



## **TEORIAS CURRICULARES, AÇÃO DOCENTE E O PAPEL DA ESCOLA NAS DIFERENTES CONFIGURAÇÕES SOCIAIS.**

Magali Maria de Lima Ribeiro

*Secretaria de Educação da cidade do Recife, Escola Municipal Dr. Ebenézer Geueiros.*

*Professora pesquisadora do Plano Nacional de Formação de Professores PARFOR da Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte. -[magaliribeiro12@yahoo.com.br](mailto:magaliribeiro12@yahoo.com.br)*

**RESUMO:** O presente trabalho analisa o papel do currículo, da ação docente e, por conseguinte, o papel da educação escolar nas diferentes configurações sociais, enfatizando suas dimensões econômicas e culturais como instrumento de compreensão, manutenção ou transformação da realidade vigente. Analisaremos também, a alternativa de uma educação formulada como ação social coletiva que abrigue os diferentes interesses e aspirações, tanto do educador quanto do educando, tornando a escola um lugar de construção da humanidade do ser humano e palco do diálogo entre as diferentes formas de ser, sentir, pensar e agir dos homens e mulheres.

**Palavras Chave:** currículo, teorias curriculares, ação docente, educação como prática social coletiva.

### **1. INTRODUÇÃO.**

Desde o seu surgimento no séc IX, a escola, tal qual nós a conhecemos, experimenta diferentes configurações no tocante à: sua organização, seus conteúdos, seus objetivos, seus métodos, seus processos avaliativos etc. Essas mudanças vêm sempre atreladas à discussão do papel da escola na sociedade e como ela pode operar a efetivação desse papel. Essa discussão tem se norteado pelo vinculamento da ação educativa ao modo como cada sociedade se organiza em torno de sua sobrevivência, (modo de produção). Desse modo, tem cabido à escola a tarefa de formar os cidadãos exigidos por cada contexto social, em suas múltiplas dimensões: econômicas, políticas, culturais, afetivas, éticas etc. Com predominância para a dimensão econômica, articulando diretamente a prática educativa, ao mundo do trabalho. Esse papel social de formar o indivíduo, apto a integrar-se no mundo do trabalho, tem perseguido a escola desde seu surgimento, no auge da revolução industrial. Para Fino (2000, p: 27) “a nova ordem industrial precisava de um novo tipo de homem, equipado com aptidões que nem a família nem a igreja eram capazes, só por si de facultar”. A escola cumpriu brilhantemente seu objetivo de “moldar” indivíduos, através da adoção do ensino em massa e da organização do

ambiente educativo de maneira a proporcionar aos alunos a vivência e internalização de normas, regras e comportamentos (currículo oculto), favoráveis à transição de uma sociedade eminentemente agrária para uma sociedade fabril, Toffler (1987). As práticas educativas implementadas e as relações sociais estabelecidas no modelo de organização escolar fabril tinham por base a concepção bancária de educação, Freire (1992) e a racionalização da administração pedagógica, inspirada nos trabalhos de Taylor. Para Macedo (s/d, p: 01), “as práticas curriculares fixaram-se predominantemente, em planejar, selecionar, hierarquizar e organizar conhecimentos específicos como forma de traçado desde o externo, visando criar trajetórias e itinerários... um ato de hiper-racionalização e controle do ato educativo”. Segundo o autor, a aliança entre a lógica judaico-cristã, a inspiração político-liberal, a lógica das relações de produção do capitalismo e a ciência moderna criaram as condições favoráveis a esta concepção “dura” de currículo.

