

CONCEPÇÕES SOBRE CURRÍCULO

Érica Raiane de Santana Galvão¹

RESUMO

O presente trabalho visa discutir sobre as diferentes concepções curriculares que emergiram no campo do currículo nas últimas décadas. Para tanto, os objetivos específicos são: a) Compreender as principais vertentes teóricas que discutem o campo do currículo; b) Discutir sobre o caráter político, ideológico e filosófico do currículo. Os resultados apontam que ao longo da história da Educação, diferentes concepções de currículo emergiram e conviveram (e convivem) no espaço escolar. Estas concepções sempre tiveram ancoradas em visões acerca do homem, sociedade e conhecimento, o que faz o currículo assumir, portanto, um caráter político, ideológico e filosófico. Nas décadas de 60 e 70 ocorreram, de forma mais intensa, as críticas a visão prescritiva de currículo e nesse contexto emergem as discussões acerca do currículo oculto. A preocupação recai para a análise do discurso implícito na materialização das propostas curriculares e nas relações de poder social, econômico e ideológico dominantes nesse discurso. Se passa a questionar os sentidos uniformizadores, estáticos, individualistas que se materializam no currículo, como também incorporar discussões acerca de etnia, raça, gênero, classe e sexo nas suas relações com a cultura.

Palavras-chave: Concepções, Currículo, Relações de poder.

INTRODUÇÃO

O currículo é um instrumento indispensável para orientar a prática docente. Através dele é possível conhecer os objetivos da aprendizagem para os alunos. O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum*, “pista de corrida”, e, no curso dessa “corrida”, acabamos por nos tornar o que somos (SILVA, 2010). As concepções sobre currículo podem ser agrupadas em duas grandes vertentes: a tradicional, a crítica e pós-crítica.

De acordo com Apple (1999), o currículo precisava ser refletido nos seguintes aspectos: “De quem é esse conhecimento? Quem selecionou? Por que se encontra organizado e transmitido dessa forma?”. Essas questões acabam ganhando força no debate.

Nas décadas de 1980 e 1990 vem à tona todo um aprofundamento entre o currículo e as relações de poder na sociedade, enfatizando como esse produto sócio histórico é “passível de ser concebido e interpretado como um todo significativo, como um texto, como um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades” (MOREIRA, 2003).

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE-UAG), ericaraiane7@gmail.com.

O objetivo geral do presente trabalho é discutir sobre as diferentes concepções curriculares que emergiram no campo do currículo nas últimas décadas. Para tanto, os objetivos específicos são: a) Compreender as principais vertentes teóricas que discutem o campo do currículo; b) Discutir sobre o caráter político, ideológico e filosófico do currículo.

Os resultados apontam que ao longo da história da Educação, diferentes concepções de currículo emergiram e conviveram (e convivem) no espaço escolar. Estas concepções sempre tiveram ancoradas em visões acerca do homem, sociedade e conhecimento, o que faz o currículo assumir, portanto, um caráter político, ideológico e filosófico. Nas décadas de 60 e 70 ocorreram, de forma mais intensa, as críticas a visão prescritiva de currículo e nesse contexto emergem as discussões acerca do currículo oculto. A preocupação recai para a análise do discurso implícito na materialização das propostas curriculares e nas relações de poder social, econômico e ideológico dominantes nesse discurso. Se passa a questionar os sentidos uniformizadores, estáticos, individualistas que se materializam no currículo, como também incorporar discussões acerca de etnia, raça, gênero, classe e sexo nas suas relações com a cultura.

METODOLOGIA

Realizamos uma revisão de literatura, que conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 158) é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes, relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO

O currículo é de suma importância para organização pedagógica; por meio dele, a escola se organiza e orienta a prática docente. Ao pensarmos em uma escola, pensamos no seu currículo e em seus objetivos. Segundo Sacristán (2013, p. 16), etimologicamente, o termo currículo deriva:

[...] da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de cursus e currere) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir;

ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem).

Sacristán (2000, p. 17) destaca que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

Há diferentes possibilidades de conhecimento para os alunos, as quais precisam ser levadas em consideração quando nos dedicamos a pensar ou a realizar o currículo nas escolas. Nessa perspectiva, o currículo não se limita a buscar resolver as dificuldades ou problemas de aprendizagem, mas, sobretudo, de ampliar as possibilidades de conhecimento. É nesse sentido que reside à função social e política da escola (FERRAÇO, 2008).

O currículo tem um caráter político, ideológico e filosófico. As diferentes concepções sobre um currículo se acham ancoradas em visões acerca do homem, sociedade e conhecimento.

