

O CURRÍCULO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Leila Alves Vargas (UENF)
leilinhaalves@yahoo.com.br
Arlene Moreira Alves (UENF)
Maria Eugênia Totti (UENF)

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar indicadores e informações que consideramos fundamentais para um debate acerca do currículo escolar, com vistas nos desafios da educação contemporânea a serem enfrentados pelas políticas de responsabilização, cuja finalidade é a de busca de soluções possíveis à educação pública de qualidade para todos. Sendo assim, estudos de embasamento teóricos foram necessários nas várias vertentes nos quais o tema nos remete. Nesse desígnio, não podemos deixar de levar em consideração todo processo de formação e diversidade cultural em que estamos inseridos, pois para pô-lo em prática, significa pensar na formação do ser humano não como pequenas caixas a serem abertas separadamente, mas sim, mediar o trabalho no ser que reflete, comunica, age e reage com um mundo a sua volta.

Palavras-chave:

Currículo. Educação contemporânea. Cultura. Interdisciplinaridade.

1. Introdução

Uma das principais necessidades trazidas pela época contemporânea, no âmbito escolar, é a de repensar acerca do conhecimento e que está sendo mediado dentro da escola. Nessa perspectiva, surge um importante documento, de significados múltiplos e de tamanha importância para a educação e para a escola: o currículo.

Ao longo do tempo, muitos significados foram registrados e pensados acerca dos currículos, dentre eles, se destacam aqueles que associam o currículo como experiências de aprendizagem, enquanto outros, o focam como proposta ou plano capaz de definir os objetivos, o que fazer e o como fazer nas escolas e ainda o próprio processo de avaliação das mesmas. (MOREIRA, 2008).

Até chegar às concepções que permeiam os estudos atuais, faz-se necessário lembrar que o currículo escolar passou por um longo período da história sendo objeto de poder e de privilégio para uma minoria.

Na perspectiva contemporânea, vislumbra-se a necessidade de

constates estudos e mudanças essencialmente a cerca do currículo, sugerindo que ele seja visto, dentre suas inúmeras facetas, como um documento de apropriação de conhecimento, que leve em conta seu caráter político, social e cultural, bem como possibilite discussões interdisciplinares e contextualizadas a respeito dos mais diversos temas que nele se encontram.

Diante deste contexto, este artigo se propõe realizar uma discussão crítica e reflexiva a respeito do currículo escolar, abrangendo alguns de seus conceitos e de suas múltiplas facetas ao longo da história da educação. Apresenta ainda uma discussão sobre como deve ser o currículo na educação contemporânea, abrangendo assim uma dimensão social, política e cultural e não somente tecno-pedagógica.

2. *Conceituando o currículo escolar*

Inúmeras são as definições acerca do currículo, no entanto, a palavra currículo tem origem do latim curriculum que em vários dicionários recebe as seguintes significações: Ato de correr = carreira, curso 2. Desvio para encurtar caminho, atalho. Descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário. 4. Documento que contém os dados biográficos e os relativos à formação, conhecimentos e percurso profissional de uma pessoa. (FERREIRA, 2010).

A palavra currículo nos parece tão familiar que é comum que, por vezes, não nos dediquemos o bastante a refletir sobre o sentido deste termo tão presente nas conversas das escolas, palestras, textos acadêmicos.

Segundo Moreira e Candau (2008):

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como as influências teóricas que afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. (MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 17).

Desta forma, para os referidos autores, ao currículo associam-se concepções particulares que dependem do contexto histórico ao qual estão inseridos. Ainda segundo a concepção de Moreira e Candau (2008) diversos fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para que o currículo seja entendido como:

- a) Os conteúdos a serem ensinados;

- b) As competências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- c) Os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- d) Os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- e) Os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização. (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 18).

Não se pretende aqui, com esta discussão, apresentar uma definição em detrimento de outra, ou ainda, uma concepção como certa e outra como errada, mas sim, afirmar que sobre o currículo, as discussões giram em torno do que se aprende e para que se aprende.

