuidadosamente investigado como um elemento capaz de obter uma produção cada vez maior.

Dessa forma, o currículo tornou-se algo a ser programado a partir da análise científica das atividades humanas. Não se admitiam concepções vagas dos objetivos educacionais, ou seja, nessa perspectiva o currículo não seria mais constituído a partir do acervo cultural da humanidade, mas deveria abarcar um número ilimitado de atividades humanas, hábitos, capacidades, etc.

Isso posto, na década de 60 a 70 as ideias escolanovistas foram sufocadas por outra corrente, a tecnicista, e o currículo passou a ser tomado como algo programável, técnico e burocrático.

O CURRÍCULO NA VISÃO CRÍTICA

Nos anos 70, os educadores brasileiros foram influenciados por vários tipos de abordagens teóricas, às vezes até contraditórias. De um lado, chegaram até nós tanto as correntes psicológicas, de cunho behaviorista, discutidas anteriormente, como a teoria do capital humano, de cunho funcionalista, proposta pelo economista T. W. Schultz, de Chicago. Esta vinha ao encontro da preocupação, nos países desenvolvidos, com o gigantismo dos sistemas educacionais no pós-guerra, que oneravam cada dia mais os cofres públicos. (MOREIRA; SILVA, 1997).

De outro lado, aparecem na mesma época estudos críticos (norte-americano e europeu) sobre o problema da desigualdade de oportunidades entre os indivíduos provenientes de diferentes classes sociais, ou seja, sobre a distribuição desigual do conhecimento e o controle social da transmissão cultural. Essa abordagem mais crítica pode ser identificada nas obras de Paulo Freire.

Para Paulo Freire, citado por Moreira (1990), a educação deveria conscientizar os oprimidos acerca da realidade social, capacitando-os a refletir sobre a sua vida, suas responsabilidades e o papel que desempenham frente às injustiças sociais. Para que isso ocorresse,

Freire propunha superar o currículo tradicional, abstrato, teórico e dissociado do cotidiano.

A partir da década de 80, abordagens etnográficas, sociointeracionistas, interpretativas, que professam grande desconfiança, e até certo desprezo, pelas análises macrossociológicas, fazem-se cada vez mais presentes, estimulando o aparecimento entre nós de vários estudos sobre o conteúdo escolar e o funcionamento interno das escolas, e proporcionando, assim, uma leitura crítica e transformadora do currículo.

Como se pode perceber, o discurso e a construção curricular no Brasil não se deram sob uma única ideologia, mas com influência de tendências, objetivos e interesses diferentes. Com esse resumo histórico, pode-se perceber a importância de não se desvincular o currículo da constituição histórica e social. Um currículo não surge do nada, mas de uma necessidade social e, principalmente, econômica.

Para entender melhor as ideologias e concepções relativas ao currículo, recorreremos à obra de McNeil (2001). Baseado em quatro abordagens distintas, o autor classifica o currículo em Acadêmico, Humanístico, Tecnológico e Reacionista Social, como veremos a seguir.

AS ABORDAGENS CURRICULARES NO CONTEXTO DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

CURRÍCULO ACADÊMICO

Dentre as várias orientações curriculares, a Acadêmica é a que possui maior tradição histórica. Para os adeptos da tendência tradicional, o núcleo da educação é o currículo, cujo elemento irreduzível é o conhecimento.

Nas disciplinas acadêmicas de cunho racionalista – como língua e literatura, matemática, ciências naturais, história, ciências sociais e belas artes –, encontra-se o núcleo do conhecimento, o conteúdo principal ou a matéria de ensino.

Sua abordagem baseia-se, principalmente, na estrutura do conhecimento, como um patrimônio cultural, transmitido às novas gerações. As disciplinas clássicas, verdades consagradas pela ciência, representam ideias e valores que resistiram ao tempo e às mudanças socioculturais. Portanto, são fundamentais à construção do conhecimento.

Para McNeil (2001), a finalidade da educação, segundo o currículo acadêmico, é a transmissão dos conhecimentos, vistos pela humanidade como algo inquestionável, como uma verdade absoluta. À escola cabe desenvolver o raciocínio dos alunos para o uso das ideias e processos mais proveitosos ao seu progresso.

CURRÍCULO HUMANÍSTICO

O currículo Humanístico tem como base teórica a tendência denominada Escola Nova, a qual defende a ideia de que o currículo deve levar em consideração a realidade dos alunos.