Entende-se, pois que, o traçado desse itinerário proporciona a escola, instrumental indispensável à consecução de seu objetivo de levar o aluno à construção de uma eficiência social, que interessa não a ele, mas ao modelo social vigente. Nesse sentido, ainda segundo Macedo, o currículo se presta a criar uma espécie de “domesticação da imaginação pedagógica, através de um processo de colonização das consciências e do cultivo de uma autonomia nunca plena, mas sempre outorgada e dependente” (idem, p: 06). O Brasil apesar de ingressar tardiamente na, chamada civilização industrial, sofreu e sofre até hoje marcas profundas do paradigma fabril de organização escolar, por conseguinte, a vivência de currículos prescritivos e formuladores de trajetórias e itinerários. Para Antunes (2009, p. 26), “O que temos hoje como currículo é praticamente a mesma coisa que tínhamos há quarenta anos, quando a escola privilegiava uma elite e, praticamente, todos os professores emergiam dessa mesma elite”. Assim sendo, nos perguntamos: que chances teremos, de construir uma realidade educacional que dialogue, mas independa da dimensão econômica social, (mundo do trabalho), como ditadora de regras para o seu fazer pedagógico? Que influencia teria o currículo escolar na prática pedagógica dos docentes e na construção de uma nova realidade educacional? É possível a construção de uma proposta educativa sem a influência tendenciosa de opções político-sociais? Analisaremos essas questões a partir das contribuições teóricas dos autores: Fino (2000), Macedo (s/d), Pacheco (2001), Leite (2001), Souza (2000), Freire (1990), Charlot (1998), Makarenko(1986) Moita (s/d), Antunes (2009), Tardif (2011), entre outros.

## **2.O papel do currículo nas novas configurações sociais.**



O currículo, desde os tempos idos, tem-se constituído em um importante instrumento utilizado pelas diferentes sociedades para desenvolver seus processos de conservação, renovação, transformação e transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados bem como socializar as crianças e jovens, segundo valores tidos como desejados. As sociedades atuais passam por grandes transformações, que têm exigido dos seus agentes sociais o enfrentamento de novos desafios e a formulação de novas atitudes e hábitos tais como: interagir com as novas tecnologias de comunicação e informação, estabelecer relações sociais com indivíduos de diferentes matrizes culturais, lidar com questões abrangentes de dimensões muitas vezes, planetárias, como: preservação ambiental, desenvolvimento sustentado, bio-tecnologia, segurança mundial, construção de uma cultura de paz, etc (exigências da globalização). É relevante lembrar, que a defasagem entre o produto da ação educativa escolar e a formação dos novos perfis exigidos pela re-configuração social, se opera desde o final da segunda guerra mundial, onde a divisão do mundo político-econômico em dois blocos monolíticos, (Estados Unidos X União Soviética), forçou o investimento em pesquisas e tecnologias, fazendo avançar vertiginosamente a quantidade e a qualidade do conhecimento produzido e sistematizado pela humanidade. Cabe aqui, lembrar também, as formas científicas de gerenciamento do conhecimento que transitaram e/ou ainda transitam pela escola, como resposta a essas exigências, que se apresentaram sob a forma de pedagogia tecnicista ou pedagogia por objetivos.

Essa visão curricular enfatiza as dimensões instrumentais e econômicas da educação, tomando a escola como lugar de construção da eficiência técnico-social para a competitividade entre os membros da mesma sociedade e entre sociedades diferentes (os mais aptos sobrevivem). No quadro dessa análise Apple (2001) compreende tal teoria curricular como fruto do cientificismo e da exacerbação da técnica com vistas a uma produtividade que se justifica em si mesma e não por uma visão de mundo ou pela transformação social que poderia operar. Nessa perspectiva, segundo Johnson (1980): “Currículo é uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem. O currículo prescreve (ou, pelo menos, antecipa) os resultados do ensino” (p. 18). Percebe-se, claramente, a dimensão prescritiva dessa concepção de currículo que se ocupa preponderantemente da seleção, ordenação e hierarquização dos itens que o compõem bem como das regras de formulação dos objetivos.



