



XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

Currículo: tempos, espaços e contextos

29 e 30 de outubro de 2013



CURRÍCULO, CULTURA E HISTÓRIA: Breve Painei

Setembro/ 2013

Eixo temático: Currículo, Conhecimento e Cultura
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

FERNANDES, Sandra Faria

ff.sandra@uol.com.br

Comunicação Oral. Texto Completo.

RESUMO

O texto analisa aspectos presentes na história do currículo. Para melhor compreensão do significado do currículo no processo histórico e educacional e suas relações com a cultura, foi necessário conhecer alguns caminhos pelos quais percorreram seus estudos. Nossa intenção, ao abordar os estudos históricos do currículo não é fixar-se no passado, mas por meio da reflexão iluminar o presente contínuo enfrentado por professores, alunos e toda comunidade escolar. As questões do currículo no milênio, em uma nova perspectiva, colocam o campo do currículo como elemento central do processo educativo.

Palavras-chave: Currículo – história.Currículo – campo.Processo educativo.Cultura.



Quando pensamos na escola atual, em seu currículo e na cultura em que está inserida, de imediato pensamos em movimento, em processo, em mudanças, postura esta, inevitável para quem já viveu e dedicou grande parte da vida à escola. Por outro lado, este pensamento em uma fração de segundos passa pelos nossos sentimentos e se traduzem em lembranças de sonhos inacabados, desejos insatisfeitos, necessidades de mudanças. Sentimentos de acomodação, frustração, resistência e transformação unem-se em nosso ser produzindo uma eclosão de pensamentos e sentimentos dicotômicos. É desta forma que pensamos e sentimos o currículo das escolas.

Recorrendo aos dicionários, encontramos que a etimologia da palavra currículo vem do verbo *currere* em latim, (correr), a palavra curriculum consta em dicionário com os seguintes significados: em seu sentido próprio - corrida, carreira, em particular - lutas de carros, corrida de carros, lugar onde se corre carros usados nos jogos de circo, em seu sentido figurado – carreira, campo. Posteriormente encontramos seu significado como “descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar, documento que contém os dados biográficos e os relativos à formação, conhecimentos e percurso profissional de uma pessoa”. (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 386).

Da mesma forma ao procurar o significado de cultura encontramos que: “cultura é o conjunto acumulado de símbolos, ideias e produtos materiais associados a um sistema social, seja ele uma sociedade inteira ou uma família”. (JOHNSON, 1997, p.59). Observamos que esta forma linear usada na tentativa de definição destes conceitos é rasa e está distante de minimizar as angústias daqueles que se propõe a educar.

Para melhor compreensão do significado do currículo no processo histórico e educacional e suas relações com a cultura, é necessário conhecer alguns caminhos pelos quais percorreram seus estudos. Nossa intenção, ao abordar os estudos históricos do currículo não é fixar-se no passado, mas por meio da reflexão iluminar o presente contínuo enfrentado por professores, alunos e toda comunidade escolar.

Segundo Hamilton (1989) na escolarização pós-medieval, a palavra “classe” ao mesmo tempo em que emerge como um substituto para a escola vem especificamente para designar as subdivisões dentro da escola. Para os pensadores Renascentistas a aprendizagem em geral e a escolarização municipal seriam mais eficientes se realizadas em unidades pedagógicas menores. Tal processo facilitaria aos educadores e



administradores, pois teriam uma estreita supervisão pedagógica dos estudantes. Por meio deste pensamento observamos que, já no renascimento, existia um foco nítido entre escolarização e controle burocrático e a relação entre escolarização e o estado.

A adoção das classes deu novo perfil à idéia expressa no prospecto do Colégio de Nimes (França) em 1544, de que “toda aprendizagem tem seu tempo e seu lugar” (Hamilton, 1989 apud Gaufres, 1880, p.47) apresentando, entre outras, a questão de como poderiam essas diferentes frações de uma mesma escola serem ajustadas e administradas como um todo? As tentativas realizadas no século XVI, com o intuito de responder a esta questão é que formaram a base para o surgimento do termo “curriculum”.

A fonte mais antiga da origem da palavra “curriculum” encontra-se nos registros de 1633 da Universidade de Glasgow na Escócia em um atestado conferido a um professor pela sua graduação de mestre. (HAMILTON, 1989). No século XVI a Escócia, principalmente a cidade de Glasgow, foi fortemente influenciada por ideias calvinistas, levando Hamilton (1989) a questionar a conexão existente entre protestantismo, calvinismo e curriculum, aparentemente a resposta a esta questão relaciona-se com a eficiência da organização em particular e da eficiência da sociedade em geral. Argumenta-se que nesta época as escolas estavam sendo aberta para uma seção mais ampla da sociedade. A escolarização liberta do domínio da igreja católica ganhou popularidade e os decretos protestantes expressam a crença de que todas as crianças independentemente de gênero ou posição, deveriam ser evangelizadas através da escolarização.

Para Hamilton (1989, p.16) no processo de reforma calvinista começaram a emergir pontos de confluência entre o conceito educacional de “curriculum” e o conceito calvinista de disciplina. Na época o currículo estava para a prática educacional administrativa na mesma proporção que a disciplina estava para a prática social administrativa, desta forma explicitavam-se as conexões entre a disciplina calvinista e a ideia de curriculum. Diferentemente da igreja medieval, “que tinha adotado a escolarização meramente para disciplinar seu quadro de professores¹ e pregadores, os

¹ A Universidade de Paris foi o resultado do desenvolvimento da catedral local ou da escola diocesana, ela mesma um produto do decreto papal do século XI, pelo qual a igreja deveria treinar seus próprios administradores em vez de usar pessoas leigas. Durante o século XII certos professores importantes –



calvinistas começaram a usar a escolarização para um propósito político mais amplo – a disciplina da população em geral”. Entendemos que esta significação para curriculum não se tratava de um campo de estudos do currículo como encontramos nos moldes atuais, mas já apresentava uma forma disciplinar de organizar os estudos escolares.