Ao longo da história houve reflexões e pesquisas com respeito ao currículo, pois existem diferentes teorias que discutem o que está proposto no seu conteúdo. Tais teorias refletem tendências da educação e contribuem para a formação identitária dos indivíduos. As teorias do currículo, que sugerem variadas concepções sobre ele, estão divididas nas teorias tradicional, crítica e pós-crítica. Vejamos abaixo um resumo das categorias do currículo no Quadro I.

Quadro I	Modernidade	Pós-modernidade	
	Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-críticas
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensino ▪ Aprendizagem ▪ Avaliação ▪ Metodologia ▪ Didática ▪ Organização ▪ Planejamento ▪ Eficiência ▪ Objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ideologia ▪ Reprodução cultural e social ▪ Poder ▪ Classe social ▪ Capitalismo ▪ Relações sociais de produção ▪ Conscientização ▪ Emancipação e libertação ▪ Currículo oculto ▪ Resistência 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identidade, alteridade, diferença ▪ Subjetividade ▪ Significação e discurso ▪ Saber-poder ▪ Representação ▪ Cultura ▪ Gênero, raça, etnia, sexualidade ▪ Multiculturalismo

Fonte: Adaptado de Silva (2010, p. 17).

Acreditamos, assim como Ferração (2008), que o currículo não se trata de buscar resolver as dificuldades ou problemas de aprendizagem, mas, sobretudo, de ampliar as possibilidades de conhecimento. É nisto que reside a função social e política da escola. Corroboramos com Silva

(2010), que o currículo envolve o que somos e o que nos tornamos: a nossa identidade, a nossa subjetividade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir trazemos uma discussão sobre as principais vertentes teóricas do campo do currículo (teoriais tradicionais, críticas e pós-críticas). Também discutimos sobre o currículo oculto e analisamos que o campo do currículo não é um campo neutro, é um campo de interesses e forças.

Teorias tradicionais

Silva (2010) discorre que o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos em 1920. Em um contexto de processo de industrialização e movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem dos currículos. As ideias sugeridas por este grupo encontraram sua base teórica no livro de Bobbitt chamado “*The Curriculum*” (1918).

O autor pontua que, no modelo curricular de Bobbitt (1918), os estudantes devem ser como um produto fabril, pois, para ele, o currículo é a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. Bobbitt criou uma noção particular de currículo. O que ele disse, passou a ser currículo. Essa teoria tradicional, da qual John Franklin Bobbitt é o principal representante, ocupa-se com a estrutura organizacional, com os conteúdos a serem ensinados, avaliação, planejamento e eficiência do currículo.

Esse modelo, proposto por ele, era baseado na teoria da administração econômica de Frederick Taylor (1969), cujo objetivo principal era a eficiência. Seus princípios de racionalização compreendem o currículo como um documento de natureza técnica. De acordo com Silva (2010, p. 22-23):

As respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa [...].

Conseqüentemente, o currículo acontecia de forma mecânica e burocrática. Segundo Eyng (2015, p. 138), conceitos como os de ensino, aprendizagem, eficiência, objetivos, subsidiam modelos hegemônicos, etnocêntricos e supostamente neutros de currículo.

Nas teorias tradicionais, não há uma preocupação com os processos de aprendizagem, mas com os resultados alcançados. É uma perspectiva de avaliação classificatória e não para a formação humana. É uma aprendizagem mecânica, receptiva e de memorização de conteúdos que, na maioria das vezes, não tem um real significado para o alunado.

A metodologia utilizada nesse modelo de currículo, “[...] recai na transmissão do conhecimento, que deve ser rigorosamente lógica, sistematizada e ordenada, daí o uso do método expositivo, que tem como centro a figura do professor” (MARTINS apud EYNG, 2007, p. 120).

Numa linha progressista, a teoria de John Dewey (1902), também tradicional, visava alguns outros aspectos. Segundo Silva (2010), a teoria de Dewey se preocupava mais com a democracia do que com o funcionamento da economia. Giles (1987, p. 259-260) enfatiza que “o pragmatismo é um desafio às teorias autoritárias, pois define a verdade em termos de experiência coletiva da sociedade”. O autor comenta que, para Dewey, a passividade e a dependência constituem um procedimento antidemocrático, e que a escola deve ser como um laboratório onde os alunos assumam papel ativo no desenvolvimento educacional.