É interessante destacar que em qualquer conceituação de currículo, este sempre está comprometido com algum tipo de poder, pois não existe neutralidade no currículo, ele é o fio condutor de filosofia ideológica e da intencionalidade educacional. Para Sacristán (2000):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Para Coll (1998), o currículo é um documento que declara princípios que podem ser transformadores da prática pedagógica. Nas palavras do autor:

o currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula. (COLL, 1998, p. 33-34).

Dewey (1978) menciona suas considerações e sinaliza o currículo como possibilidades ao professor, e os conteúdos curriculares como sinalizações capazes de mostrar quais os caminhos abertos para a criança. “O valor dos conhecimentos sistematizados no currículo está na possibilidade, que dá ao educador, de determinar o ambiente, o meio necessário à criança, e, assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental”. (DEWEY, 1978, p. 61-62).

Em outra visão sobre o currículo, Zabala (1998), ao se referir ao fazer pedagógico, no seu livro *Prática Educativa*, ele não descarta a possibilidade de utilização dos materiais curriculares e sim uma reavaliação dos mesmos em função da demanda escolar. “Os materiais curriculares, como variável metodológica, seguidamente são menosprezados, apesar de este menosprezo ser coerente, dada à importância real em que tem estes materiais”. (ZABALA, p. 167, 1998).

Para Silva (1999), discursos sobre o conhecimento, verdade, poder e identidade sempre permeiam pelas discussões a cerca do currículo. Ainda aqui é de relevância citar que, de acordo com Moreira 2002, os estudos acerca do currículo tem se deslocado das visões de currículo e conhecimento escolar, para o currículo e a cultura. Em outras palavras, na atualidade, na organização e discurso de um currículo escolar, há de se levar em conta o contexto ao qual esta inserido, ou seja, a cultura e a história não podem ser deixadas a parte na hora de se organizar um currículo escolar.

3. *As facetas do currículo ao longo da história da Educação*

Nos currículos iniciais da escola do antigo Egito, da Suméria e da Grécia, permeavam como tema central a escrita, a matemática e as artes. Porém a escrita era ensinada a todos, mas o ato de escrever era restrito somente às classes sociais economicamente mais favorecidas. Os escravos acompanhavam os filhos das senhoras e aprendiam a ler e a escrever para ajudá-los nas tarefas de casa. (LIMA, 2008).

Artes como a música eram componentes curriculares tão importantes quanto a leitura e a literatura. Na Idade Média, esses eixos também se apresentam como sendo de grande importância. Mesmo no século XX desenho, música, dentre outras manifestações artísticas já faziam parte do currículo da educação pelo mundo (LIMA, 2008). Desta forma, o currículo começara a ser pensado, bem como os caminhos a serem percorridos por essa aprendizagem no mundo e no Brasil.

No Brasil, é notório mencionar que:

Os jesuítas, fervorosos combatentes da reforma Protestante e ativos participantes da vida colonial portuguesa, discutiram com afinco ações que tinham bastante clareza do que queriam e pensavam sobre a educação, o que já era indícios de que era necessário pensar no que ensinar e para que ensinar. (SANFELICE, 2008, p. 1).

Esses jesuítas já o faziam ao pensar em numa educação com formação mais humanística e cristã, o que era contraditório para o governo português, que se voltava para formação nobre do estado com caráter mais científico com o comando de classes dominantes (SANFELICE, 2008).

Um pouco menos distante na história do Brasil, no período da Ditadura civil-militar, no movimento de 1964, profundas modificações foram realizadas na legislação e organização escolar, como a instauração de finalidades a serem alcançadas em diferentes níveis e modalidades de escolarização, onde se pode destacar a reforma universitária (Lei n. 5540/68) e a LDB n. 5692/71, nessa época também eram sinalizados os currículo referentes a profissionalização obrigatório e também relacionados a questão cultural.