O capitalismo inicial dos séculos XVI e XVII e a identificação entre escolarização e controle social, implicaram em ganho importante para a escolarização, pois esta passa a ser uma forma de administrar o mercado não qualificado que se tinha desenvolvido fora dos feudos medievais.

Em seu desenvolvimento, o capitalismo trouxe em seu bojo as conseqüências indesejáveis do mercado de trabalho como o desemprego a migração e a agitação social, para Hamilton (1989, p.18), “o estado capitalista emergiu como uma força política nacional. Ele agia com freqüência através da agencia de uma igreja nacional, para manter e avançar a ordem social”.

As questões da escola e do currículo sempre estiveram imbricadas e em sintonia, a eficiência social, neste período, passou a ser uma eficiência nacional, em decorrência apareceram os teóricos da escolarização nacional, com os seguintes questionamentos: o que ensinar? como ensinar? Para atender esta nova demanda social. Hamilton (1989, p.19) cita um discípulo de Comênio – John Dury- que fez uma conexão direta entre escolarização regulação social e o mercado de trabalho em *A supplement to the reformed-school (1650)*:

Numa *commonwealth*, bem reformada(...), todos os sujeitos deveriam daqui por diante, em sua juventude, ser treinados em escolas adequadas para sua capacidade, e para essas escolas, alguns supervisores deveriam ser nomeados para vigiar o curso de sua educação, para assegurar-se que ninguém fosse privado do benefício de uma educação virtuosa, de acordo com os diversos tipos de emprego, para os quais eles se mostraram mais adequados e inclinados. (VINCENT,1950, p. 33).

Neste contexto, com a preocupação voltada para trabalho não qualificado, ocorre um fenômeno educacional herdado do século XVII, as escolas de caridade direcionadas

notadamente Pedro Abelardo (morto em 1142) atraíam um grande número de estudantes para Paris. (HAMILTON, 1989, p.IV).



a filhos de pobres, financiadas pelos ricos. No século XVIII, estas escolas poderiam ser encontradas em diversos países europeus, como a Inglaterra França e Holanda, dentro de um referencial capitalista, segundo Hamilton (1989, p.19), “esses sistemas tinham a importante função social de regular o acesso aos mercados de trabalho adultos”, ao mesmo tempo “dentro de processos de regulação pedagógica e estrutural, esses sistemas ajudavam a manter, e mesmo criar, configurações específicas do mercado de trabalho”.

No século XIX, as transformações pedagógicas acompanharam a transição da produção em lote para a individualizada, as atenções voltaram-se para o outro lado do atlântico, em direção aos Estados Unidos da América (EUA), onde os questionamentos giravam em torno da questão da força de trabalho² e a difusão da linha de produção ritmada. Nesta concepção considerava-se que princípios aplicados na indústria, como por exemplo, a sobrevivência dos mais aptos, deveria ser aplicável na administração da escola e na condução da aprendizagem.

Com as mudanças da economia a escola vê-se envolvida pelos problemas sociais gerados nessa sociedade, pois se esperava que os conteúdos ou as experiências vividas na escola deveriam de alguma forma ser útil na solução desses problemas.

Para Lopes e Macedo (2011, p.21), com a inicio da industrialização nos EUA, nos anos 1900 e com o movimento da Escola Nova no Brasil nos anos 1920, “a concepção de currículo de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares”.

Neste contexto ocorrem dois movimentos nos EUA: o eficientismo social e o progressivismo, este ultimo trazido ao Brasil pela Escola Nova. No momento surge a preocupação com a eficiência da escola, que deveria socializar os jovens americanos para viverem e atuarem nesta nova sociedade, pretendendo-se que a industrialização da sociedade ocorra harmonicamente, neste sentido a escola e o currículo passam a ser importantes instrumentos de controle social. No progressivismo, os mecanismos de controle social são menos incisivos, para eles “a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática”.(LOPES; MACEDO, 2011, p.23). Neste sentido a educação tinha como propósito educar os indivíduos para

² Força do trabalho da forma proposta por Karl Marx é tanto o processo quanto o produto de trabalho produtivo. (JOHNSON, Allan G.,1997).

que atuassem em busca de mudanças. John Dewey é o nome mais conhecido entre os progressivistas, que tomam a aprendizagem como um processo contínuo para a vida e não como uma preparação para a vida adulta, sua preocupação principal está na resolução dos problemas sociais.

Nas últimas décadas do século XX, as políticas de mercado livre apresentaram-se menos eficientes, pois traziam consequências à sociedade como o desemprego e a pobreza. Para Hamilton (1989, p.22), a opção foi pelo individualismo, não através da competição, mas da diferenciação dos papéis. “Cada criança tinha um lugar diferente sob o sol, e cabia ao estado ajudá-la a encontrá-lo”.

No bojo desse pensamento ocorreram algumas importantes inovações, como a efetivação da escola obrigatória, o estabelecimento da escola secundária integrada, que colocou uma gama de currículos diferenciados sob o mesmo teto, ainda a criação de formas pedagógicas, que priorizavam as diferenças individuais, unindo-as com o ajuste e a unificação social.

A escolarização e conseqüentemente o que deveria ser ensinado nas escolas, assumiu uma nova perspectiva histórica, a escola de sua capacidade de transmitir habilidades ocupacionais específicas e intermediar o mercado de trabalho passou no século XX, intermediada pelo governo do bem estar social, a assumir um papel mais intervencionista de (re) moldar o mercado de trabalho. (HAMILTON, 1989).