Na ênfase humanista, segundo McNeil (2001), a atenção do conteúdo disciplinar se desloca para o aprendente. O aluno é visto como um ser individual, dotado de uma identidade pessoal que precisa ser descoberta, construída e ensinada; o currículo tem a função de propiciar-lhe experiências gratificantes, de modo a desenvolver sua consciência para a libertação e autorrealização.

A educação é um meio de liberação, cujos processos, conduzidos pelos próprios alunos, estão relacionados aos ideais de crescimento, integridade e autonomia.

A auto-realização constitui o cerne do currículo humanístico. Para consegui-la, o educando deverá vivenciar situações que lhe possibilitem descobrir e realizar sua própria individualidade, agindo, experimentando, errando, avaliando, reordenando e expressando. Tais situações ajudam os educandos a integrar emoções, pensamentos e ações.

CURRÍCULO TECNOLÓGICO

Sob a perspectiva tecnológica, ainda segundo McNeil (2001), a educação consiste na transmissão de conhecimentos, comportamentos éticos, práticas sociais e habilidades que propiciem o controle social. Sendo assim, o currículo tecnológico tem sua base sólida na tendência tecnicista.

O comportamento e o aprendizado são moldados pelo contexto externo, ou seja, ao professor, detentor do conhecimento, cabe planejar, programar e controlar o processo educativo; ao aluno, agente passivo, compete absorver a eficiência técnica, atingindo os objetivos propostos.

O currículo tecnológico, concebido fundamentalmente no método, tem como função a identificação de meios eficientes, programas e

materiais, com a finalidade de alcançar resultados pré-determinados. É expresso de variadas formas: levantamento de necessidades, plano escolar sob o enfoque sistêmico, instrução programada, sequências instrucionais, ensino prescritivo individualmente e avaliação por desempenho.

O desenvolvimento do sistema de ensino-aprendizagem, segundo hierarquia de tarefas, constitui o eixo central do planejamento do ensino proposto em termos de uma linguagem objetiva, esquematizadora e concisa.

CURRÍCULO RECONSTRUCIONISTA SOCIAL

O currículo Reconstrucionista tem como concepção teórica e metodológica a tendência histórico-crítica, e como objetivo principal a transformação social e a formação crítica do sujeito.

De acordo com McNeil (2001), o reconstrucionismo social concebe homem e mundo de forma interativa. A sociedade injusta e alienada pode ser transformada à medida que o homem inserido em um contexto, social, econômico, cultural, político e histórico adquire, por meio da reflexão, consciência crítica para assumir-se como sujeito de seu próprio destino.

Nesse prisma, a educação é um agente social que promove a mudança. A visão social da educação e currículo consiste em provocar no indivíduo atitudes de reflexão sobre si e sobre o contexto social em que está inserido. É um processo de promoção que objetiva a intervenção consciente e libertadora sobre si e a realidade, de modo a alterar a ordem social.

Na perspectiva de reconstrução social, agrupam-se as posições que consideram o ensino uma atividade crítica, cujo processo de ensino-aprendizagem deve se constituir em uma prática social com posturas e opções de caráter ético que levem à emancipação do cidadão e à transformação da realidade.

Sob o norte de emancipação do indivíduo, o currículo deve confrontar e desafiar o educando frente às situações-problema e temas sociais vividos pela comunidade. Por conseguinte, não prioriza somente os objetivos e conteúdos universais, sua preocupação não reside na informação e sim na formação de sujeitos históricos, cujo conhecimento é produzido pela articulação da reflexão e prática no processo de apreensão da realidade.

Enfatizando as relações sociais, o currículo reconstrucionista amplia seu âmbito de ação para além dos limites da sala de aula, introduzindo o educando em atividades na comunidade, incentivando a participação e a cooperação. Os idealizadores desse currículo acreditam na capacidade de o homem conduzir seu próprio destino na direção desejada e na formação de uma sociedade mais justa e equânime. Esse compromisso com ideais de libertação e transformação social lhe imputa certas dificuldades em uma sociedade hegemônica e dominadora.