Teorias críticas

As teorias críticas, que surgiram a partir de 1960, preocupam-se com as conexões entre saber, poder e identidade (SILVA, 2010). Tais teorias procuram entender o papel do currículo na educação. As teorias críticas

do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...]. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais (SILVA, 2010, p. 29-30).

Diversos teóricos discutem, inspirados na teoria de Karl Marx (1848), o fato de que, por meio do currículo e da educação, o sistema capitalista e os grupos dominantes estão reproduzindo a sua ideologia e exercendo influência direta sobre a economia.

Gandin (2011) traz algumas das contribuições teóricas de Michel Apple (1999) para o campo dos estudos e pesquisas sobre currículo. Apple apresentou novas questões e reflexões que problematizam o tecnicismo então vigente no campo educacional. Até então, o campo do currículo estava centrado em responder à pergunta “como?”, no que toca a melhor forma de “transmitir conhecimentos”. Ele propõe que a educação e o currículo deveriam responder outras perguntas: “o quê?” e “para quem?”. Ele questiona: “Qual a relação entre cultura e poder em educação?”. Para responder a tais perguntas, Apple desenvolve novos conceitos de ideologia, hegemonia e senso comum, incorporando às suas teses o neomarxismo, uma vez que trata da centralidade da cultura na análise do social, algo que as tradições marxistas não haviam analisado até então.

O autor pontua que, para Apple (1999) ideologia é parte da cultura vivida, encharcada de senso comum. E o senso comum é formado por diferentes ideologias. Ele discute que um discurso se torna hegemônico porque consegue ancorar-se em entendimentos do senso comum e logo mobilizá-lo. Essa hegemonia é obtida quando o discurso dominante converte-se em senso comum.

Apple (2005, p. 45) destaca que,

[...] é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chama-o “conhecimento técnico”, no presente contexto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente.

Gandin (2011) dialoga sobre a importância do ativismo político de Apple (1999) e sua luta por uma educação e sociedade mais justas. Apple insiste que um dos papéis cruciais da pedagogia crítica é transformar a educação e não apenas analisá-la.

O marco divisor entre as teorias tradicionais, as críticas e as pós-críticas é a questão do poder. As teorias tradicionais se preocupam com a questão de organização. Já as teorias críticas e pós-críticas fazem constantes questionamentos: “Por que esse conhecimento e não outro?”, “por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?”, “que interesses fazem com que esse conhecimento esteja no currículo e não outro?”. A questão central que serve como subsídio para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. O currículo é sempre o resultado de uma seleção, da feita

de um recorte de conhecimentos, de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, é selecionado o que vai constituir o currículo (SILVA, 2010).

O filósofo francês Louis Althusser (2001) pondera que na modernidade, a escola assumiu o papel de aparelho ideológico do Estado. No ponto de vista dele e da teoria crítica, através das disciplinas e conteúdos transmitidos na escola, a classe dominante transmite seus interesses.

Conforme Silva (2010), Bourdieu (1975) e Passeron (1975) desenvolveram uma crítica à educação, afastando-se das análises marxistas. Em seus estudos, eles assinalam que através da cultura dominante ocorre a reprodução social, que assim garante a sua hegemonia.

Através destes estudos, surgiu outra concepção com respeito ao currículo chamada “o movimento de reconceptualização”, que também critica o modo mecânico e burocrático como o currículo era idealizado por Bobbitt. São teorias críticas baseadas numa hermenêutica e fenomenologia que buscam explicar a importância dos acontecimentos cotidianos e a subjetividade. Nessa perspectiva, “o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais” (SILVA, 2010, p. 40).

O movimento reconceptualista tentou unificar as vertentes marxista e fenomenológica, mas não foi bem-sucedido porque os defensores das vertentes marxistas não concordaram com a subjetividade proposta nas vertentes fenomenológicas.

Segundo Silva (2010), outro movimento crítico ocorreu na Inglaterra com Michael Young (1971) que, baseando-se na sociologia, propôs uma análise do fracasso escolar das crianças da classe operária. A questão básica era a conexão entre currículo e poder. Ele questionava a escolha de certas disciplinas e o porquê de ser dado mais importância a umas do que as outras disciplinas.

Segundo o autor, Basil Bernstein (1975) também elaborou sua teoria na linha sociológica, definindo que a educação formal perpassava por três sistemas: o currículo, a pedagogia e a avaliação. Ele se preocupava com a questão da organização estrutural do currículo e como estes tipos de organização estavam ligados com o poder e controle. Essa compreensão resultou posteriormente nos estudos sobre currículo oculto.