No campo do currículo as categorias de controle social e eficiência social influenciaram significativamente, não só em sua origem como também em seu desenvolvimento, tendo em vista serem consideradas úteis aos interesses subjacentes à teoria e a prática emergente. (MOREIRA; SILVA, 2009).

Tomas Tadeu da Silva na apresentação da obra de Goodson (2008, p.7) esclarece que: “é natural que uma história do currículo nos ajude a ver o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações”, que não se deve fazer uma descrição estática do passado, mas explicar como este artefato veio a se tornar o que é tentando descrever a dinâmica social que o moldou na forma que está. Tal posição implica em:

(...) não ver o currículo como o resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades,



em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. Esse processo é tão importante quanto o resultado. (ibid, p.8).

Uma história com a pretensão de ser história social do currículo deve ater-se ao fato que o currículo pretende produzir efeito sobre pessoas, para tanto precisa estar centrado na epistemologia social do conhecimento escolar, voltado para os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacional organizado.

Para Tomas Tadeu, em Goodson (2008, p.11), “as categorias pelas quais vemos e construímos hoje o currículo educacional são resultados de um lento processo de fabricação social, no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambiguidades”.

Nos Estados Unidos ao final do século XIX e início do século XX, com a intensa industrialização e o processo de massificação da escolarização, a preocupação com o currículo como objeto de estudo aparece de uma forma mais intensificada. Os questionamentos partem principalmente das pessoas ligadas à administração da educação. Neste sentido o conceito de currículo como uma especificação necessita de objetos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser medidos. Tal pensamento passou a ser aceito pela maioria das escolas, professores, estudantes e administradores escolares. Como as questões do processo de racionalização e controle da escola e do currículo apresentam grande importância no processo educacional, passou a ser visto como um campo profissional de estudo e pesquisas, em consequência surgiram teorias para questionar o currículo e tentar explicá-lo.

Tais teorias apontam a urgência de uma abordagem sociológica e crítica do currículo tanto nos Estados Unidos onde o campo se originou como na Inglaterra onde o currículo aparece com foco central na Sociologia da Educação. Essas teorias relacionadas ao currículo intensificam questões anteriores como: Qual conhecimento deve ser ensinado? O que os alunos devem saber? Qual conhecimento ou saber é importante ou válido, para merecer ser considerado parte do currículo?

A discussão sobre o currículo enfatiza que este a tempos deixou de ser uma atividade meramente técnica, que respondia questões técnicas de procedimentos e métodos.



Na atualidade podemos falar em tradição crítica do currículo, embasadas por questões políticas sociológicas e epistemológicas. Mesmo mantendo a importância da questão “como” no currículo ela só assume sentido quando acompanhada da pergunta “por que” das formas de organização do conhecimento escolar. Neste contexto o currículo é reafirmado como um artefato social e cultural.

A teorização crítica do currículo de onde provem a Sociologia do Currículo é um importante elemento e um processo contínuo de análise e reformulação, movimento constante de problematização e questionamentos.

Em uma tradição crítica e sociológica do currículo Fourquin, Godson e Silva atestam que o currículo implicado em relações de poder, que transmitem visões sociais particulares, que produz identidades individuais e sociais particulares, ainda que não seja um elemento transcendental e atemporal, “ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”. (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 8).

Segundo Goodson (2008, p.17) currículo é uma palavra chave, pois “como qualquer outra reprodução social, ele constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação” Coloca ainda que o currículo escrito tem ao mesmo tempo um significado simbólico e um significado prático, quando indica as intenções inseridas no currículo escrito, com o propósito de avaliação dos órgãos externos. Em síntese “o currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização”. (Ibid, p.21). A “confeção do currículo” em nível pré-ativo justifica que “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (Ibid, p.21). Goodson conclui que os especialistas, os historiadores e sociólogos da educação, não podem ignorar a história e construção social do currículo.

As histórias dos conflitos curriculares do passado precisa, pois, ser retomadas. Do contrário, nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e análise uma série de propriedades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender a escolarização na teoria e operacionalizá-la na prática. (ibid, p.28).



A discussão do currículo passa pela relação entre educação e cultura, Fourquin (1993, p.1) salienta que um dos problemas que vem incomodando os educadores se prende ao fato de não se saber mais o que verdadeiramente merece ser ensinado argumenta que: “não há realmente ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada, corolário da autoridade pedagógica do professor”. Argumenta que:

Ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seria verdadeira ou válida a seus olhos. Esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quando de refutar ou de rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora. (ibid, p.1).

Acredita-se que a crise na educação desencadeada a partir dos anos 60 se dá pela instabilidade nos currículos, programas e cursos escolares.

Nos anos 70 triunfou um discurso de deslegitimação articulado entre as recentes contribuições das ciências sociais. Nos anos 80 se configura no estreito âmbito do ressentimento, onde por toda parte reina o instrumentalismo, um discurso de adaptação de utilidade momentânea, enquanto questões fundamentais que tratam da justificação cultural da escola são ignoradas. Argumenta-se que a cultura é o conteúdo substancial da educação, cabendo à escola fazer uma seleção no interior desta cultura e uma reelaboração dos seus conteúdos destinado a serem transmitidos às novas gerações. Fourquin (1993) coloca que o educador tem muito influência ao selecionar o que deve ser perpetuado e o que deve cair no esquecimento, enfatizando que:

a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis à jovens gerações, entrega-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação ou de transposição didática. (FOURQUIN, 1993).

