

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JULY BEATRIZ RENGEL PERLY

UM ESTUDO SOBRE AS TEORIAS DO CURRÍCULO: REFLEXÕES SOBRE
AS PERCEPÇÕES DAS VOZES DA ESCOLA

CURITIBA
2019

JULY BEATRIZ RENGEL PERLY

UM ESTUDO SOBRE AS TEORIAS DO CURRÍCULO: REFLEXÕES SOBRE
AS PERCEPÇÕES DAS VOZES DA ESCOLA

Trabalho de conclusão de curso apresentado com requisito parcial à obtenção de grau de licenciado, no curso de Pedagogia, setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná - UFPR.

Orientadora: Profa Dra. Renata Peres Barbosa

CURITIBA

2019

TERMO DE APROVAÇÃO

JULY BEATRIZ RENGEL PERLY

UM ESTUDO SOBRE AS TEORIAS DO CURRÍCULO: REFLEXÕES SOBRE AS PERCEPÇÕES DAS VOZES DA ESCOLA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Graduação em Pedagogia.

Prof(a). Dr(a). Renata Peres Barbosa

Orientador(a) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

Prof(a). Dr(a). Monica Ribeiro da Silva

Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

Prof(a). Dr(a). Luciane Paiva Alves de Oliveira

Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

Curitiba, 10 de Dezembro de 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por mais essa etapa concluída. Sou grata por seu cuidado em todo tempo e por ter me sustentado até aqui, me dando força e sabedoria para conseguir realizar esta pesquisa e concluir tanto o curso quanto este trabalho. “Pois Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas. A Ele seja glória para sempre! Amém.” Romanos 11:36.

Também agradeço à minha família, pelo apoio e compreensão nos momentos em que precisei me ausentar. Obrigada por todos ensinamentos que vocês me deram, em especial aos meus pais, Fernando Perly e Rosangela Rengel que me educaram com tanta dedicação, e à minha irmã Fernanda Vieira que me ajudou e foi uma inspiração para eu chegar até aqui. Não teria conseguido se não fosse pelo apoio e força de vocês.

Agradeço ainda aos meus amigos que me ajudaram em tantos momentos de ansiedade, nervosismo e correria para poder concluir o trabalho. Muito obrigada pela compreensão quando não pude estar com vocês, e principalmente por terem sido instrumentos de Deus em minha vida para me apoiar e ajudar quando precisei.

E por fim, agradeço à minha orientadora Renata Peres Barbosa, por sua dedicação e por ter aceitado orientar este trabalho com tanto cuidado e carinho. Obrigada pelos conselhos e dicas, além das orientações com sabedoria e tranquilidade.

RESUMO

O debate sobre a política cultural de formação das novas gerações, que deve ser implementada nos sistemas educacionais, tem gerado grandes discussões a respeito dos conteúdos culturais a serem ensinados. O campo do currículo está diretamente vinculado a tais debates, concernente a como o ensino deverá ser transmitido e adquirido, a sua qualidade, entre outros, e só pode ser definido levando em conta sua historicidade e as concepções que o sustentam. Desse modo, buscando problematizar o campo do currículo enquanto política cultural, o presente trabalho pretende refletir sobre o campo do currículo escolar, problematizando suas concepções, definições e sentidos para a educação escolar. Para tanto, optou-se por investigar algumas teorias do currículo, sendo elas: teoria tradicional e teoria crítica. Para isso, como opção metodológica, optou-se por fazer uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, buscando apresentar as teorias do currículo, destacando os pressupostos sociais que embasam tais concepções, suas disputas ideológicas e as influências teóricas, bem como os impactos nas instituições escolares. Como hipótese, levantamos que as mediações e ações na escola e currículo podem ir além dos desígnios do poder e controle, como um lugar para a oposição e resistência. Utilizamos como fontes, pesquisas nacionais realizadas no campo do currículo, de autores notadamente reconhecidos na área. O referencial de análise da pesquisa é sustentado pela Teoria Crítica da Sociedade, em especial o filósofo Theodor Adorno. Porém, ela não se restringe apenas ao filósofo Adorno, mas outros estudiosos da escola de Frankfurt, que contribuíram para estudar as teorias críticas. Adorno realiza uma crítica à epistemologia moderna, cunhando o conceito de razão instrumental como hegemônica nas práticas escolares, que pode conduzir a práticas regressivas e de dominação.

Palavras-chave: Formação. Cultura. Teoria crítica da Sociedade.

ABSTRACT

The debate on the cultural policy of formation of the new generations, which must be implemented in the educational systems, has generated great discussions about the cultural contents to be taught. The curriculum field is directly linked to such debates, concerning how teaching should be transmitted and acquired, its quality, among others, and can only be defined taking into account its historicity and the conceptions that support it. Thus, seeking to problematize the curriculum field as a cultural policy, the present work intends to reflect on the school curriculum field, problematizing its conceptions, definitions and meanings for school education. Therefore, it was decided to investigate some theories of the curriculum, namely: traditional theory and critical theory. For this, as a methodological option, it was decided to do a bibliographical, documental and field research, seeking to present the theories of the curriculum, highlighting the social assumptions that underlie such conceptions, their ideological disputes and the theoretical influences, as well as the impacts on school institutions. We hypothesize that mediations and actions in school and curriculum may go beyond the designs of power and control as a place for opposition and resistance. We use as sources, national researches carried out in the field of the curriculum, by authors well known in the area. The research analysis framework is supported by the Critical Theory of Society, especially the philosopher Theodor Adorno. However, it is not restricted to the philosopher Adorno, but other scholars of the Frankfurt school who contributed to the study of critical theories. Adorno criticizes modern epistemology, coining the concept of instrumental reason as hegemonic in school practices, which may lead to regressive and domination practices.