Currículo oculto

O currículo oculto está presente no cotidiano escolar. Ele “é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, contribuem, de forma

implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2010, p. 78). O autor traz a reflexão sobre o que se aprende no currículo oculto e quais os meios utilizados, especificando melhor quais são essas aprendizagens. Para a perspectiva crítica,

o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem de forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação (SILVA, 2010, p. 78).

Outra contribuição central da obra de Michel Apple, apontada por Gandin (2011), é a discussão sobre o currículo oculto. Ancorado na ideia do sociólogo Pierre Bourdieu (1970), de que o considerado como conhecimento escolar é, na verdade, um recorte de uma inúmera variedade de conhecimentos produzidos pelas diferentes culturas ao longo da história - Apple relega outras formas de conhecimento à esfera que ele nomeia de “saber popular”.

Teorias pós-críticas

A teoria pós-crítica, iniciada nas décadas de 1960 e 1970, que surge fundamentada no pós-estruturalismo, amplia e modifica alguns conceitos da teoria crítica, pois não limita “a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo, [...] o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 2010, p. 149).

Silva (2010) entende que essa abordagem se preocupa com as conexões entre saber, identidade e poder, assinalando que cada modelo de ser humano, corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. Segundo o autor, o currículo é uma questão de identidade.

As teorias pós-críticas, fundadas nos discursos do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, têm no pensamento de Michel Foucault (1968), uma proximidade pela fertilidade que esse pensamento oferece em relação ao nexos entre currículo e poder, bem como na discussão sobre subjetividades multidimensionais (MOREIRA, 2005, p. 26).

A visão pós-estruturalista analisa as questões do significado, do que é considerado verdadeiro no campo do conhecimento. Lather (1993, p. 680 apud CARDOZO, 2014, p. 128) discute que estas teorias oferecem um campo de reflexão para a prática de pesquisa educacional, promovendo a heterogeneidade, buscando uma validade rizomática, que caracteriza uma forma

de comportamento por meio de múltiplas aberturas, recusando a mera revelação de um conhecimento prévio, o qual esteja em algum lugar do universo pronto para ser capturado e aplicado como verdade. Lopes e Macedo (2011, p. 71) apresentam o currículo, segundo as concepções pós-estruturalistas, como “uma prática discursiva, uma prática de poder, e também uma prática de significação, de atribuição de sentidos”.

Essa abordagem pós-crítica se posiciona em favor do currículo multiculturalista, movimento divergente do currículo tradicional, que leva em consideração a importância da alteridade e identidade. Para Silva (2010, p. 85), “o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”. Assim surgiram duas perspectivas: a liberal e a mais crítica.

A perspectiva liberal defende uma convivência harmoniosa entre as culturas, onde “deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade” (SILVA 2010, p. 86). Já a perspectiva crítica defende que, desse modo, a cultura dominante continuará intacta. Silva (2010, p. 89) ressalta que no currículo crítico multiculturalista a diferença é colocada em permanente questão. Eles pretendem substituir o estudo de obras que são consideradas excelentes na produção intelectual, por obras produzidas pelas “minorias” (negros, mulheres e homossexuais), que eram consideradas obras inferiores no ponto de vista da classe dominante.

Inicialmente, as discussões se restringiam ao acesso e desigualdade na escola, onde os homens tinham mais acesso as escolas do que as mulheres. Nesse contexto, o currículo apresentava disciplinas que só os homens poderiam cursar, e outras que só as mulheres poderiam cursar. Conseqüentemente, as mulheres eram privadas de alguns conhecimentos e de exercerem algumas profissões. Não havia uma igualdade entre os gêneros. Silva (2010, p. 94) destaca que, para a perspectiva feminista,

o currículo existente é também claramente masculino. Ele é a expressão da cosmovisão masculina. O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação – características que estão, todas, ligadas às experiências e aos interesses das mulheres.

Através do levantamento dessas questões, ampliou-se a discussão para a questão racial e étnica, também alvo da desigualdade. É fundamental que os valores raciais e étnicos sejam considerados, onde não somente uma cultura (a dominante) tem o valor de ser estudada,

lembrada e admirada, mas, as demais culturas devem receber o mesmo valor e consideração, em benefício da igualdade. De acordo com Asher (2010 apud LOPES, 2013, p. 15), se as demandas da diferença são mais significativas no que diz respeito às diferenças de gênero, sexualidade, etnia, raça, religião, multiplicam-se as demandas por um currículo multicultural. O autor pondera que estudos pós-coloniais, com impacto no currículo, defendem que a linguagem e a prática de uma educação multicultural possibilitam que alunos e professores repensem hierarquias e relações opressivas de poder, rompendo com sistemas eurocêntricos e colonialistas.