Os determinantes, os mecanismos, a transposição didática, os fatores desta seleção cognitiva e cultural variam de acordo com os países, as épocas, as ideologias políticas ou pedagógicas dominantes e os diferentes grupos de alunos. Ao fazer uma



reflexão a respeito do currículo e a cultura na Grã-Bretanha, Fourquin (1993) questiona as contribuições que os teóricos e sociólogos do currículo trouxeram principalmente a partir dos anos 70, considera que o debate sobre a escola a educação e a cultura deve conceder um lugar importante às contribuições de caráter sociológico, contribuições estas que foram chamadas na Grã-Bretanha de nova sociologia da educação, porque é tipicamente uma sociologia do currículo. Trata-se, portanto de um debate sobre a razão sociológica e pedagógica a respeito do currículo.

Em resumo, quando tratamos de currículo, devemos enfatizar sua concepção polissêmica. O currículo inicialmente em um enfoque tecnicista é entendido como um conjunto de disciplinas. Este enfoque privilegia o planejamento centrado nos objetivos, metas estratégias e avaliação. A dimensão técnica do currículo permaneceu até o fim da década de 50. Com as mudanças ocorridas nos anos 60 o currículo passa a sofrer modificações influenciadas pelo movimento vindo da Inglaterra que estava voltado para a nova sociologia do currículo (NSC). O conhecimento perde a neutralidade e passa a receber influências da sociedade. Nos anos 70 ganha importância com os trabalhos de Apple, Giroux e Paulo Freire. Definitivamente a concepção de currículo passa por transformações e os saberes escolares são influenciados pelas novas relações de poder na sociedade. Nos anos 80 percebe-se um aprofundamento nas concepções de currículo, apresentam-se questões relativas a cultura, a epistemologia, a história, a política e ao social. Nos anos 90 o currículo está fincado nas questões educacionais.

Na atualidade a concepção de currículo, segundo Abramowicz (2006, p. 15) “é polissêmica, com diversos significados, visto como uma construção em processo”. Diferentes visões são apresentadas, entre elas podemos citar a cultural, a social, a prática, a histórica e a política. Para a autora uma arena de lutas, um verdadeiro território contestado, que dá lugar a diversas formas de cultura.

Atualmente, se concebe currículo como construtor de identidades na medida em que junto com o conteúdo das disciplinas escolares, com o conhecimento e os saberes que a ele se vincula, se adquire valores, crenças, percepções que orientam o comportamento e estruturam personalidades. (ibid, p. 16).



Nesta perspectiva o resgate do papel da escola como construtora do currículo é vista como um espaço privilegiado para que este possa ser elaborado no seu coletivo, em consequência tem-se uma retomada da importância do professor e da participação do aluno, valorizando desta forma a dimensão multicultural do currículo.

As questões do currículo no milênio, em uma nova perspectiva, colocam o campo do currículo como elemento central do processo educativo. Tomando como pano de fundo o espaço escolar Abramowicz (2006 p. 13) define: “é o lugar onde se cruza a reflexão sobre a prática e a teoria educacional”. A autora acredita ser no processo de ação-reflexão-ação o campo onde se desenvolve o crescimento, a criticidade o trabalho coletivo e a própria identidade, como professor.

Entendemos que no processo de construção de um currículo a participação do professor e do aluno é indispensável para que este tenha sentido, para aqueles a que se destina e que haja comprometimento por parte dos envolvidos.

As teorias sobre currículo: pontuando suas trajetórias

Retomando ao conceito de currículo, agora, com um olhar mais crítico, vamos percorrer o desenvolvimento das teorias a ele atribuídas no decorrer da história.

Na discussão a respeito do significado de teoria, nos deparamos com a suposição do senso comum que teoria descobre o real, de que há uma correspondência entre a teoria e a realidade, para Silva (2010, p. 11) “a teoria é uma representação uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede”, neste sentido quando falamos em teoria do currículo esperamos que representasse algo que foi ou esta a ser descoberta, mas sabemos que o currículo não é um objeto que possa preceder a teoria, é muito mais que isto, portanto faria mais sentido se ao invés de teorias falássemos de discurso, de texto, mas, o que realmente nos importa nesse momento é conhecer um pouco desses textos..., discursos..., teorias....

As teorias tradicionais

Os estudos sobre currículo, como já vimos anteriormente, teve provavelmente seu início nos Estados Unidos nos anos 20, com um grupo interessado no processo administrativo da educação que, após o evento da educação em massa, sente a



necessidade de racionalizar o processo de educação por meio do desenvolvimento e testagem de currículos. Estas ideias foram elucidadas no livro de Bobbitt, *The curriculum* (1918), que apresenta o conceito de currículo, “com um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos”. (SILVA, 2010, p.12). Este conceito de Bobbitt foi influenciado pelas teorias administrativas científicas de Taylor. Neste enfoque o aluno era visto como um produto fabril, seu modelo era claramente voltado para a economia, no momento surgiu à necessidade de explicitar os objetivos da educação escolarizada e sua finalidade, era necessário optar entre a educação para ajustar as crianças e os jovens à sociedade da forma em que ela existe ou para prepará-los para transformá-la, a questão era: uma escola que prepara para a economia ou para a democracia? Tais questionamentos ancorados pelas teorias de Taylor deram a Bobbitt a crença que a escola poderia funcionar como uma fábrica, tal pensamento dominou a educação nos Estados Unidos durante o século XX.

Antes de Bobbitt, John Dewey em 1902, escreveu um livro (*The child and the curriculum*), que traz a palavra currículo como título, embora em seu conteúdo se expressa muito mais a preocupação da construção da democracia que com o funcionamento da economia. Para Dewey a preocupação central do currículo estava na resolução das questões sociais. Sua influência não foi tão forte quanto a de Bobbitt na formação do currículo enquanto campo de estudo..