Keywords: Formation. Culture. Critical Theory of Society.

.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---------------------------|----|
| TABELA 1 - ESCOLA 1 | 29 |
| TABELA 1 - ESCOLA 2 | 30 |
| TABELA 2 - ESCOLA 1 | 35 |
| TABELA 2 - ESCOLA 2 | 37 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 9 |
| 2. AS TEORIAS DO CURRÍCULO | 11 |
| 2.1 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO CURRÍCULO | 11 |
| 2.2 TEORIAS TRADICIONAIS DO CURRÍCULO | 12 |
| 2.3 TEORIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO | 15 |
| 3. CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO EM ADORNO | 20 |
| 3.1 SOBRE A SEMIFORMAÇÃO | 20 |
| 3.2 EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE | 23 |
| 3.3 EDUCAÇÃO PARA QUÊ? | 24 |
| 4. A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO AOS OLHOS DE EDUCADORES: QUAL A VISÃO SOBRE O CURRÍCULO? | 27 |
| 4.1 PERFIL DA ESCOLA E DOS PROFISSIONAIS PARTICIPANTES | 27 |
| 4.1.1 Perfil das escolas | 27 |
| 4.1.2 Perfil dos entrevistados | 28 |
| 4.2 ANÁLISE DO PPP | 31 |
| 4.2.1 Escola 1 | 31 |
| 4.2.2 Escola 2 | 32 |
| 4.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS | 34 |
| 4.3.1 Escola 1 | 34 |
| 4.3.2 Escola 2 | 36 |
| 4.4 RESULTADOS E DISCUSSÕES | 37 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 40 |
| REFERÊNCIAS | 42 |

1. INTRODUÇÃO

O debate sobre a política cultural de formação das novas gerações, que deve ser implementada nos sistemas educacionais, tem gerado grandes discussões a respeito dos conteúdos culturais a serem ensinados. O campo do currículo está diretamente vinculado a tais debates, em como o ensino deverá ser conduzido, a sua qualidade, entre outros, e só pode ser definido levando em conta sua historicidade e as concepções que o sustentam.

Desse modo, buscando problematizar o campo do currículo enquanto política cultural, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o campo do currículo escolar, problematizando suas concepções e disputas. Visa compreender quais os tensionamentos que marcam o campo do currículo, destacando os pressupostos sociais que embasam suas concepções, suas disputas ideológicas e as influências teóricas, bem como as demandas sociais hegemônicas, considerando o contexto histórico e social.

Como opção metodológica do trabalho, optou-se por fazer uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Utilizamos como fontes, pesquisas nacionais realizadas no campo do currículo, de autores notadamente reconhecidos na área. Para que possamos compreender o campo do currículo e as teorias que embasaram as discussões, trabalharemos com alguns autores que se dedicaram a estudar sobre as teorias curriculares, sendo eles: José Alberto Pedra (1997); Maria Aparecida da Silva (2006); Rosa Fátima de Souza (2008); Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011); Tomaz Tadeu da Silva (1999); Renata Peres Barbosa (2017). Os quais apresentarão os conceitos de Currículo e formação.

O referencial de análise da pesquisa é sustentado pela Teoria Crítica da Sociedade, em especial, o filósofo Theodor Adorno, que realiza uma crítica à epistemologia moderna, cunhando o conceito de razão instrumental como hegemônica nas práticas escolares, que pode conduzir a práticas regressivas e de dominação. Ao recorrer aos escritos do filósofo crítico, elegemos algumas categorias de análise, a saber: formação, conhecimento, progresso e razão.

No primeiro capítulo traremos estudos sobre o campo do currículo enquanto política cultural, buscando refletir sobre o currículo escolar, problematizando suas concepções, disputas e implicações para a educação.

Para isso, iremos analisar as seguintes teorias do currículo: Teoria Tradicional e Teoria Crítica, buscando compreender suas definições e pressupostos. Tais teorias deram origem à diversas práticas curriculares, norteadoras do que ensinar e aprender dentro das escolas, possibilitando compreender a sociedade e sua formação cultural e social.

No segundo capítulo iremos estudar as concepções de formação em Theodor W. Adorno, tendo como base o livro *Educação e Emancipação* (1995) e o ensaio *Teoria da Semiformação* (2010). A partir desta obra poderemos entender como se constitui a formação do indivíduo na sociedade, levando em conta o contexto histórico cultural, para assim compreendermos melhor a importância da formação baseada na experiência e emancipação do indivíduo, além da reflexão sobre o contexto histórico-cultural, assim como a formação do indivíduo na sociedade, para pensarmos a educação.

O terceiro capítulo tem como objetivo discutir a concepção de currículo escolar a partir das vozes presentes em duas escolas de Educação Básica, localizadas no Município de Curitiba. A metodologia adotada foi por meio de pesquisa documental, em que se analisou o PPP, e a realização de entrevistas com profissionais (professores, técnicos de laboratório e coordenação pedagógica) das escolas. A pesquisa teve por objetivo investigar a concepção de currículo escolar, a partir de uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), e a partir da percepção dos profissionais das escolas.