no curso dessas ideias, apenas na segunda metade do séc. XX, é que se vê surgirem novas perspectivas para o campo do currículo, nascendo uma abordagem crítica que intencionava a superação do caráter técnico-prescritivo, até então dominante. Na ordem desses argumentos, põe-se em reflexão outras visões/formas de conceber e explicar a ação formativa que trazem a análise de diferentes dimensões que não são contempladas nas teorias tradicionais. A visão crítica de orientação neomarxista analisa a escola como instituição voltada para a reprodução das estruturas de classes, baseadas nas sociedades organizadas sob a lógica capitalista. Segundo Moreira & Silva (1999), nesta concepção o currículo é um instrumento de reprodução da realidade social, com seus vícios, injustiças e desigualdades. Nessa abordagem crítica dos currículos, Young (1971), Giroux (1983) e Apple (1982) ressaltam as contradições, as resistências e as lutas que ocorrem no cotidiano escolar, discutindo como organizar o currículo a favor da emancipação individual e coletiva, levantando questões, como: “De quem são os significados reunidos e distribuídos através dos currículos declarados e ocultos nas escolas?” (APPLE, 1982, p. 73). Nesse contexto, opera-se um deslocamento do eixo de análise, dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino aprendizagem, para um que privilegia os conceitos de poder e ideologia com seus desdobramentos: reprodução cultural, classes sociais, capitalismo relações sociais e libertação.

Papert (2008) afirma que “os educadores progressistas não veem a si mesmos como oferecendo uma via alternativa para que os alunos aprendam a mesma lista de conhecimento. Eles valorizam um tipo diferente de conhecimento” (p. 70). No âmbito dessas reflexões, apresenta-se, também, a definição de currículo oculto, muito trabalhado pelos autores da teoria crítica do currículo que, segundo Moreira (2003, p. 14) aponta para o fato de que, “o “aprendizado incidental” durante um curso pode contribuir mais para a socialização do estudante que o conteúdo ensinado nesse curso”. Posteriormente, uma visão mais complexa, na qual assumem um relevante papel as contradições, os conflitos e as diferentes formas de resistências, engendrados pelos atores da cena educacional, acaba por superar a visão reducionista de escola e do currículo como aparelhos utilizados apenas para a manutenção dos privilégios e interesses de grupos e classes dominantes. Nesse sentido, na visão neo-crítica, o currículo é entendido como prática cultural e como prática de significação. Para Moita (s/d, p: 05), nessa concepção a prática educativa somente poderia deter-se nas questões acima citadas, após uma compreensão reflexiva do que ela própria é em sua



essencialidade histórica e material.

Percebe-se então, outro deslocamento de eixo analítico do currículo, que enfatiza o discurso em vez da ideologia. Segundo a autora, na visão pós-crítica, a escola é um dado da realidade, por tanto, recebe influência e ao mesmo tempo influencia a sociedade na qual está inserida. Podendo então ser instrumento de transformação ou de manutenção da realidade. Nesta perspectiva, o currículo segundo Vorraber (1996:43), citado por moita (s/d) seria “[...] um conjunto articulado e normatizado de saberes regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão na luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem: representações, narrativas e significados sobre as coisas e seres do mundo”.

Desse modo, operando uma análise mais profunda da concepção curricular que poderia ser denominada pós-crítica, e, contemplando em sua base discursiva as premissas do pensamento pedagógico pós-moderno, tal concepção traria algumas distinções ou rupturas com a teoria crítica. Para Silva (1993), alguns pontos dessa ruptura que se pode identificar seriam, por exemplo, o tratamento dado à cultura de massa que, na concepção crítica, é tratada como instrumento de alienação e no pensamento pós-crítico, deve ser concebida como se constituindo em um aspecto presente em nossa cultura cotidiana e que deve ser seriamente considerado. Outras rupturas, que o mesmo autor aponta, estariam ligadas à visão do futuro que a teorização pós-moderna rejeita e que no pensamento moderno, norteia a construção de uma escola e de um currículo capazes de revelar contradições, e, portanto, contribuir com uma sociedade mais igualitária. Afirma Giroux (1993, p. 53) que “precisamos de teorias que expressem e articulem a diferença, mas precisamos também compreender como as relações nas quais as diferenças são constituídas operam como parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais, políticas e culturais”.