Em 1949 as ideias de Bobbitt influenciaram o modelo de currículo explicitado por Ralph Tyler, tal influência não se restringiu aos Estados Unidos, tendo alcançado nas próximas quatro décadas diversos países, inclusive o Brasil. O modelo de Tyler, embora admitindo a importância da filosofia e da sociedade como fontes importantes para o currículo centravam-se nas questões de organização e desenvolvimento. O currículo passa a ser uma questão técnica que atende a expectativa da ideologia dominante. Para Tyler, o currículo correspondia à divisão tradicional educacional: currículo, ensino, instrução e avaliação. Em sua organização e desenvolvimento tinha que responder a quatro questões básicas:

- 1) que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
- 2) que experiências educacionais podem se oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
- 3) como



organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4) como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA 2010, p. 25).

As concepções de currículos tecnocráticos como as de Bobbitt e Tyler e os modelos progressistas de currículo como o de Dewey se apresentaram no início de século XX, possivelmente como uma reação ao currículo clássico humanista que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização.

Para Bobbit, Tyler e Dewey, segundo Lopes e Macedo (2011) a construção do currículo é um processo que professores e mesmo alunos podem participar, mas em diferentes momentos, a fase de elaboração tendo em vista, seu caráter científico, destina-se aos especialistas, a fase de implementação fica ao encargo dos professores, sendo que os problemas apresentados com frequência são apontados como falhas dos professores e da escola.

As teorias críticas

Na década de 60, período conturbado da história, as mudanças ocorridas no mundo não deixaram, e nem poderiam, de influenciar o currículo. Nesta década surgiram publicações que contestavam o pensamento e a estrutura educacional tradicionais. Para Silva (2010), nos Estados Unidos a renovação do currículo se deve ao movimento chamado “movimento de reconceptualização”, aproximadamente na mesma época, na Inglaterra surge o movimento chamado “nova sociologia da educação”, liderado pelo sociólogo inglês Michael Young.

Surge no cenário educacional as teorias críticas, que diferente das tradicionais, que se concentravam na forma de organização e elaboração do currículo, as teorias críticas se preocupavam com as questões dos arranjos sociais educacionais e em desenvolver conceitos que permitissem compreender com base em uma análise marxista, o que o currículo deve fazer.

Althusser, em seu livro, *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, faz uma conexão entre educação e ideologia, que se tornaria central para uma análise de currículo baseada nas análises marxistas da sociedade. Althusser enquanto sociólogo, não aprofunda seus estudos em educação, mas faz referência, que as sociedades



capitalistas dependem da reprodução de seus componentes econômicos, como a força do trabalho e meios de reprodução, e de seus componentes ideológicos. Para Silva (2010, p.31), “a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições encarregadas de garantir que o *status quo* não fosse contestado”. Na argumentação de Althusser a religião a mídia, a família e a escola são aparelho ideológico do estado. A escola neste enfoque torna-se um espaço privilegiado para a produção e disseminação da ideologia dominante, realizada entre outros aspectos, de uma forma direta ou indireta pelo seu currículo.

Nesse pensamento, para Silva (2010, p.32), a escola atua de forma discriminatória, colocando as crianças das classes subordinadas à submissão e obediência enquanto as das classes dominantes a aprender a comandar, “fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades das classes dominantes”.

Nas análises marxistas da escola, procura-se encontrar a conexão entre escola-economia e educação-produção, Althusser aponta, segundo Silva (2010), que a escola, por meio das disciplinas escolares de seu currículo, coloca os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis, contribui para a reprodução das sociedades capitalistas. Segundo Lopes e Macedo (2011, p.27), “é esse caráter de aparelho ideológico ressaltado por Althusser que vai constituir o cerne da teorização crítica do currículo considerado enquanto mistificação ideológica”.

Nos Estados Unidos este questionamento é abordado por dois economistas, Bowes e Gintis, que introduzem em seu livro *A escola capitalista na América*, um novo conceito, o da “correspondência” com a finalidade de estabelecer a natureza da conexão entre escola e produção. Os autores enfatizam a aprendizagem através das vivências das relações sociais da escola, colocando que a correspondência entre as relações da educação e as relações sociais é o ponto de conexão em que a educação contribui para a produção da sociedade capitalista. Podemos observar ainda hoje nas escolas brasileiras, quando traçamos um paralelo entre as escolas públicas e as escolas particulares que as relações internas nessas unidades contribuem para favorecer os alunos das classes mais bem sucedidos economicamente. As escolas, nesta perspectiva, reproduzem os aspectos necessários para a manutenção da sociedade capitalista, que espera que a escola produza



trabalhadores para exercerem cargos de lideranças e chefia e outros para serem subordinados e estarem em cargos de produção.

As análises nesta época realizadas na França pelos sociólogos Bourdieu e Passeron, principalmente em seu livro *A reprodução*, afastavam-se em alguns pontos das análises marxistas, mas ainda centravam suas críticas à educação no conceito de reprodução. Em suas análises a cultura não depende da economia, a cultura funciona como uma economia, pensamento cunhando no desenvolvido do conceito de capital cultural³. Para Bourdieu e Passeron, segundo Silva (2010 p.34) “a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural”, é reproduzindo a cultura dominante que a reprodução da sociedade fica garantida. A reprodução cultural ocorrendo por meio da cultura, atua como educação excludente, quando elimina do processo educativo as crianças das famílias menos favorecidas, que não têm como compreender a linguagem e os processos culturais das classes dominantes. É importante apontar que cultura, nesta perspectiva é entendida como construída no processo educacional e social e não pode ser transmitida, pois os sujeitos que participam deste processo estão na mesma arena de lutas, criando e dando sentido aos seus conhecimentos.