2. AS TEORIAS DO CURRÍCULO

2.1 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO CURRÍCULO

Este capítulo trará estudos sobre o campo do currículo enquanto política cultural, buscando refletir sobre o currículo escolar, problematizando suas concepções, disputas e implicações para a educação. Para isso, iremos analisar as seguintes teorias do currículo: Teorias Tradicionais e Teorias Críticas¹, buscando compreender suas definições e pressupostos. Para compreender o campo do currículo, e as teorias que embasaram ele, trabalharemos com alguns autores que se dedicaram a estudar sobre as teorias curriculares, sendo eles: José Alberto Pedra (1997); Maria Aparecida da Silva (2006); Rosa Fátima de Souza (2008); Monica Ribeiro da Silva (2012); Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011); Tomaz Tadeu da Silva (1999); Renata Peres Barbosa (2017). Os quais apresentarão os conceitos de currículo e formação.

José Alberto Pedra (1997), afirma que a cultura não é formada apenas por conhecimentos e fatos, ela também inclui o modo como os indivíduos representam tais conhecimentos. Sendo assim, o currículo traz a marca da cultura na qual ele foi produzido. E, desta forma, pode-se dizer que no currículo estão contidos mais do que os conteúdos a serem ensinados, mas também abriga as concepções da vida social e das relações que constituem a cultura.

A autora Maria Aparecida da Silva (2006), afirma que o currículo é uma práxis, ou seja “é a expressão da função socializadora e cultural da educação” (SILVA, 2006, p.4820). Sendo assim, ao analisar o currículo, precisamos estudá-lo no contexto em que se configura e no qual se expressa em práticas educativas.

O termo currículo, do latim *curriculum*, significa trajeto, percurso a ser percorrido (SILVA, 2006). Pode também se referir à “ordem como estrutura”, que remonta os conjuntos de práticas educativas do século XVI, nas universidades, colégios e escolas, por meio do termo *Modus*, o qual significava subdivisão das

¹ Vale destacar que as teorias pós-críticas do currículo, que não serão abordadas neste estudo. A organização didática entre teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo são trabalhadas na obra Documentos de Identidade, de Tomaz Tadeu da Silva (1999).

escolas em classes, com a instrução individualizada. Essa prática de sequência e terminalidade, traziam consigo a ideia de intencionalidade, onde o diploma era apenas concedido após o alcance dos propósitos da instituição, de acordo com a eficiência do aluno.

De acordo com a autora Rosa Fátima de Souza (2008), o debate sobre a cultura que deve ser implementado nos sistemas educacionais, têm gerado grandes discussões a respeito dos conteúdos a serem ensinados, o qual o currículo “[...] encontra-se no centro de uma política cultural de formação das novas gerações para a vida social” (ROSA, 2008, p. 5), afirmando que é através dos conteúdos culturais, que as instituições de ensino podem cumprir seus objetivos.

Para pensar as Teorias do Currículo, é preciso compreender que essas teorias não se desenvolveram de forma linear, ou seja, elas não seguem uma linha cronológica, mas elas existem de acordo com o contexto histórico-social de determinada época, as disputas travadas.

2.2 TEORIAS TRADICIONAIS DO CURRÍCULO

Segundo Maria Aparecida da Silva (2006), entre os séculos XV e XVIII, com a transição do regime feudal para o sistema capitalista, denominado Mercantilismo, foi o momento onde aconteceram transformações em algumas áreas da sociedade (política, econômica, social), forjando assim, as condições para a sociedade capitalista, “com a reestruturação do sistema educativo e da instituição escolar para a formação do homem necessário para uma nova sociedade” (SILVA, 2006, p.4821). Foi neste momento que surgiu um currículo buscando estabelecer uma nova maneira de organizar o trabalho escolar, com o intuito de formar a moral do homem de negócios, que seria necessária ao funcionamento da economia capitalista.

De acordo com Monica Ribeiro da Silva, em sua obra intitulada “*Perspectivas Curriculares Contemporâneas*” (2012), o currículo é apontado como “a forma pela qual a escola define as intencionalidades educacionais, e busca realizá-las tendo em vista formar os sujeitos que dela participam na condição de educandos” (SILVA, 2012, p.8). Ao mesmo tempo em que a educação se adapta de acordo com as mudanças sociais e suas condições

histórico cultural, podemos observar essas mudanças ocorrendo também nos processos educativos dentro da escola, em específico na organização do trabalho pedagógico. A autora então faz uma crítica à essa organização tradicional do trabalho pedagógico

Na escola, a organização do trabalho tem se pautado, largamente, pela reprodução de uma lógica instrumental que institui, na escolarização, o privilegiamento de sua dimensão técnica e conservadora que tem se sobreposto àquela dimensão emancipatória própria do fenômeno educativo; tal dimensão seria capaz de realizar no indivíduo seu potencial de diferenciação (SILVA, 2012, p.9).