Segundo Moreira e Silva (1997), a partir da década de 80, no campo do currículo no Brasil, é possível perceber um hibridismo de discursos críticos e pós-críticos, especialmente em virtude do foco político na teorização crítica e do foco no pós-modernismo. Em relação às teorias pós-críticas, estas são utilizadas porque apresentam uma análise mais instigante da cultura, capaz de superar divisões hierárquicas, redefinir a compreensão da linguagem e aprofundar o caráter produtivo da cultura, particularmente da cultura escolar.

Sendo assim, a referência à teoria crítica e/ou reconstrucionista ainda está presente nas análises que buscam não desconsiderar questões políticas que fazem parte do contexto histórico em que vivemos, ou que visam a salientá-las. Hardt e Negri (2001) consideram que os autores pós-modernos “erram de inimigo” ao afirmarem a persistente influência do iluminismo como fonte de dominação, pois entendem que as formas de dominação contemporâneas já não mais se baseiam nos binários essencialistas. Segundo os autores, manter apenas tal forma de questionamento pode impedir o reconhecimento das novas formas de poder.

Faz-se necessário destacar que a modernidade veio no bojo de uma cultura na qual se quebram os vínculos metafísicos que explicavam o homem e o mundo, tornando-se a razão a fonte da produção dos saberes, da ciência, ancorada em critérios de objetividade, distanciando-se dos objetos ou dos poderes transcendentais, religiosos ou metafísicos. O sujeito, o eu, passa a ser considerado como um sujeito empírico, objeto entre outros objetos do mundo real, mas que se constitui simultaneamente como condição fundamental de qualquer experiência possível e da sua análise. (GOERGEN, 1996, p. 16).

O realce da subjetividade traz a liberação para que o homem se sirva de seu próprio entendimento – a sua razão – para, conscientemente, criar normas de pensar e agir, livres de fundamentos em

argumentos transcendentais. Com isso, a modernidade abre-se para o futuro e gera a condição de pensar e produzir “progresso”. Essas características da modernidade não se põem apenas nos ambientes científicos ou filosóficos, elas perpassam toda a sociedade. A modernidade caracteriza-se como a era da racionalidade, a qual fundamenta não só o conhecimento científico como as relações sociais, as relações de trabalho, a vida social, a própria arte, a ética, a moral. Além disso, cria condições de verdade que enclausuram a própria razão e que geram formas de poder e homogeneizam contextos e pessoas, impondo-se como instrumento de controle. (HABERMAS, 1990). Críticas abrem-se contra tal forma de razão, que se põe como absoluta e objetivada. Nas palavras de Goergen (1996, p. 22), essa razão, que

se anunciara como caminho seguro para a autonomia e liberdade do homem, revelar-se-ia, ao final, o mais radical e insensível inimigo do homem por transformá-lo em objeto a serviço dos ditames da performatividade científico-tecnológica. A eficiência alçada ao nível de norma suprema da razão impôs o abandono dos ideais e fins humanos.

Habermas (1990), partindo do pressuposto de que a modernidade não foi superada, argumenta que dentro das próprias condições instauradas pela modernidade é possível avançar, sair dessa camisa de força de uma racionalidade fechada, por meio do uso do que chama de “razão comunicacional”, uma razão dialógica, no lugar da razão auto-referente, trazendo a ideia de uma teoria da ação comunicativa. De acordo com o autor (1990, p. 289), se entendermos o saber “como transmitido de forma comunicacional, a racionalidade limita-se à capacidade de participantes responsáveis em interações de se orientarem em relação a exigências de validade que assentam sobre o reconhecimento intersubjetivo”. Muda o centro de referência, instaurando-se uma racionalidade que implica uma consciência reflexiva das expressões humanas, uma racionalidade dialógica, criando no diálogo os pontos de apoio de sua validade. Isso pressuporia a diferenciação clara do mundo dos fatos objetivos, do mundo das normas sociais e do mundo da experiência interior.

A noção habermasiana de racionalidade comunicativa, segundo Wellmer (1991, p. 92), refletiria a condição cognitiva e moral dos humanos num mundo “desencantado”. É por isso, ainda segundo

esse autor, que Habermas pode pensar a ação comunicativa como portadora potencial de uma racionalidade diferenciada, que só pode se manifestar depois que se tenha destruído o dogmatismo implícito das concepções de mundo tradicionais, e na qual os requisitos de validade possam ser construídos pela argumentação, pelo confronto de diferentes posições, na procura de consensos aceitáveis. A argumentação como meio de se obter consenso intersubjetivo assume um papel fundamental, quando ela e as formas de ação comunicativa substituem outros meios de coordenação de ações, de integração social e de reprodução simbólica, constituindo o que Habermas denomina “racionalização comunicativa”.