A hegemonia da concepção técnica do currículo, ao final dos anos 60, estava em decadência. O movimento de pessoas do campo do currículo exprimia uma insatisfação crescente com os parâmetros tecnocráticos de Bobbitt e Tyler, o movimento de reconceptualização aumentava suas fileiras, as pessoas envolvidas com o currículo perceberam que não podiam mais vê-lo apenas de uma forma burocrática e mecânica, sem relação com as teorias sociais da época. As teorias crítica se apresentavam baseadas na estruturas políticas e econômicas e na reprodução cultural e social, ainda, por outro lado, nas teorias críticas inspiradas em estratégias interpretativas e de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica. A ênfase dessa teoria encontrava-se no sujeito e nas experiências pedagógicas, isto significava observar o cotidiano em uma experiência subjetiva e particular. Na perspectiva fenomenológica, o currículo, segundo Silva (2010 p.40) “é visto como uma experiência e como local de interrogação e

³ Na medida em que a cultura tem um valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural. (SILVA, 2010, p.34).



questionamentos da experiência” os conceitos de avaliação e metodologia passam a ser de segunda ordem, ainda, são tidos como aprisionador da experiência pedagógica.

As análises marxistas do currículo enfatizavam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social por meio da educação e do currículo, em outro lado colocavam-se as teorias críticas como a fenomenologia e a hermenêutica, com ênfase no significado que as pessoas dão as suas experiências educacionais e pedagógicas. O movimento de re-conceptualização pretendia incluir tanto a vertente marxista como a fenomenológica, mas as pessoas envolvidas não aceitaram alegando que viam o movimento excessivamente ligado a questões subjetivas. O que estas teorias têm em comum é estarem desafiando o modelo técnico dominante.

As décadas seguintes foram influenciadas pelo pensamento de Michael Apple, que propõe uma análise crítica do currículo. Apple parte dos elementos da teoria crítica marxista da sociedade e coloca como fundamental o fato das sociedades capitalistas girarem em torno do processo de dominação de classes, do controle daqueles que detêm o controle da propriedade e dos recursos materiais sobre aqueles que possuem somente sua força de trabalho. Essa característica da organização social afeta a todas as esferas sociais entre elas a educação e a cultura.

Para Apple (2006) existe uma relação estrutural entre as relações da educação com o poder econômico, político e cultural. Em seu livro *Ideologia e currículo*, está presente sua preocupação em evitar uma concepção mecanicista entre produção e educação. Neste livro com o intuito de ampliar o conceito de reprodução, Apple (2008, p.53 e 54) utiliza dois conceitos marxista: ideologia e hegemonia, ideologia para o autor pode ser resumida, “como uma espécie de falsa consciência que distorce o quadro que temos da realidade social e serve aos interesses da classe dominante de uma sociedade” ainda como “criações inevitáveis que são essenciais e funcionam como convenções compartilhadas de significado, a fim de tornar compreensiva uma realidade social complexa”. Hegemonia para Apple (2008),

é todo um conjunto de práticas e expectativa; nossa energia empregada em diferentes tarefas, nossa compreensão comum do homem e de seu mundo. É um conjunto de significados e valores que, quando experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. Ela assim constitui um sentido de realidade para maior parte das pessoas na sociedade, um sentido de ser absoluta



porque experimentada (como uma) realidade, a que a maior parte dos membros de uma sociedade dificilmente conseguirá ir além. Só podemos entender uma cultura dominante e de fato existente se entendermos o real processo do qual ela depende: o processo de incorporação.(APPLE, 2008, p.39).

É sob esta ótica que podemos entender os questionamentos de Apple quando foca as instituições escolares indicando aos educadores que tenham um olhar mais atento para a escola, para poder entender como a hegemonia é recriada por meio dos currículos escolares.

Apple (2008, p.35), quando questionado sobre a educação, argumenta que, “defendi muito fortemente a ideia de que a educação não é um empreendimento neutro e de que, pela própria natureza da instituição, o educador estava envolvido em um ato político, estivesse ciente ou não disso”, ainda que, o currículo enquanto campo de mediação entre a educação e as estruturas econômicas e sociais mais amplas é mediado pela ação humana, preocupação que leva Apple a recorrer ao conceito de hegemonia, conceito que permite ver o campo social como um território contestado, no qual os grupos dominantes se vêem obrigados a manter um esforço de convencimento para a manutenção de sua ideologia, é neste processo que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural e que as análises reprodutivistas passam a tratar especialmente do currículo.

O currículo para Apple (2008), não é um corpo neutro e desinteressado de conhecimento, em sua análise a questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro, a preocupação gira em torno das formas pelas quais um conhecimento é tido como verdadeiro em detrimento de outros. Nos modelos tradicionais de currículo o conhecimento é dado como inquestionável, a pergunta central é “como” organizar o currículo, na perspectiva política exposta por Apple (2008), a questão é “por que” esses conhecimentos são importantes e não outros? Quais são as relações de poder envolvidas no processo? A quem interessas esses conhecimentos? Em fim, para Apple, o currículo não pode ser compreendido e transformado se perguntas fundamentais não forem feitas sobre suas conexões com relação ao poder, perguntas que desvelam as relações existentes entre o currículo oficial e os interesses dominantes da sociedade. Na sequencia desses questionamentos, Apple (2008, p.48) defende que existe algo entre o que acontece na escola e o currículo formal,



que chama de currículo oculto, definido por ele como: “o ensino tácito de normas, valores e inclinações aos alunos, ensino que permanece pelo simples fato de os alunos viverem e lidarem com as experiências institucionais e rotinas das escolas todos os dias durante vários anos”.