Nessa ordem de ideias, torna-se importante compreender-se também, que os currículos estão apoiados em teorias curriculares que os influenciam e ao mesmo tempo os explicam em determinados momentos históricos. Para Silva (1999), “as teorias curriculares se distinguem pela forma como organizam seus conceitos para que possamos enxergar a realidade”. O autor coloca como referência para as teorias tradicionais os trabalhos de Ralph Tyler, para quem a essência do conceito estaria na idéia do programa educativo, centrado nas fases de seu planejamento. E no tocante às



teorias críticas, Michael Yung e Michael Apple. Cujos estudos contribuem para que se perceba currículo como uma construção social e se compreendam as complexas conexões entre currículo, cultura e poder na sociedade capitalista.

Portanto, na configuração social atual, um currículo que pretenda ser instrumento de aproximação, compreensão e transformação da realidade contribuindo com a formação de um sujeito íntegro, ético, e flexível precisa desatrelar-se dos antigos paradigmas de produção e organização do conhecimento, a saber: fabril de organização escolar, positivista de produção do conhecimento e quantitativista de avaliação, centrando-se na visão de integralidade e inter-culturalidade que possa acolher as diferenças e individualidades, sem transformá-las em desigualdades. Um currículo que permita o educador dialogar com as diferentes visões/forma de construir conhecimento sem perder de vista o fio condutor de sua própria opção político-social e pedagógica. Para Libâneo (2007, p. 81), uma proposta curricular dessa natureza deve apresentar os seguintes elementos:

Um papel ativo dos sujeitos na aprendizagem escolar, professores e alunos cúmplices perante os objetivos do conhecimento mediante o diálogo; construção de conceitos articulados com as representações dos alunos; aprendizagem de pensar criticamente, implicando o desenvolvimento de competências cognitivas do aprender a aprender e instrumentos conceituais para interpretar a realidade e intervir nela; introdução de práticas interdisciplinares; valorização do vínculo entre o conhecimento científico e sua funcionalidade na prática; integração da cultura escolar com as outras culturas que perpassam a escola; reconhecimento da diferença e da diversidade cultural; explicitação de valores e atitudes por meio do currículo.

### **2.1.A influência das teorias curriculares na prática pedagógica da escola e do professor.**

Na trilha dessa análise percebe-se que a escola como instituição social de ensino, compreendida como instância de produção e circulação do saber, tem se configurado pôr uma intrincada rede de elementos que na maioria das vezes dificulta a realização do trabalho docente. Nesse quadro de análise, não se pode deixar de ter em mente que como instituição social, ela cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade e que, esta pôr sua vez é constituída de classes sociais de interesses antagônicos que, imprimem à prática docente condicionantes, sociais, políticos e econômicos, que constroem diferentes concepções de homem e de sociedade. O que vale dizer que o professor em sua prática, quando seleciona, e organiza os conteúdos das disciplinas, escolhe a



metodologia de trabalho e a forma de avaliação, está explicitando aí sua visão de homem e de mundo. Mesmo que esta visão não seja fruto de uma reflexão crítica sobre a sociedade e a forma como ela se constitui e sim de uma “consciência ingênua” Freire (1996).

Para Libâneo (1985), “Provavelmente a maioria dos professores baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, reproduzindo o que vivenciaram em sua vida escolar ou o que foi transmitido por colegas mais velhos” (1985: 19). Para explicar tal fato o autor evoca os cursos de licenciatura que em sua maioria ou não estudam as correntes pedagógicas e as teorias curriculares, ou giram em torno de teorias da aprendizagem e ensino que quase nunca têm correspondência com as situações concretas de sala. Quanto, a este aspecto, Tardif (2002), explicita a importância de uma ação docente fundada no princípio da indissociabilidade do trinômio ensino – pesquisa-extensão, como viabilizadora de instrumentos de aproximação e aprofundamento da compreensão, acerca da realidade social e da produção de novos conhecimentos.