Depois do período de autoritarismo, muitos discursos oficiais foram voltados para a superação falta de direitos e opressão. A década de 90 passa a ser caracterizada pela elaboração e definição de uma reforma educacional significativa, agora com o discurso direcionado a globalização e a sustentabilidade. Surgem novos paradigmas na educação.

O grande marco para essa transição de paradigmas foi a Confederação de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em março de 1990 (BRASIL, 1993). A Educação começa a ser encarada como de acesso à modernidade, passando a ter papel como minimizadora do contraste e da exclusão social. Tal conferência resultou em um relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, coordenada por Delors (1998). Para ele:

A educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento; *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 1998, p.89-90).

De forma gradual, histórica e teórica a educação, passou ser pensada e voltada para a formação de cidadãos que legalmente são iguais, pois a própria sociedade já concebia uma trajetória de movimentos revolucionário com reivindicações voltadas para o “fazer o bem comum e direito de todos” O que contradiz na história do currículo, que até então, foi pensado e utilizado como instrumento de poder de manipulador de massa.

Assim, caminha a educação brasileira para outro momento, agora um pouco mais recente, com indicadores de transformações curriculares, mais significativas para educação contemporânea. Surge nessa ocasião a necessidade de formar cidadãos iguais perante a lei, porém, desigual perante uma realidade socioeconômica. Surge a LDB n. 9394/96 com caráter normativo e formalmente delegando funções, compromissos e obrigatoriedade aos poderes federais, estaduais e municipais no que tange a educação, aos níveis e modalidades de ensino, a reforma do ensino profissionalizante (SANFELICE, 2008).

Nesse momento foi que defensores apontam a necessidade de novo conjunto de conhecimentos que deverão ser refletidos de acordo com complexidade e globalização da sociedade. Desta forma, políticas educacionais e discurso de transformação começam a serem propostos.

Com a homologação da Lei n. 9394/96, fica padronizado o modelo de educação neoliberal, proposta à educação básica. Às escolas cabe o papel de formular o projeto político pedagógico para o estabelecimento de intencionalidades da instituição vinculada no fator preponderante da influência que a educação tem na construção e significação social, que considerem o que aprender e para que aprender. Quem nos atenta para esse fato é Apple (1997, p. 31) quando diz que

Num tempo de restauração conservadora não podemos nos permitir ignorar esta tarefa. Isto requer uma renovada atenção a importantes questões curriculares. O conhecimento de que grupo é ensinado? Por que é ensinado deste modo particular a este grupo particular? Como tornarmos possível que as histórias e culturas da maioria dos trabalhadores/trabalhadoras, das mulheres, das pessoas de cor (estes grupos não são obviamente, mutuamente exclusivos) sejam ensinados de modo responsável e receptivo nas escolas? (APPLE, 1997, p. 31).

Desta forma, o currículo passa a ser visto com local de discussões, em que são visualizados formas de saber, o que saber, como saber, porque e para que saber, “estabelecendo não somente conteúdos, sistemas de avaliação, objetivos e metodologias, mas, condicionamentos às práticas para tornar os objetos de estudo acessíveis”. Desta maneira, surge a partir da “LDB os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), que introduzem, além de orientações atualizadas para as áreas de conhecimento, a proposta do ensino em ciclos e os temas transversais”. (BARRETO, 2006, p. 10). “Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, nesse sentido, são apresentados como estrutura que intenciona essa proposta de reorganização curricular” (BRASIL, 1998, p. 9). Surge assim o referencial curricular nacional a qual deve ser edificada a educação brasileira, que

ora é ovacionado, ora é condenado. Segundo Moreira e Silva (1999):

Nos anos de 1995 e 1996, os pesquisadores associados à ANPED agrupam-se em torno da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em inúmeros encontros realizados por todo o país, expressam enfaticamente sua rejeição à determinação governamental de controlar por meio dos Parâmetros e de mecanismos de avaliação, a escola pública brasileira, a fim de imprimirlhe a qualidade de que careceria. (MOREIRA e SILVA, 1999, p. 19).