Em suas reflexões, Apple (2008) propõe em uma apreciação crítica do papel da educação em uma sociedade complexa como a da atualidade, que esta precisa atender a três elementos que detêm a maior parte do projeto educativo: “é preciso situar o conhecimento, a escola e o próprio educador nas verdadeiras condições sociais que determinam esses elementos”. Quando une esses elementos, o conhecimento, a escola e o educador ressalta que o ato de situar para ter um significado real precisa ser orientado por uma visão de justiça social e econômica. Defende ainda que a posição do educador não pode ser neutra, questões que propõe serem analisadas por meio dos conceitos de hegemonia, ideologia e análise seletiva e entendida através da análise relacional. Sem o entendimento destes aspectos da vida escolar,

(...) - entendimento que os conecta seriamente a distribuição, qualidade e controle do trabalho, poder, ideologia e conhecimento cultural externo às nossas instituições de ensino -, a teoria educacional e a elaboração de políticas educacionais provavelmente tenham um impacto menor do que poderíamos esperar. (APPLE, 2008, p.48).

Para Apple (2008) a reflexão a respeito das ligações entre dominação, economia e cultura nos leva a compreender por meio dos conceitos de hegemonia e ideologia a ação da educação na reprodução das desigualdades sociais.

Dentre os autores que nos Estados Unidos contribuíram para o surgimento de uma teoria crítica em currículo, temos Henry Giroux, que tomando os conceitos desenvolvidos pela Escola de Frankfurt, ataca a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes sobre currículo. É no conceito de resistência que Giroux busca bases para desenvolver sua teoria a respeito da pedagogia e do currículo, ele introduz um novo conceito o da “pedagogia da possibilidade”, fazendo uma distinção entre seu pensamento e o desenvolvido pelas teorias críticas de reprodução, pois, para Silva (2010, p.53) o autor acredita que: “a vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão”.



Para Giroux (1988) a pedagogia e o currículo podem ser vistos por meio da noção de “política cultural”, neste sentido o currículo envolve a construção de significados e valores culturais, sendo o lugar onde se produzem e se criam significados sociais, não pode ser visto simplesmente como transmissor de fatos e de conhecimentos, Giroux compreende o currículo fundamentalmente por meio dos conceitos de emancipação e liberação. Emancipação tomada como um dos objetivos da ação social politizada desvela que é no processo pedagógico que as pessoas se conscientizam do poder e do controle que as instituições e as estruturas sociais exercem sob o indivíduo, e no momento que se conscientizam se tornam emancipados.

Paulo Freire, embora não tenha elaborado uma teoria sobre currículo, discute profundamente esta questão em suas pesquisas, tendo grande influência no pensamento de Giroux e de Apple. Fato que podemos perceber, por ocasião das publicações do livro de Giroux, (1986) *Teoria crítica e resistência em educação* e o de Apple (2008) *Ideologia e currículo*.

Quando ainda permanecia no exílio em Genebra, Freire foi convidado a fazer o prefácio da publicação de Giroux. Em *Teoria e resistência em educação* temos a seguinte fala de Freire:

Meu primeiro contato com o pensamento inquieto de Giroux começou há algum tempo, durante uma tarde de verão suíço em meu gabinete, dois ou três anos antes de meu retorno ao Brasil, depois de dezesseis anos de exílio. Um artigo dele, com o nome do autor retirado me foi enviado por um periódico profissional, com uma carta solicitando minha opinião, já que o artigo discutia minha obra. A seriedade do trabalho, sua clareza, seu rigor – tudo teve um profundo impacto sobre mim. Li e reli o manuscrito com a mesma seriedade que havia sido escrito. Depois escrevi ao diretor do periódico afirmando que, na minha opinião, o artigo deveria ter sido publicado “anteontem”. (Freire citado em GIROUX, 1986, p.9).

Apple (2008, p.13), também, na Introdução de seu livro *Ideologia e Currículo*, menciona a influência de Freire em sua obra.

Meu trabalho intenso com os ativistas brasileiros, e o que aprendi com eles, começou no meio da década de 1980, logo depois que se extinguiu o governo militar apoiado pelos Estados Unidos. Este



trabalho continuou por meio da intensa interação que tive com Paulo Freire. (APPLE, 2008, p.13).

A análise freireana está muito mais voltada para a psicologia, do que para a sociologia e à economia política, a crítica de Freire (2003) ao currículo se manifesta basicamente no conceito de educação bancária, que pensa no conhecimento como algo constituído de informações e fatos a ser simplesmente transferido do professor para o aluno, comparando o conhecimento com um depósito bancário. Para Freire (2008, p.25) “além de um ato de conhecimento a educação é também um ato político, é por isso que não há pedagogia neutra”.

Freire (2003) aponta em direção de uma educação problematizadora, onde defende que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece, que o conhecimento tem sempre uma intencionalidade e que o ato pedagógico é um ato dialógico. Para Freire, (2010, p.26) “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão” afirma que é tarefa docente não é apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo, no sentido de abrir possibilidades para ser um professor crítico.

Paulo Freire nos trouxe uma importante contribuição a partir de sua influencia nas concepções de currículo com foco no individuo que vive no espaço da escola. Freire constrói uma teoria eclética, segundo Lopes e Macedo (2011), na qual obteve uma colaboração da fenomenologia e do existencialismo. Em uma análise de seu posicionamento Freire afirma que:

Minha perspectiva é dialética e fenomenológica (...). Eu acredito que daqui temos que olhar para vencermos esse relacionamento oposto entre teoria e práxis superando o que não deve ser feito num nível idealista. (STRECK; REDIN, ZITKOSKI, p.185).

Currículo, na concepção freiriana é uma conjugação entre a política, a teoria e a prática do que fazer na educação não somente no espaço escolar, como também em seu entorno, numa perspectiva crítico-transformadora.