A escola surge da formação social burguesa que delegou às instituições escolares a finalidade de adaptação dos indivíduos à sociedade em que estavam inseridos. Ou seja, eles teriam que atender às demandas da sociedade capitalista. A autora também faz menção ao autor Theodor Adorno, filósofo alemão, que fez uma crítica ao modelo técnico imposto na época, segundo ele

o resultado desse modo de organizar a escola culmina em uma educação que não se realiza plenamente no indivíduo; realiza-se como semiformação. A semiformação é entendida como a educação que prioriza um aspecto da formação – o da adaptação que possibilita o controle, e não realiza o outro aspecto, o da emancipação, capaz de conduzir à reflexão e à crítica. (ADORNO, apud; SILVA, 2012, p.10)

Ou seja, o autor faz uma crítica a essa ideia de semiformação, a qual prioriza a adaptação, e o controle sobre o indivíduo, à qual conduz o indivíduo à reflexão e crítica. Sobre este assunto aprofundaremos mais no capítulo seguinte.

Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), em seus estudos sobre o Currículo, afirmam que este só pode ser definido levando em conta sua historicidade e o tempo em que ele foi inserido, mais especificamente, o seu conceito e suas diretrizes. No Brasil, os estudos curriculares e o que se deve ensinar nas escolas, surgiram por volta de 1920, com o movimento da Escola Nova. Por conta da industrialização e da grande demanda para atender as fábricas, a escola ganhou novas “responsabilidades”, seu papel agora seria se voltar para atender as mudanças econômicas da sociedade. Os conteúdos e experiências dentro da escola precisaria ser útil para a vida fora dela. A necessidade de formar indivíduos são atendidos a partir dos princípios da

eficiência escolar, e nesse momento, a escola e o currículo passam a ser importantes instrumentos de controle social. (LOPES, MACEDO, 2011).

De acordo com Maria Aparecida da Silva (2006), o primeiro conceito de currículo surgiu nos Estados Unidos, por volta do século XX, pelo estudioso Franklin Bobbit. Uma nova classe operária (grupo de operários associados) surge na América do Norte, e segundo Bobbit, precisava ser preparada para se inserir na organização de trabalho hierárquica, a partir dos princípios da Administração Científica.

A autora Rosa Fátima de Souza (2008), afirma que Bobbit se preocupou em utilizar o espaço físico das escolas, e depois passou a defender um currículo diferenciado de acordo com o desenvolvimento e diferentes potencialidades de cada aluno dentro da instituição escolar. A teoria curricular, passou então a ser desenvolvida de acordo com a visão burocrática e técnica, onde o currículo era visto como um “instrumento de controle da qualidade do sistema escolar”. (SOUZA, 2008, p.7).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999), Bobbit defendia um currículo, o qual a função era preparar o aluno para a vida adulta. Ele se dedicou a adaptar os princípios que iriam compor o currículo, na administração das escolas, e propunha que a escola funcionasse da mesma maneira que qualquer empresa industrial.

Neste momento, o sistema educacional deveria estabelecer quais eram os seus objetivos (atender às demandas sociais). “O modelo de Bobbit estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica.” (SILVA, 1999, p.23)

Silva (1999) destaca que, segundo Bobbit, a questão do currículo acabaria se transformando em uma questão de organização, ou seja, a educação estava totalmente voltada a atender a ordem social, em seus aspectos técnicos e mecânicos.

O modelo de currículo de Bobbit consolidou-se com os estudos de Ralph Tyler, o qual propôs uma educação pautada na ideia de organização e desenvolvimento. Para Tyler, esse modelo de currículo deveria responder quatro questões básicas:

1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser 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, 1999, p.25).

Essa organização proposta por Tyler centra-se nos aspectos do planejamento educacional, com ênfase: no currículo; no ensino e na instrução; na avaliação. Tyler incluiu duas fontes que Bobbit não contemplava: Psicologia e disciplinas acadêmicas. Tyler, de acordo com Silva (1999), sugeriu submetê-los à dois tipos de “filtros”: Filosofia social e a psicologia da aprendizagem.

Silva (1999), afirma que a influência de Bobbit deve-se ao fato de que a sua proposta permitia à educação se tornar científica, que era o que o Estado queria na época. Tudo o que precisava fazer, era montar um mapa de habilidades necessárias para diversas ocupações, e então com este mapa seria possível organizar um currículo que permitisse a aprendizagem. O papel do especialista em currículo era fazer o levantamento das habilidades e desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas, e assim, planejar instrumentos de mediação que pudessem dizer se foram aprendidas realmente. Para Bobbit, o currículo é uma questão de organização.

2.3 TEORIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO

A Teoria Crítica do currículo irá apresentar 4 conceitos principais: 1. Crítica à sociedade capitalista (desigualdades sociais); 2. Crítica à escola (enquanto reprodutora de desigualdades); 3. Crítica ao Currículo (enquanto currículo tecnicista); 4. Potencial do Currículo (Young- conhecimento poderoso, e Giroux- resistência).

Entre os autores da vertente crítica, se destacam: Michael Young; Michael Apple; e Henry Giroux, os quais se apropriaram, em especial, dos conceitos de resistência e de hegemonia.

De acordo com Maria Aparecida da Silva (2006), nos anos 60, se destacam os trabalhos de denúncia do funcionamento da sociedade capitalista, e das instituições escolares. Nestes debates, estão presentes a discussão a respeito do currículo. Esses trabalhos de investigação, buscavam a relação entre

o poder, ideologia e controle social, e como os conhecimentos eram tratados e organizados dentro das escolas.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999), a década de 60 foi um momento muito importante, grandes transformações sociais e culturais. Foi nesta época que começaram a surgir críticas à estruturação educacional tradicional que estava presente até então. Segundo o autor, aquilo que nas perspectivas tradicionais eram conhecidas como currículo, e o que passa a ser questionado e criticado.