Nesse contexto, a educação para Silva deve ser dimensionada não somente a lógica do mercado, mas, a significação de todas as vertentes que circundam a educação e o educando. O professor tem papel especial nesse meio, como mediador que articula, que faz inferências e sinaliza caminhos que orientam de onde surgimos, onde estamos e onde se quer chegar.

4. O currículo e a educação contemporânea

Uma das principais necessidades trazidas pela época contemporânea é o reformular e o repensar sobre o significado do conhecimento, e, particularmente, da educação escolar.

Estamos vivendo um momento histórico na Educação Brasileira: A formulação de mais um Plano Nacional de Educação (PNE), que foi decretado pelo Congresso Nacional através da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, e sancionada na mesma data pela Presidência da República, com vigência para os próximos 10 anos.

Segundo Padilha (2014, p. 25) “este PNE foi resultado de quatro anos de debates, diálogos e embates nas diversas conferências de educação realizadas desde 2010 em âmbito regional, municipal, estadual e nacional”.

Desta forma, surge um novo documento embasador das políticas educacionais no Brasil, com o intuito de rever conceitos e propor mudanças para a educação brasileira, que precisava ser repensada efetivamente, para os próximos dez anos. Porém, todo plano traz avanços, mas também resquícios além de desafios. De acordo com Padilha (2014) são alguns desses desafios:

A erradicação do analfabetismo, a superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania” (diretriz III); o custo Aluno Qualidade inicial (CAQi), como melhoria da qualidade da educação (diretriz IV); a “promoção do princípio da gestão democrática na educação pública (diretriz VI); a “promoção humanística, científica, cultural e tecnológica no país” (dire-

triz VII), a “valorização dos profissionais da educação” (diretriz IX) e “a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (diretriz X). (PADILHA, 2014, p. 26).

Dentro destas discussões sobre a educação contemporânea, que busca uma educação de qualidade, o currículo constitui-se como um dos pilares, o sustentáculo da organização escolar como um todo, isto é, aquilo que dá vida à escola (RIBEIRO, 1993). Nesta perspectiva, deve estar inserido em determinada concepção acerca do mundo, da sociedade, do homem, do conhecimento, assumindo um caráter político-filosófico, antes que puramente técnico-pedagógico.

Eis o desafio do currículo na educação contemporânea: possibilitar habilidades e competências que permitam a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que contribuam para uma sociedade mais justa e igualitária, agindo e interagindo como membro efetivo da mesma. Desta maneira, o currículo que a educação contemporânea demanda deve ser flexível, contextualizado e interdisciplinar e não objeto de controle e poder de uma minoria e de seus interesses.

A flexibilidade que aqui apontamos existe para atender a diferentes pessoas nas mais diversas situações, bem como o mundo em constante transformação; e também a contextualização que permita uma adequação do contexto ao qual esteja inserido, permitindo a construção de significados que deem sentido à aprendizagem e ao que foi aprendido. Além de tudo isso, o currículo deve ser emancipador.

O currículo numa perspectiva emancipadora,

É o que dizemos e fazemos[...] com ele, nele. É nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudar. É a compreensão de nossa temporalidade e espaço. Um “espectro”, que remete a todos os nossos outros, e exprime nossa sujeição ao “Outro” da linguagem. Um currículo é a precariedade dos seres multifacéticos e polimorfos que somos. Nossa própria linguagem contemporânea, que constitui uma pletera de “eus” e de “não eus”, que falam e são silenciados em um currículo. Isto é um currículo: um ser falante, como nós, efeito e derivado da linguagem. (CO-RAZZA, 2011, p.14).