Contudo, o novo cenário educacional do século XXI mostra que o grande desafio não é somente discutir as questões apresentadas no currículo oficial, ele vai além. Tal cenário apresenta novas concepções educacionais que tanto professor quanto professora almejam alcançar nesse complexo universo da contemporaneidade.

Contribuindo com esta análise, Giroux (1993, p. 15) afirma que

A contemporaneidade assinala uma mudança em direção a um conjunto de condições sociais que estão reconstituindo o mapa social, cultural e geográfico do mundo e produzindo, ao mesmo tempo, novas formas de crítica cultural.

Todavia, o currículo tradicional não tem mais espaço na atual conjuntura, por isso há necessidade de um currículo reconstrucionista, que tenha como parâmetro a diversidade cultural. Ou seja, é preciso que se tenha um currículo inclusivo, que incorpore as tradições dos diferentes grupos culturais e sociais (mulheres, negros, índios...). Sendo assim, tem se intensificado o debate sobre pluralidade cultural e a relevância de se garantir representação das identidades culturais nos diversos campos sociais, incluindo o educacional.

Ressalta-se, na educação e na formação docente, o papel dos discursos e práticas curriculares na preparação de professores e de futuras gerações, nos valores de apreciação da diversidade cultural e de desafio a preconceitos ligados a determinantes de gênero, raça, religião, padrões culturais e outros.

Bhabha (1998) e McLaren (2000) contribuem, ainda, afirmando que a formação de identidades culturalmente híbridas constitui-se em um caminho fértil para a educação multicultural crítica. Isso porque,

na medida em que o reconhecimento da pluralidade de camadas que perfazem a construção da identidade é atingido, uma sensibilização à articulação identidade-alteridade se estabelece, questionando-se, a partir daí, quaisquer estratégias discursivas que congelem ou silenciem identidades plurais.

Portanto, a formação do professor e a construção do currículo reconstrucionista não podem ocorrer fora da ótica da alteridade e do multiculturalismo. Isoladas dos avanços filosóficos científicos e culturais e descomprometidas com o tecnocentrismo, elas tornam-se anacrônicas. E esse anacronismo não se esgota na palavra, mas, antes, na ausência da compreensão de que o mundo mudou simbólica e tecnologicamente e trouxe para o centro social o conhecimento como fator fundamental das relações sociais entre as sociedades. Trata-se de um conhecimento novo, amplo, complexo e livre das discriminações da modernidade, comprometido com a verdadeira emancipação.

CURRÍCULO E POLITICIDADE: UM DESAFIO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES SINTONIZADOS COM O TEMPO PRESENTE

O conhecimento da complexidade que permeia a dinâmica social na contemporaneidade torna-se, assim, um pré-requisito para que o professor compreenda a natureza de seu papel na educação e na sociedade e a função social que a educação pode assumir e/ou tem assumido na atualidade. A inspiração no pensamento crítico tem apontado na direção de assumirmos a educação enquanto “ação cultural para a liberdade”, “formação e emancipação humana”.

Educação para quê? Para quem? Mais do que uma retórica repetida muitas vezes sem muita expressividade no meio educacional, essas questões retomam sua força significativa, ao influenciar a formação de profissionais da educação que sejam comprometidos com o tempo presente, cientes dos conflitos e das contradições que movem a sociedade global e local, e posicionados diante da existência da opressão, da discriminação e da hierarquia que fortalece as desigualdades presentes na sociedade contemporânea.

Quando realmente assumida, essa intencionalidade política que permeia a ação educativa e docente torna-se um diferencial nos processos formativos dos professores, contribuindo para que eles ampliem sua consciência crítica e assumam um compromisso mais efetivo com

as lutas e as aspirações dos grupos minoritários da sociedade. Dessa forma, estarão ajudando a cultivar a esperança e a inserção dos seres humanos em espaços e movimentos sociais que afirmem o direito à vida com dignidade, à educação, habitação, saúde, confrontando as desigualdades e a hierarquia de classe, raça/etnia, gênero, idade, religião e região, atualmente acirradas na sociedade.