Nessa mesma visão, Morgado (2005, p. 67) assinala que:

Os docentes se deparam com o desafio de desenvolver uma educação multicultural e antidiscriminatória, que permita a integração de valores, ideias, tradições e costumes muito distintos, que atente à diversidade e pluralidade dos cidadãos e estimule a reflexão crítica e a tolerância.

É de fundamental importância que os docentes considerem tais concepções e perspectivas, e que haja um diálogo com a pluralidade na prática escolar.

Diante dos apontamentos elencados, concordamos com Garcia e Moreira (2006, p. 11), quando afirmam que os docentes precisam de conhecimentos didáticos, conhecimentos sobre o processo educativo e o papel da escola no mundo de hoje; precisam entender as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura. Os professores também precisam pensar em como se deve responder à situação de desigualdade cultural que encontramos em nossa sociedade.

Os educadores de cada escola, de modo coletivo, precisam eleger um conjunto de intenções educativas e diretrizes pedagógicas que se articulem para orientar a organização e o desenvolvimento da sua prática educativa. Sem esses referenciais mais amplos, afirma Murta (2004), a escola fica sujeita a posicionamentos individuais desarticulados, a modismos e a pressões externas pontuais que encontram espaço na ausência de um projeto institucional forte.

A autora salienta que um projeto de educação comum vai exigir que os educadores elejam um conjunto de intenções educativas e um conjunto de diretrizes pedagógicas que de modo articulado orientem a organização e o desenvolvimento da prática educativa. “Referenciais mais amplos - de natureza político-filosófica, epistemológica e didático-pedagógica - definidos conjuntamente, oferecerão as bases para a análise da realidade atual da escola e o planejamento da intervenção sobre ela” (MURTA, 2004, p. 21).

Quando discutimos currículo e ensino é preciso sempre ter a clareza que, via de regra, mudanças políticas, econômicas e sociais impulsionam transformações acerca dos modos como

a escola é representada e, logo, quais seriam sua função. Além dessas mudanças, o avanço da ciência e as contribuições dos estudos advindos de várias áreas colaboram para influenciar as alterações no campo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa oportunizou profundas reflexões sobre o currículo e sobre as relações de poder que o envolvem. Aprimoramos nossa compreensão de algumas das principais vertentes teóricas acerca de currículo (teoria tradicional, crítica e pós-crítica) e sobre o currículo oculto. Entendemos, que o campo do currículo não é um campo neutro e que ele tem, na verdade, um caráter político, ideológico e filosófico. Após os estudos sobre as teorias, pudemos compreender as relações de poder que envolvem o currículo e que ele tem uma história vinculada a organizações da sociedade e da educação.

Acreditamos no currículo que vai além do que é prescrito. Defendemos o currículo vivido nos interiores das salas de aulas; imbricados de saberes, cultura, vivências e que potencializam os educandos para serem sujeitos transformadores de suas vidas e da sociedade em que atuam.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal Editora, 2001.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Portugal: Porto Editora, LDA. 1999.

APPLE, M. W. **Repensando Ideologia e Currículo**. In: MOREIRA, Antônio F.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CARDOZO, G. L. O pós-estruturalismo e suas influências nas práticas educacionais: a pesquisa, o currículo e a “desconstrução”. **Pensares em Revista**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 118 – 134, jan./jul. 2014.

EYNG, A. M. **Currículo Escolar**. Curitiba: IBPEX, 2007.

EYNG, A. M. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 44, Champagnat, Curitiba, 2015.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. *In*: FERRAÇO, C. E. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, v. 1, p. 15-42.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FORQUIN, J. C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21. n. 1. p. 187-198. jan./jun. 1996.

GANDIN, L. A. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. *In*: REGO, Teresa Cristina (org.). **Currículo e política educacional**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 23-49.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2006.

GILES, T. R. A escola laboratório social: John Dewey. *In*: GILES, T. R. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987. p. 259-264.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 39, 2013, p. 7-23.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade *In*: MOREIRA, Antônio Flávio B. (orgs.). **Currículo: Questões atuais**. São Paulo: Papirus, 2003.

MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Portugal: Porto Editora, 2005.

MURTA, M. O Projeto Pedagógico da escola e o currículo como instrumento de sua concretização. **Revista Educação e Tecnologia**. Belo Horizonte, v. 9, n.1, p. 21-28, jan./jun. 2004.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 10-16.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.