Michael Young, como vimos anteriormente dá início na Inglaterra a um movimento chamado de “Nova Sociologia da Educação”, desencadeado pela publicação



de seu livro *Knowledge and control*, em 1971, reunia além do ensaio de Michael Young, outros escritos por Pierre Bourdieu e Basil Bernstein.

Na Nova sociologia da educação, para Silva (2010, p.67), a preocupação era com o processamento de pessoas e não com o processamento do conhecimento. Se nos Estados Unidos a crítica envolvia as perspectivas tradicionais e tecnicistas do currículo, na Inglaterra a preocupação girava em torno da antiga sociologia da educação que, não questionava a natureza do conhecimento escolar e o papel do currículo na produção das desigualdades sociais. “Young demonstra, em seu próprio ensaio, como se poderia desenvolver uma sociologia do currículo inspirada nas concepções de Marx, Weber e Durkheim”. Suas questões partem para a análise de quais são os princípios de estratificação e de integração que promovem a organização do currículo, como exemplo questiona por que se dá mais importância a certas disciplinas do currículo e não outras. Entre outros questionamentos Young constata que na organização de um currículo o que estão mais envolvidas são as questões de poder. A nova sociologia da educação iria se diversificar em várias outras como: feminismo; estudo sobre gênero, raça e etnia; estudos culturais; pós- modernismo; pós-estruturalismo.

Basil Bernstein está incluído entre os autores que fazem uma análise crítica do currículo e do processo de escolarização, tais como Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Michael Young, Michael Apple, Bowles e Gintis, já mencionados anteriormente. Os estudos de Bernstein questiona o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, apontando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social. Bernstein, também elaborou sua teoria na linha sociológica, definindo que a educação formal encontra sua realização em três sistemas de mensagem: o currículo, a pedagogia e a avaliação. O currículo define o que conta como conhecimento válido; a pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento; e a avaliação, o que conta como realização válida desse conhecimento. Sua preocupação centrava-se na organização estrutural do currículo e como os diferentes tipos de organização estão ligados a princípios diferentes de poder e controle. (SILVA, 2010).

Em nível internacional, no campo das teorias curriculares, William Pinar, em 1975, propõe o conceito de *currere* para currículo, que é definido por Pinar como “um processo mais do que uma coisa, como uma ação, como um sentido particular e



uma esperança pública” (Lopes;Macedo,2011), explicitando o currículo mais como uma conversa complicada de cada pessoa com o mundo e consigo mesma.

Nos estudos sobre currículo, podemos percebermos que nem tudo o que ocorre no processo pedagógico está colocado claramente, é neste sentido que fazemos referência ao currículo oculto, embora não constitua propriamente uma teoria, está presente no cotidiano da educação ou da escola, como já discutido anteriormente por Apple (2008). Podemos ainda dizer a respeito do currículo oculto que este envolve processos que fazem parte do processo de ensino- aprendizagem, mas não aparecem no currículo da escola.

De acordo com Silva (2003, p.78), “O currículo oculto é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Ele está presente nas relações sociais da escola na forma de comportamentos valores e atitudes que estão presentes na aprendizagem.

As ações implícitas que caracterizam o currículo oculto estão presentes, mas, não estão organizadas ou planejadas no currículo e tanto podem ser positivas como negativas. Para as teorias críticas, estas ações geralmente ensinam o conformismo, a obediência e o individualismo, ou seja, estes elementos que contribuem para esta aprendizagem no cotidiano escolar são identificados nas relações quando ensinamos rituais, regras e regulamentos, na divisão entre os mais capazes e menos capazes, na divisão do tempo, na pontualidade, na organização dos espaços e, até mesmo, nas questões de gênero. Para Silva (2010) é preciso desocultar o currículo para perceber o que envolve estas práticas e estes conhecimentos. Devemos perceber o que está por trás dessas atitudes para podermos modificá-las dando-lhes novos objetivos.

Na atualidade passou-se a destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo, paradoxalmente vive-se na diversidade com o fenômeno de homogeneização cultural, é neste sentido que o currículo passou a ser analisado por meio de teorias pós-críticas.

As questões do currículo no milênio, em uma nova perspectiva, colocam o campo do currículo como elemento central do processo educativo. Tendo o espaço escolar como referência, o currículo é o lugar onde se cruza a reflexão sobre a prática. A teoria educacional é o processo de ação-reflexão-ação o campo onde se desenvolve o crescimento, a criticidade o trabalho coletivo e a própria identidade do professor.



REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Mere; ALBUQUERQUE, Targélia S; CARVALHO M. Helena C. **Currículo e Avaliação: uma articulação necessária**. Recife, PE: Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas/Edições Bagaço, 2006. v.2 (Coleção Caminhos e Utopia).
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FEIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- _____, SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- _____, **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010. (Coleção Leitura).
- FOURQUIN, J.C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GAUFRES, M. J. **Claude Bauduel et la Réforme des Études au XVI siècle**. Paris, 1880.p.47.
- GIROUX, Henry. **Teoria e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____, **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- HAMILTON, David. **Towards a theory of schooling**. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa. (cap. 1); Sobre as origens do termo classe e curriculum.(cap.2). Londres: The Palmer Press, 1989.
- JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- LOPES Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teoria do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T: **Currículo Cultura e Sociedade**. 2.ed.São Paulo: Cortez,1995.
- SILVA,Tomas Tadeu. **Documentos de Identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2010.
- STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte, MG : Autentica, 2010.



PUC-SP

XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

Currículo: tempos, espaços e contextos

29 e 30 de outubro de 2013



VINCENT, W. A. **The state and school education 1640-1660 in England and Wales.** Londres, 1950. p.33.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contradições para as pesquisas sobre Políticas Educacionais Curriculares. **Revista Teias**, Ponta Grossa, Paraná, v. 11, n. 22, mai./ago. 2010.