Ao buscar inspiração na teoria crítica de que os homens e as mulheres são seres inacabados, que buscam contínua e incessantemente sua humanização, pretendemos dar visibilidade à função social que a educação assume na formação das pessoas ao torná-las plenamente humanas, portanto, felizes. Isso, quando ela é entendida enquanto instrumento não neutro de socialização/construção de conhecimentos produzidos coletivamente na sociedade, que viabiliza a leitura e interpretação de mundo e da palavra, que pode contribuir significativamente para a ampliação da participação popular e o fortalecimento do controle social, constituindo-se como condição necessária, mas não suficiente para a transformação da sociedade.

Entra em cena nessa perspectiva o conjunto de reflexões realizadas por alguns teóricos curriculistas □ Apple (1988), Freire (2000) e McLaren (2000), entre outros □ sobre o currículo e a construção do conhecimento, as quais nos ajudam a identificar todos os seres humanos como portadores de cultura e de conhecimentos. Da mesma forma, ajudam a compreender o currículo numa visão ampliada, entendido como um artefato cultural construído coletivamente por todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Essa construção acontece numa relação dialógica que envolve conflito e poder, disputas ideológicas, culturais e identitárias que, de forma coletiva, estabelecem alianças e compromissos para interferir e liderar na seleção e legitimação dos conhecimentos, valores, ideologia, padrões culturais e de sociabilidade vivenciados nos diferenciados espaços e processos de formação dos seres humanos.

As contribuições da teoria crítica nos ajudam no sentido de propiciar às instituições de ensino a compreensão sobre a existência de tais processos, estimulando-as a tomar posição nas disputas em que se definem questões como: “Que conhecimentos são, hoje, contextualmente indispensáveis?”, “Onde esses conhecimentos podem ser encontrados?”, “Quem é autorizado a participar das definições que acontecem na área educacional?”, “Que implicações essas definições impõem aos grupos pertencentes a uma cultura silenciada, como,

por exemplo, a cultura feminina?” Ajudam também a compreender, de forma mais ampliada, a educação e o currículo enquanto espaços de disseminação de políticas e práticas culturais que interferem em grande medida na produção das identidades culturais e na produção/reprodução da sociedade. Nesses espaços, os conflitos culturais se manifestam com muita intensidade e, na maioria dos casos, são muito acirradas as investidas que os grupos com maior poder têm efetivado em processos de negação das culturas dos grupos minoritários. Por outro lado, os processos de resistência e contestação se fazem existir e precisam ser fortalecidos com a construção de propostas educativas e curriculares que afirmem os padrões identitários e culturais dos grupos discriminados e excluídos da sociedade, ao serem permeadas pelo reconhecimento e valorização das diferenças e da alteridade.

CONCLUSÕES

Ao analisar o contexto histórico do currículo e do pensamento pedagógico brasileiro, pode-se evidenciar que ambos estão permeados de ideologias, valores e concepções diferenciadas em relação ao processo educacional.

Isso posto, é imprescindível que as instituições de ensino, como um todo, percebam as nuances presentes nas concepções do currículo e do pensamento pedagógico, podendo, dessa maneira, ter claro na sua práxis pedagógica qual a tendência e qual o currículo que almejam no processo de ensino e aprendizagem.

Faz-se necessário ressaltar que o currículo necessita ser percebido como um território a ser contestado diariamente, pois é através dele que se pode pensar e legitimar o conhecimento que se pretende: para quem, para quê e como, tendo como parâmetro a visão de mundo, de sociedade e de educação em que se acredita.

Para tanto, os curriculistas apontam que a palavra *currículo* é polissêmica, querendo, com esse rótulo, dizer que essa palavra veicula um significado sujeito à ambiguidade e diversidade de sentidos. Como lembra Llavador, (1994, p. 370), “a palavra currículo engana-nos porque nos faz pensar numa só coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas elas inter-relacionadas”.

Muitos autores afirmam que o campo do currículo vem se caracterizando por um hibridismo de tendências teóricas distintas. (DUSSEL, 1998; LOPES; MACEDO, 2003; PINAR et al., 1995). Frequentemente, tal característica híbrida é expressa pela associa-

ção de princípios das teorias críticas, com base neo-marxista e/ou fenomenológica e interacionista, a princípios de teorias pós-críticas, vinculadas aos discursos pós-moderno, pós-estrutural e pós-colonial. Autores como Giroux (1999) rejeitam a ideia de lançar o pensamento moderno e pós-moderno um contra o outro, tentando produzir uma convergência desses discursos em direção a um projeto político vinculado à reconstrução da vida pública democrática.