As teorias críticas efetuaram uma grande inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, que segundo Silva (1999), esses modelos tradicionais de currículo se restringiam apenas à atividade técnica, de como fazer o currículo. As teorias críticas do currículo passaram a questionar a educação tecnicista, e colocar em questão os pressupostos dos modelos sociais e educacionais da época. De acordo com Silva (1999) as marcas das teorias críticas são a desconfiança e o questionamento, quando tais questionam as bases da sociedade capitalista.

Silva (1999) destaca também as contribuições de Bourdieu e Passeron. Para eles, a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. Na medida em que essa cultura tem valor social, ela se constitui como capital cultural. E, sendo assim, para Bourdieu e Passeron, a escola atua por um mecanismo que funciona como um mecanismo de exclusão, ou seja, o currículo escolar baseado na cultura dominante. Isso resulta em um bom desempenho da classe dominante nas escolas, permitindo assim, acesso aos graus superiores do sistema educacional. Por outro lado, as crianças das classes dominadas, resta o fracasso escolar. “É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social.” (SILVA, 1999, p.35).

A crítica neomarxista está fortemente identificada com o pensamento de Michael Apple. Segundo Silva (1999), Apple vai se aproveitar das críticas e tradições da teorização social crítica mais ampla, para elaborar uma análise crítica do currículo, que seria muito influente nas décadas seguintes. Ele toma como ponto de partida as críticas à sociedade capitalista, que gira em torno da dominação de classe, e essa organização da economia na sociedade capitalista afeta a sociedade, a educação e a cultura. Sendo assim, Apple recorre ao

conceito de hegemonia, conceito que permite ver o campo social como um campo contestado, onde os grupos dominantes recorrem à um esforço permanente de convencimento ideológico para assim, manter sua dominação. E é através do esforço de convencimento que a dominação econômica pode se transformar em hegemonia cultural. E é com esses elementos que Michael Apple coloca o currículo no centro das teorias críticas (SILVA, 1999).

O currículo na perspectiva de Henry Giroux, como exemplo de resistência. A estruturação de sua perspectiva e análise recorre aos escritos da Escola de Frankfurt, em especial a Adorno, Horkheimer e Marcuse. Ao recorrer para autores de Frankfurt, Giroux produziu uma crítica à epistemologia da razão instrumental que favorece práticas escolares que podem conduzir à dominação e à alienação do indivíduo (SILVA, 2012).

Henry Giroux, foi um dos autores dos Estados Unidos que ajudou a desenvolver uma teoria crítica sobre o currículo. Assim como aconteceu com vários outros autores da época, a crítica de Giroux esteve centrada numa reação às perspectivas empíricas e técnicas sobre currículo, que até o momento eram dominantes. Segundo Silva (1999), Giroux afirma que, como resultado do apagamento (ou esquecimento) do caráter social e histórico do conhecimento, as teorias tradicionais do currículo contribuem para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais. Silva (1999) afirma que Giroux, assim como Apple, não estava satisfeito com a rigidez estrutural e as consequências das teorias críticas, e por isso, seu trabalho inicial iria se concentrar no desenvolvimento de uma cuidadosa crítica dessas perspectivas tradicionais, assim como no esboço de alternativas que pudessem superar o que ele via como falhas dessas teorias.

É neste conceito de resistência que Giroux buscou bases para desenvolver uma teorização crítica, mas também alternativa, sobre o currículo e a pedagogia. No contexto de dominação rígida das estruturas econômicas e sociais, sugeridas pelo núcleo “duro” das teorias críticas da reprodução, Giroux sugeriu que existissem mediações e ações na escola e, o currículo podendo trabalhar contra os desígnios do poder e controle, ou seja, a educação e o currículo não apenas dominação e poder, mas um lugar para a oposição e resistência.

Para Giroux é possível ter um potencial de resistência demonstrado pelos estudantes e professores para desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham conteúdos claramente políticos e que seja crítico dos valores sociais dominantes. Nesta fase, Giroux compreende o currículo através dos conceitos de emancipação e libertação (SILVA, 1999).

A teoria crítica vai mostrar o quanto a organização curricular está além da dimensão técnica da teoria tradicional (SILVA, 2012). A autora faz menção à Apple (1982) que problematiza a relação de currículo e reprodução social. Uma das ideias centrais da análise de Apple, de acordo com a autora, é o conceito de “Currículo oculto” para explicar como as escolas produzem formas de consciência, permitindo então, a manutenção da estrutura social.

O currículo comporta, assim, pelo menos três dimensões: uma dimensão prescritiva, na qual se formalizam as intenções e os conteúdos da formação (o texto da proposta pedagógica ou curricular); uma dimensão real, na qual esse currículo prescrito ganha materialidade por meio das práticas colocadas em movimento nos processos educativos que se realizam no interior das salas de aula; e, ainda, a dimensão do currículo oculto, que surge das relações entre educandos e educadores nos momentos formais e informais dos inúmeros encontros nos quais trocam idéias, valores, etc... (SILVA, 2012, p.14-15).