Porém, neste espaço pensado, por vezes, para controlar, os sujeitos envolvidos (entre eles professores, alunos e comunidade), em algumas situações vão forçando a inclusão dos seus interesses, aspectos de sua cultura, o que possibilita um embate político-pedagógico. No campo político-pedagógico, constroem-se novos saberes e reconstróem-se a partir dos saberes produzidos. (MENEZES & ARAÚJO, 2007, p. 35).

Entretanto, esses saberes produzidos não devem estar dissociados da realidade dos educandos, pois,

a realidade não é um elemento externo à prática educativa, mas um elemento constituinte ao processo pedagógico. São as condições objetivas e subjetivas de sobrevivência, convivência e transcendência que mediam, orientam e constituem-se em experiências e conhecimentos a serem desvendados, apreendidos, assimilados, ensinados e reelaborados. (MENEZES & ARAUJO, 2007, p. 34).

Diante de tudo acima supracitado, conclui-se que o currículo deve levar em conta o contexto político, social e cultural da sociedade ao qual está inserido, sendo contextualizado e interdisciplinar, atendendo assim, as necessidades da sociedade e da escola contemporânea.

5. Currículo e interdisciplinaridade: que relações?

Segundo Garcia (2007), em seu artigo intitulado “A escola-entre tantas possibilidades e tantos equívocos”, um dos graves desafios que a escola brasileira enfrenta é o fato de, numa sociedade pluricultural, termos, desde sempre, uma escola monocultural e etnocêntrica.

E como podemos agir para que essa perspectiva mude? Como podemos reverter essa situação de muitas vezes, fragmentação do conhecimento? Segundo Garcia (2007):

A grande dificuldade para romper com a divisão disciplinar, que fragmenta o conhecimento, se deve ao fato de todos e todas termos sido formados no paradigma disciplinar e, embora o critiquemos, temos que reconhecer os avanços no que se refere ao aprofundamento e ampliação do processo de conhecer o mundo que nos cerca. (GARCIA, 2008, p. 20).

Na contemporaneidade, vários desafios vêm sendo propostos a fim de se mudar esse quadro de fragmentação do currículo e do ensino, para dar lugar ao interdisciplinar, ao contextualizado, pois o currículo que se adéque as necessidades da educação contemporânea, deve ser contextualizado, levando em conta a realidade ao qual os indivíduos estão inseridos, bem como o tempo/espaço no qual se passa. Ou seja, deve ser contextualizado e não descontextualizado.

Para Martins (2004):

No currículo descontextualizado não importa se há saberes; se há dores e delícias; se há alegrias e belezas. A educação que continua sendo “enviada” por esta narrativa hegemônica, se esconde por traz de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, e sequer pergunta a si própria sobre

seus próprios enunciados, sobre seus próprios termos, sobre porque tais palavras e não outras, porque tais conceitos e não outros, porque tais autores, tais obras e não outras. Esta narrativa não se pergunta sobre os próprios preconceitos que distribui como sendo seus “universais”. (MARTINS, 2004, p. 31-32).

Na educação contemporânea, faz-se necessário romper com as barreiras do disciplinar, ao passo que, todas as grandes discussões da realidade perpassam por um único campo, sendo necessária uma ação interdisciplinar. Como por exemplo, explicar a guerra entre dois países, um surto de um vírus em determinada região ou no mundo, o aquecimento do planeta, ou a exploração do petróleo e do pré-sal, sem pensar em interdisciplinaridade?

São tantos os problemas que se torna impossível pensar em discutirlos recorrendo apenas a uma disciplina curricular. Pensando nestas e em outras questões, aqui advogamos a ideia de que o currículo que atenda as necessidades da educação contemporânea deve ser interdisciplinar rompendo barreiras com a fragmentação do conhecimento, além de fomentar discussões críticas e reflexivas na escola.

Dentro deste contexto, aqui vale o alerta de Morin (1996, p. 20) “Entre todos estes fragmentos separados há uma zona enorme de desconhecimento e damo-nos conta de que o progresso dos conhecimentos constitui ao mesmo tempo um grande progresso do desconhecimento”.