Para Zeichner, “Os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo, tanto na formulação dos propósitos e objetivos de seu trabalho, como dos meios para os atingir” (1998: 16). Quanto à questão da produção do conhecimento o autor afirma que não deve se restringir apenas aos centros de pesquisas das universidades, excluindo as experiências dos professores que estão na escola básica. Ele defende uma maior articulação universidade escola para que esta possa contribuir com sua base teórica codificada de conhecimentos sobre o ensino. Assim sendo, cabe aos docentes do ensino superior ajudarem aos futuros profissionais a interiorizarem, durante sua formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizado-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. O que Perrenoud (2000.) chamaria de formação continuada, para o desenvolvimento das competências necessárias à docência. Entre as competências necessárias, podem ser citadas: a capacidade de refletir a própria prática, de criar categorias analíticas para referenciar essa reflexão, que deve ser centrada na realidade. Segundo Dewey citado por Zeichner (1998), o modo como o professor vê a realidade pode servir de barreira à reflexão, impedindo-o de reconhecer e experimentar pontos de vistas alternativos acatando normalmente, o ponto de vista dominante. No caso do currículo, o educador termina por percorrer os itinerários traçados externamente, à revelia de suas marcas pessoais: sua posição política ideológica, sua cultura, seus

sonhos e utopias. Para o autor, a ação reflexiva deve ser permeada pela “abertura do espírito”, desejo ativo de ouvir mais de uma opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erros, (responsabilidade), ponderar cuidadosamente sobre as conseqüências de sua ação, pensar sobre as conseqüências de sua prática pedagógica, sejam elas pessoais, sociais políticas ou acadêmicas. E finalmente pela sinceridade que levaria a responsabilizar-se pôr sua própria aprendizagem, tendo em vista que aprender a ensinar é um processo contínuo.

Pôr tudo o que foi exposto, estamos sempre mais convencidos da validade das palavras do educador Paulo Freire e da atualidade dos seus preceitos, quando afirma que “educar é um ato político”, e “que os homens se educam no encontro com os homens” (1992). Para Souza (2000), analisando Freire, se tomarmos a prática pedagógica do docente, como uma ação educativa, institucional coletiva, (demandante de mais de um sujeito), onde docência e discência se co-responsabilizam pôr seu papel, e o conhecimento se constitui em um desafio mobilizador para ambos, como afirmou acima Libâneo (2007). Teremos então, uma prática pedagógica Re-significada, Re-ordenada em função dos interesses e participação do coletivo. Diz Makarenko (1988, p: 95) que “não se poderá imaginar o coletivo se tomarmos a simples soma de pessoas isoladas, ele é um organismo social vivo e, pôr isso possui órgãos, atribuições, responsabilidades, correlações, e interdependência entre as partes”. Para o autor, “o coletivo dos professores e coletivo dos alunos não são dois coletivos diferentes, mas sim o mesmo coletivo pedagógico... educar todo o coletivo é o melhor caminho para uma educação correta”. Insiste Makarenko, que “um coletivo não pode ser formado pôr decreto, nem criado em um pequeno lapso de tempo, é excepcionalmente caro, mas, quando tal coletivo existe e funciona, é necessário guardá-lo, cuidá-lo, e então, todo o processo educativo decorre com muita facilidade”.

### **2.3. A prática pedagógica como uma ação social coletiva.**

Nessa ordem de ideias, concorda-se então, com Souza (2000), para quem a prática pedagógica deve ser vivenciada nas instituições de ensino como uma ação social coletiva, onde professores e alunos experienciem um processo de re-cognição, mediado pelo conhecimento. Processo esse que deve ter como objetivo, uma re-significação do saber para a re-socialização dos indivíduos. Uma ação coletiva, segundo o autor, parte sempre, de uma problemática, capaz de mobilizar os sujeitos. Na prática pedagógica, segundo Freire (2001), o problema seria: o conhecimento necessário para o sujeito