De acordo com Rosa Fátima de Souza (2008) para Apple, o currículo oculto significa “normas e valores que são implícitos, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins e objetivos” (APPLE apud SOUZA, 2008, p.16), ou seja, são aquelas normas que os professores transmitem aos seus alunos, mas que na verdade não fazem parte do currículo educacional da escola. Podem ser transmitidas ideologias pessoais do professor, como também concepções do mundo pertencente a determinados grupos da sociedade, assim como a organização da sala de aula, servindo para “dominar” os alunos, reproduzindo desigualdades sociais. Assim, a noção de “currículo oculto” constituía um instrumento analítico de penetração na opacidade da vida cotidiana da sala de aula.

Segundo Souza (2008), essa forma de pensar o *currículo oculto*, nos chama atenção para outros aspectos que estão implicados na produção de aprendizagens que nem sempre são intencionais, como as características

organizacionais e estruturais da escola (organização do espaço dividido em salas de aula; carteiras enfileiradas atendendo os princípios da disciplina escolar; normas de comportamento; relações hierárquicas presentes nas escolas; regras de classificação de capacidades; etc).

A noção de currículo oculto é uma ferramenta conceitual para compreender efeitos de aprendizagem intrínsecos à prática educativa e à forma como as escolas estão organizadas. Reconhecer a existência do currículo oculto não deve levar os professores a um certo ceticismo e a um sentimento de culpa pelo fato de transmitirem, sem o desejarem, muitas vezes, normas, valores e ideologias a seus alunos. Na realidade, a análise do currículo oculto deve servir para desmistificar a aparente neutralidade do ato pedagógico. (SOUZA, 2008, p.17)

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999), o conceito de currículo oculto teve sua origem no campo conservador da sociologia funcionalista. De acordo com ele, o conceito foi talvez, utilizado pela primeira vez por Philip Jackson, em 1968. Porém, foi Robert Dreeben quem ampliou e desenvolveu essa definição de “currículo oculto”. De acordo com o autor, a determinação estrutural do currículo oculto eram as características estruturais da sala de aula, mais do que o conteúdo explícito, que acabavam “ensinando” algumas coisas, como: relações de autoridade, organização espacial, padrões de recompensa e castigo. Nas análises críticas, de acordo com Silva (1999), os comportamentos transmitidos através do currículo oculto eram vistos como indesejáveis, como uma distorção dos objetivos da educação, quando moldam as crianças para se adaptarem às estruturas da sociedade capitalista. Segundo o autor, para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são atitudes, comportamentos, e valores que permitem que os jovens se ajustem da maneira mais conveniente às estruturas consideradas injustas e indesejáveis, da sociedade capitalista. A análise baseada nesse conceito de currículo oculto, permite, segundo Silva (1999), nos tornarmos conscientes de algo que até então estava oculto para nossa consciência.

3. CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO EM THEODOR ADORNO

Neste capítulo iremos abordar as concepções de formação em Theodor W. Adorno, tendo como base o texto *Teoria da Semiformação* e o livro *Educação e Emancipação* de (1995). Utilizaremos os seguintes capítulos do livro: À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa; O que significa elaborar o passado; Educação após Auschwitz. Pretendemos compreender como se dá a formação do indivíduo na sociedade, levando em conta o contexto histórico cultural e as relações nele estabelecidos.

3.1 SOBRE A SEMIFORMAÇÃO

A experiência formativa em um sentido emancipatório requer a compreensão do presente como histórico, que se constitui por meio da elaboração do passado, compreendido em suas condições sociais e objetivas.

De acordo com Adorno (1995), a ordem econômica e a organização econômica, continuam impondo a maioria das pessoas a depender das situações dadas em relação às quais são impotentes, e como consequência disso, o indivíduo se mantém em uma situação de não-emancipação, ou seja, se adaptam às situações existentes e se conformam com as condições postas, abrindo mão da subjetividade autônoma que remete a própria ideia de democracia (p.43). É imposta uma adaptação e identificação com o existente, que gera o potencial totalitário, o qual é reforçado pela insatisfação e ódio que são produzidos e reproduzidos por essa imposição à adaptação.

Segundo Adorno, “A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência e, por esta via, também o seu eu” (ADORNO, 1995, p.48). E o passado só poderá ser plenamente elaborado no momento em que estiverem eliminadas as causas do que passou.

De acordo com Wolfgang Leo Maar (1995), a função da teoria crítica seria analisar a formação social em que se dá o processo que impõe a barbárie aos homens, e ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência, revelando as raízes de práticas regressivas, e assim, descobrir as condições para interferir no rumo em que isto pode tomar. E por isso é importante pensar a sociedade e a

educação em seu movimento, no devir, pois somente assim seria possível fixar alternativas históricas, tendo como base a emancipação do indivíduo, quando este se torna sujeito refletido da história.

Segundo Maar (1995), em Adorno, a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a educação (reflexão educacional) constitui uma focalização político-social. Desse modo, a crise da formação cultural não deve ser tratada como uma questão pedagógica, de forma isolada, sem considerar o contexto extra pedagógico. É preciso compreender em quais condições a realidade se constitui, quais as relações sociais objetivas, e que, portanto, a educação não é um fator de emancipação, necessariamente. Não é possível mudar isoladamente aquilo que é produzido e reproduzido por situações objetivas que nos são dadas, que mantêm impotente a consciência. “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu.” (ADORNO, 2010, p.39). Ou seja, o autor traz contribuições a respeito da necessidade de se fazer uma crítica permanente para se pensar uma educação em seu sentido emancipatório. E a formação cultural, por outro lado, pode conduzir ao contrário da emancipação, pode conduzir à barbárie.