Promover discussões interdisciplinares, que possibilitem o rompimento do ensino e do conhecimento fragmentado e ainda contribua para um ensino reflexivo, deve constar no currículo e também na escola contemporânea. E a nós, educadores, há que se refletir sobre “O que fazer”, indagação que reaparece frequentemente em face dos desafios do momento histórico em que se vive.

Por fim, termino com as palavras de Lima (2008, p. 22): “o conhecimento é um bem comum, devendo, portanto, ser socializado a todos os seres humanos. O currículo é o instrumento por excelência desta socialização”.

6. Considerações finais

Ao longo dos anos a educação no Brasil e no mundo passou por um grande período de mudanças e ainda o faz. O currículo, como um caminho, um percurso um embasamento do que será estudado e para que será estudado na escola, precisa estar a todo momento, em constantes

transformações. Na educação contemporânea, não cabe mais um currículo fragmentado, usado como objeto de poder e repressão, que exclua, mas sim, um currículo que inclua, que seja local de grandes transformações multiculturais, interdisciplinares e contextualizadas. Desta forma, apresentamos um estudo teórico a cerca das múltiplas facetas do currículo ao longo da história, e do currículo que hoje, deve ser proposto e construído nas escolas: que leve em conta a bagagem cultural e social dos alunos, o contexto em que estão inseridos e que desperte nos mesmos a consciência crítica e reflexiva, capaz de contribuir para a formação de cidadãos que sejam comprometidos com a mudança de sua comunidade, e que atuem de forma participativa na sociedade ao qual estão inseridos, ou seja, um currículo para a humanização, que transpasse os muros da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. et al. *Currículo, poder e lutas educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARRETTO, E. S. S. *Tendências recentes do currículo na escola básica. Difusão de Ideias*, Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2006.

_____. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República.

_____. *Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília-DF: 28 de novembro de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

_____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e da outras providências. D.O. 12/08/1971. RET. 18/08/1971. REVOGADA.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (PCN)*. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993.

_____. *Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

- COLL, C. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1998.
- CORAZZA, S. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESC, 1998.
- DEWEY, J. A criança e o programa escolar. In: _____. *Vida e Educação*. Trad. e estudo preliminar: Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978, p. 42-62.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2010.
- GARCIA, R. L. Interdisciplinaridade e transversalidade na escola. A escola – entre tantas possibilidades e tantos equívocos. *Currículo questões contemporâneas*, Ano XVIII, Boletim 22, Outubro de 2008.
- LIMA, E. S. *Indagações sobre o currículo: currículo e desenvolvimento humano*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 56p.
- MARTINS, J. Anotações em torno do conceito de educação para convivência com o semiárido. In: _____. *Educação para a convivência com o Semiárido Brasileiro: reflexões teórico-práticas*. Juazeiro: RESAB, 2004.
- MENEZES, A. C. S.; ARAÚJO, L. M. Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. *Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB)*. Currículo, contextualização e complexidade: elementos para se pensar a escola no semiárido. Juazeiro: RESAB, 2007, p. 33-47.
- MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPEd. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 117, 81-101 2002.
- _____. Proposta pedagógica proposta pedagógica currículo: questões contemporâneas – sobre a qualidade na educação básica sobre a qualidade na educação. *Currículo: Questões Contemporâneas*, ano XVIII, Boletim 22, outubro de 2008.
- _____; CANDAU, V. M. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- _____; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez,

1999.

MORIN, E. *O problema epistemológico de complexidade*. Portugal: Publicações Europa-América, 1996.

PADILHA, P. R. Currículo, cultura e arte. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, vol. 20, n. 119. Set/out 2014.

RIBEIRO, V. M. B. A construção do conhecimento, o currículo e a escola básica. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun.1993.

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

SANFELICE, J. L. A história da educação e o currículo escolar. *Sup. Ped. Apase*, vol. IX, n. 24, 2008.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZABALA, A. *Prática educativa*. Porto Alegre: Artmed, 1998.