tornar-se humano. Necessário nas diferentes situações sociais. Seja, na prática profissional, política, afetiva, etc. Essa “humanidade do ser humano”, segundo Freire (1990), é construída através de uma pedagogia libertadora que tem características: diagnósticas, judicativas e teleológicas, que tenha pôr princípio básico à reflexão crítica da ação, docente e discente. Entender a prática pedagógica como ação coletiva, é compreender que tanto o professor como o aluno deve ocupar o lugar de sujeitos dessa ação, e que ambos devem estar mobilizados pôr um problema comum que é o conhecimento. Tornando-se os dois pesquisadores, experienciadores do saber, construindo e re-construindo significados para os conteúdos pesquisados. Para o autor, um currículo capaz de romper com a educação bancária, promoveria o diálogo que busca o pensar autêntico sobre uma realidade, crítico e capaz de enunciar o inédito viável.

Na ordem desses argumentos, Pérez Gómez (1998, p. 69) defende o ensino como produção de mudanças conceituais, reafirmando o enfoque de que a “a aprendizagem é um processo de transformação mais do que de acumulação de conteúdos” assim sendo, o ensino deve ser considerado “um processo que facilita a transformação permanente do pensamento, das atitudes e dos comportamentos dos alunos e das alunas, provocando a compreensão de suas aquisições mais ou menos espontâneas em sua vida cotidiana com as preposições das disciplinas científicas, artísticas e especulativas, e também estimulando sua experimentação na realidade” (ibidem, p. 70). Assim, o autor advoga a criação de espaços de conhecimento compartilhado entre a cultura do aluno, seus saberes de experiência e o conhecimento escolar. Para Krug (2007), na construção desses espaços de conhecimento compartilhado serão necessários alguns movimentos a saber:

- (a) reconhecer que o outro (aluno ou aluna) tem conhecimento; (b) promover no coletivo da sala de aula o resgate destes conhecimentos, seu aprofundamento e/ou problematização; (c) desvincular o conhecimento a ser trabalhado na escola de uma listagem prévia de conteúdos a serem desenvolvidos, atuando a professora com maior autonomia na escolha dos temas a desenvolver; (d) utilizar várias fontes de estudos, livros didáticos, revistas, documentos históricos, relatos orais (KRUG, 2007, p. 88-89).

Corroborando esse compartilhamento o paradigma sócio-interacionista Vygostisky

(1993), postula que o homem se desenvolve na relação com o outro social. É na interação com o outro que ele constrói a objetividade do conhecimento e também a subjetividade, constituindo-se assim como sujeito histórico que influencia e é influenciado pela cultura (Freire, 1987). Sob a óptica do paradigma sócio-interacionista, a educação deve formar um sujeito que seja capaz de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Neste contexto, segundo Charlot (1998), cabe ao professor, a tarefa de construir dispositivos relacionais, utilizando-se das figuras do saber e do aprender, tomando como objeto de estudo a investigação do real. Este desvelar da realidade levará os sujeitos ao processo de reconhecimento. Que significa que não basta compreender de outra forma, mas é preciso fazer, agir de outra maneira, re-pensar os contextos desenvolvendo múltiplas definições e tolerando as ambiguidades e subjetividades, próprias do ser em relação com outros seres e consigo mesmo. Perceber, compreender, respeitar e dialogar com as diferentes matrizes culturais, (inter-culturalidade), faz parte desse processo de re-socialização dos indivíduos. Segundo Alarcão (2007), para que se possa vivenciar uma outra forma de produção de conhecimento, que seja mais partilhada, dialogada e solidária, também o processo pedagógico necessita ser outro. Afirma a autora que, “a escola como organização tem que ser um sistema aberto, pensante e flexível. Sistema aberto sobre si mesmo e aberto à comunidade em que se insere” (p. 15). O objetivo da prática pedagógica como ação coletiva é, portanto, re-dimensionar os conceitos técnicos, éticos, políticos e sociais, dos sujeitos, para a construção de uma nova ordem social, onde os homens e mulheres possam desenvolver suas potencialidades humanas, dentro de suas características culturais, (cultura aqui compreendida, como amaneira de ser, sentir, pensar e agir de um povo). Talvez assim pudesse ser construída o que Charlot (1998) chama de “sociedade do homem”. Dando aos indivíduos autonomia para gerir a sua própria formação, competência para um convívio produtivo e solidário, e a consciência de uma responsabilidade planetária para com o seu destino, o destino de sua raça, o destino da sua espécie.