Em diferentes textos, Giroux (1993, 1999, 2002) defende as construções históricas da razão, da autoridade, da verdade, da ética e da identidade, de forma a questionar perspectivas modernas centradas na compreensão de bases universais para o pensamento. Sustenta, ainda, que a política cultural é uma política da diferença, na qual a diferença não é um signo fixo como propõe o estruturalismo – ou alguns estruturalismos –, mas envolve significados que são produtos de relações de diferença mutáveis e modificadas no jogo referencial da linguagem. Ainda assim, suas análises permanecem tributárias a Paulo Freire e à Escola de Frankfurt, especialmente no que concerne à permanência do foco na emancipação e à perspectiva de tornar possível uma ação política coletiva.

McLaren (2000), co-autor em muitos textos de Giroux, igualmente assume filiações pós-estruturalistas, particularmente na análise da diferença e da linguagem, mas segue procurando pensar sobre a validade de categorias marxistas, como a totalidade e as relações materiais entre capital e trabalho. Em entrevista a Biesta e Miedema, McLaren (2000) chega a desenvolver uma diferença entre os pós-modernistas lúdicos e os pós-modernistas críticos ou de resistência. Os primeiros, segundo o autor, ocultam as condições materiais associadas às relações entre capital e trabalho e focalizam o sofrimento humano, sobretudo, como um discurso ou texto a ser desenvolvido e desconstruído. Os segundos, por sua vez, tentam analisar o sujeito como significações tornadas relativamente fixas em determinações históricas específicas, marcadas por conflitos de raça, classe e gênero.

Como se pode perceber, o discurso e a construção curricular no mundo e no Brasil não se deram sob uma única ideologia, mas com influência de tendências, objetivos e interesses diferentes. Com este resumo histórico, pode-se perceber a importância de não se desvincular o currículo da constituição histórica e social. Um currículo não surge do nada, mas de uma necessidade social e, principalmente, de

uma necessidade econômica e cultural.

Focar os processos formativos de professores é uma questão fundamental no âmbito do pensamento curricular, dada a importância que os profissionais da educação assumem no processo educativo dialógico, que toma os seres humanos e, portanto, os próprios docentes, como seres inconclusos, que têm a perspectiva de “ser mais”, em todos os momentos de sua existência.

Esperamos que as reflexões aqui apresentadas possam instigar e inspirar outras experiências formativas de educadores que se identificam pela aposta nesses mesmos princípios em outras localidades e em outros contextos sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- APPLE, M. W. **Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 64, p.14-23, fev. 1988.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica para uso dos estudantes universitários**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- DEWEY, J. **Reconstrução em filosofia**. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- DUSSEL, E. **1942: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- GIROUX, H. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 41-69, 1993.
- _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da**

Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas...

aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOERGEN, P. L. A crítica da modernidade e educação. **Pro-posições**: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, v. 7, n. 2, p. 5-28, jul. 1996.

HABERMAS, J. **Discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

KLIEBARD, H. M. Bureaucracy and curriculum theory. In: HAUBRICH, V. F. (Ed.). **Freedom, bureaucracy, schooling**. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development, p. 43-64, 1971.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Metodologia do trabalho científico**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

LLAVADOR, F. B. Las determinaciones y el cambio del currículo. In: ANGLU-LO, J. F.; BLANCO, N. (Coords.). **Teoría y desarrollo del currículo**. Málaga: Ediciones Aljibe, p. 369-383, 1994.

LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. F. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 73-94, 2003.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MCNEIL, J. D. **Curriculum**: a comprehensive introduction. Boston: Little, Brown and company, 1984. [Textos traduzidos por José Camilo dos Santos Filho. Campinas: 2001].

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

_____; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PINAR, W. F. et al. **Understanding curriculum**: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York: Peter Lang, 1995.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

Adriana Regina de Jesus SANTOS; Alipio Marcio Dias CASALI

WELLMER, A. Razón, utopia, y la dialéctica de la ilustración. In: GUIDDENS, A. et al. **Habermas y la modernidad**. Madrid: Cátedra, 1991.

Enviado em: 02/09

Aceito em: 09/09