O “capitalismo tardio de nossa época, embaralhando os referenciais da razão nos termos de uma racionalidade produtivista pela qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê das marés econômicas” (ADORNO, 1995, p.15,16). A formação do indivíduo na sociedade capitalista, o conduz à atender a economia que move essa sociedade, e dessa forma, à uma educação contrária à emancipação de um ser crítico. De acordo com Adorno, a indústria cultural reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como racionalidade da manipulação das massas: “a indústria cultural obscurece por razões objetivas, aparecendo como uma função pública da apropriação privada do trabalho social” (ADORNO, 1995, p. 21).

Zuin, Pucci e Oliveira (1999), fazem menção à uma importante contribuição de Adorno ao pensamento filosófico-educacional, quando este fala sobre a semiformação, afirmando que a contribuição é a de que os processos educacionais não se restringem ao momento de instrução, mas que o transcendem, ou seja, o ensino não se limita às instituições, mas amplia nossa

percepção para pensarmos como a mercantilização dos produtos simbólicos determina novos processos educativos.

De acordo com Adorno (2010), no ensaio *Teoria da Semiformação*, “A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada” (p.9). Isso significa que é gerada na “onipresença do espírito alienado” do homem, onde “tudo fica aprisionado nas malhas da socialização”. Isso é símbolo de uma consciência que “renunciou à autodeterminação”, a qual “se prende a elementos culturais aprovados” (p.9).

Pensando assim, a ideologia da semiformação é que a formação foi entendida como o se conformar à vida real, onde se destaca o momento de adaptação, impedindo que os homens se instruem uns aos outros.

Desse modo, a adaptação reinstala-se e o próprio espírito converte-se em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. (ADORNO, 2010, p.12)

Segundo Adorno, a formação deveria ser aquela que dissesse respeito ao indivíduo livre e radicado em sua consciência. E para se ter uma ação mais próxima, mais efetiva, Adorno afirma que é urgente uma política cultural socialmente reflexiva, ou seja, formar homens capazes de fazer uma auto reflexão e de compreensão da realidade social. Para ele, a formação tem como condições a autonomia e liberdade, porém, remete à estruturas colocadas a cada indivíduo no sentido heteronômico em relação às quais deve se submeter para se formar.

Adorno (2010) explica a semiformação como a vida, que é modelada pelo princípio da equivalência, que se esgota na reprodução de si mesma, e suas exigências se descarregam sobre os indivíduos de uma maneira dura, onde cada um não pode se manter firme contra essas exigências, como por exemplo as estruturas sociais, conduzindo sua própria vida.

Segundo o autor, a semiformação nada mais é que o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria. E esse espírito da semiformação pregou o conformismo, onde se firmou a aceitação ao que já existe.

3.2 EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE

A ideia de que “Auschwitz não se repita”, é a primeira exigência para a educação, segundo Adorno. Auschwitz foi a expressão máxima da regressão, mas a barbárie continua existindo enquanto persistirem no que tem de fundamental as condições (pressão social que continua se impondo) que podem gerar essa regressão.

Na obra *Educação e Emancipação*, considerando as condições sociais postas e o nível de integração imposta, Adorno (1995) propõe a reflexão sobre os efeitos na subjetividade e o papel da educação. Afirma que a tentativa de se contrapor à repetição do que aconteceu em Auschwitz, são impelidas para o lado subjetivo, ou seja, ele se refere também à psicologia das pessoas que fazem esse tipo de coisa. Ele afirma que para isto, é preciso buscar as raízes nos perseguidores, e não nas vítimas.

É necessário reconhecer os mecanismos que fazem com que as pessoas cometam esses atos, revelando a eles mesmos esses mecanismos, tentando impedir que se tornem capazes de praticar esses atos novamente. O autor afirma que os culpados são aqueles que são desprovidos de consciência, e que se voltaram contra os outros, o seu ódio e fúria agressiva.

Por isso é necessário se opor a tal ausência de consciência, e é preciso “evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir sobre si próprias” (ADORNO, 1995, p.121). Sendo assim, a educação, segundo Adorno, tem sentido apenas como educação dirigida a uma auto reflexão crítica.

Quando o autor fala da educação após Auschwitz, ele se refere à duas questões: 1º Educação Infantil (primeira infância); 2º Esclarecimento geral. O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz, segundo o autor, seria autonomia, o poder para a reflexão, a autodeterminação. Para Adorno, evitar que Auschwitz se repita é se contrapor ao poder de todos os coletivos, e com isso, fortalecer a resistência por meio do esclarecimento do problema do coletivo. Para entender melhor, basta olharmos para as primeiras experiências de cada indivíduo na escola, sendo necessário se opor aos hábitos populares (como por exemplo os trotes que fazem com os jovens que entram na escola), que gere uma dor física (ou qualquer outra) como um preço do direito de ele se sentir parte do grupo, membro do coletivo. O autor afirma que os trotes e qualquer outro tipo

de violência é precursor da violência nazista. E tudo isso tem a ver com um ideal que desempenha um papel relevante na educação tradicional em geral: a severidade. Porém para Adorno, essa ideia educacional da severidade é equivocada, pois segundo ele, a ideia de que a virilidade consiste num grau máximo da capacidade de suportar dor se converteu em fachada de um masoquismo que se identifica com muita facilidade ao sadismo. O objetivo de "ser duro" de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral, de modo que, quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo com os outros também. Dessa forma

a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido. (ADORNO, 1995, p.129)