### **3. CONCLUSÃO**

Nesse contexto, a tarefa educacional e, portanto do currículo hoje, deve levar em conta a necessidade de formação de sujeitos capazes de dialogar com complexos desafios. Sujeitos que ao invés de se afirmarem nas relações de competitividade, com a conseqüente premiação dos bem – sucedidos, promovam entre eles a consciência de si

mesmo e do outro, a co-responsabilidade, o respeito pelo outro e suas diferenças e a busca pela ação pautada em princípios éticos. Desse modo, a formação do cidadão na atualidade, não pode se restringir apenas ao domínio de componentes curriculares de forma desarticulada. Não cabe mais neste contexto, a exposição do aluno ao currículo oculto subjacente ao paradigma escolar fabril, uma vez que as exigências sociais são outras e a adequação dos sujeitos sociais a essas exigências, reclama a superação da lógica positivista de fragmentação do conhecimento e a eleição da interdisciplinaridade como objetivo do trabalho pedagógico, buscando compreender e reconhecer as singularidades e a interação que se estabelece entre os conhecimentos. Abrindo assim, as fronteiras da autonomia do educando na construção do seu próprio ser.

#### **4. REFERÊNCIAS**

ALARCÃO, Izabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva** 5. ed. – São Paulo,

Cortez, 2007. (coleção Questões da nossa época; v. 104)

ANTUNES Celso. **A prática de novos saberes**. Fortaleza: IMEPH 2009.

APPLE, M. **Escola democrática**. Porto: Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Política cultural e educação** - tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**: trad. Bruno Magno. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FINO, Carlos Nogueira. **Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico (tese de doutoramento)**. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (pp-27-31). 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIROUX, H. A. **O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional**. In: SILVA, T.T.



- (org). Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- JOHNSON Jr, M. Definições e modelos na teoria do currículo. In R.G. Messick; L. Paixão e L. R. Bastos (orgs). **Currículo: análise e debate**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- KRUG, Andréia Rosana Fetzner, organização; Andrea Steinvascher [et al.] **Ciclos em revista**. Rio de Janeiro Wark Ed. 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus, professor? Adeus, professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítica social dos conteúdos**. Coleção educar. Ed. Loyola, 1985.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Trajatória, itinerário, itinerância e errância: perspectivando o currículo enquanto crisálida**. FAGED/UFBA, S/D.
- MAKARENKO, A. **O nascimento da pedagogia socialista**. Ed. Sipione, 1988
- MOITA, Filomena. **Currículo, conhecimento, cultura: Estabelecendo diferenças, produzindo igualdades**. Universidade Federal da Paraíba, S/d.
- MOREIRA, A . F. E SILVA, T. T. **O currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: 1999.
- MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem – Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**; tradução Sandra Costa. – ed. Ver. – Porto Alegre: Artmed 2008.
- PÉREZ GÓMES, A. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: ArtMed 2001
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000b.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia diferenciada: Da intenção à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000c.
- SAVIANI, Dermeval. **Historia das idéias pedagógicas no Brasil** - Coleção memória da educação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.
- SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.



SILVA, T. T. da e MOREIRA, A. F. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, João Francisco de. **A Atualidade de Paulo Freire.** Recife: Bagaço 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 7. ed. Petrópolis RJ: Vozes 2002.

TOFFLER, GILES. **História da educação.** São Paulo: Harbra, 1987.

VYGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZEICHENER, Kenneth, M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.**

Lisboa: Educa 1993.