O autor fala sobre a consciência coisificada, onde as pessoas se tornam como coisas, e tornam os outros iguais as coisas e objetos, sem valor algum. A lógica da razão instrumental concebe uma formação para o controle, que tem como consequência a desumanização e a frieza das relações: "Esta é sobretudo uma consciência que se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo." (ADORNO, 1995, p.132)

Segundo Adorno, isso que acontece, essa frieza dos homens, que é fruto da consciência coisificada onde não se trata o outro como ser humano, mas como uma coisa, um objeto sem relação de afeto, é gerada por uma deficiência de amor. Pois as pessoas que devemos amar são elas próprias incapazes de amar. O que poderia ir contra a frieza humana, é o conhecimento dos próprios pressupostos desta.

3.3 EDUCAÇÃO PARA QUÊ?

A intenção do autor, quando fala sobre "Educação - para quê?", é discutir para onde a educação deve conduzir, com a intenção de

tomar a questão do objetivo educacional em um sentido muito fundamental, ou seja, que uma tal discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse preponderância frente à discussão dos diversos campos e veículos da educação. (ADORNO, 1995, p.140)

Adorno faz uma crítica ao que chamam de modelo ideal da educação, o da heteronomia, o que é imposto a partir do exterior. Sendo assim, deve se fazer a pergunta: de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros? A racionalidade instrumental que concebe uma educação em uma perspectiva do controle, se encontra em contradição com a ideia do homem autônomo, emancipado.

Educação não é um processo de modelagem de pessoas, porque ninguém tem o direito de modelar alguém a partir de fora. A educação não é também mera transmissão de conhecimentos. Transformando os sujeitos em depositários de coisas mortas. [...] A educação é sim a produção de uma consciência verdadeira. (ADORNO apud ZUIN, PUCCI E OLIVEIRA, 1999, p.137 -138)

De modo geral, Adorno (1995) cita dois problemas que é preciso levar em consideração quando se fala sobre emancipação:

1° Organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante: A organização do mundo se converteu em sua própria ideologia, que exerce uma pressão muito grande sobre as pessoas.

2° A emancipação significa conscientização e racionalidade: a realidade envolve um movimento de adaptação. Segundo o autor, a educação por meio da família, de forma consciente, por meio da escola, teria a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação. Existe um realismo supervalorizado entre os jovens, que remete a uma cicatriz, pelo fato da adaptação ser forçada pelo contexto em que vivemos, precisando assim, impor a adaptação a si mesmos. A crítica sobre esse realismo supervalorizado é uma das tarefas educacionais mais decisiva, que deve ser implementada, segundo o autor, já na primeira infância.

De acordo com Adorno (1995), a estrutura social se baseia nos fenômenos da alienação, e atualmente, o defeito mais grave com que nos deparamos consiste em que os homens não são mais aptos à experiência. O que caracteriza a consciência é o pensar em relação à realidade, a relação entre as estruturas do pensamento e aquilo que o sujeito não é, e este sentido mais

profundo de consciência corresponde à capacidade de fazer experiências. Segundo Adorno, “pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais” (ADORNO, 1995, p.151). E pensando assim, a educação para a experiência é igual à educação para a emancipação.

Ao falar sobre o conceito de educação e a importância de compreender o seu processo histórico-cultural, Adorno fala sobre a barbárie, que segundo ele, desbarbarizar se tornou a questão mais urgente da educação.

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização ---- e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. (ADORNO, 1995, p.155)

De acordo com o autor, a tentativa de superar a barbárie é necessário para a sobrevivência de cada um na sociedade. Segundo Adorno, a barbárie existe em toda parte em que há regressão à violência física, sem que haja uma vinculação com os objetivos racionais da sociedade, onde existe a identificação com a propagação da violência.

Em relação à barbárie na educação, Adorno enfatiza o quanto a lógica da racionalidade instrumental aliado aos princípios da lógica mercantil nos âmbitos educacionais, como a ideia de competição, são princípios contrários a educação humana.

Segundo Zuin, Pucci e Oliveira (1999), para Adorno, a desbarbarização se apresenta como um importante objetivo da educação. Ao falarem sobre esclarecimento pedagógico, os autores afirmam que este não é privilégio da reflexão filosófica, ou seja, Adorno atribui importância à psicologia, a qual pode levar à conscientização dos efeitos na subjetividade.

4. A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO AOS OLHOS DE EDUCADORES: QUAL A VISÃO SOBRE O CURRÍCULO?

Este capítulo tem como objetivo discutir a concepção de currículo escolar a partir das vozes presentes em uma escola pública, que nomeamos de Escola 1 e em uma escola privada, que nomeamos de Escola 2, localizadas no Município de Curitiba. A pesquisa teve por objetivo investigar a concepção de currículo escolar, a partir de uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), e a partir da percepção dos profissionais das escolas.

Desse modo, como metodologia adotada, optamos pela pesquisa documental, em que se analisou o PPP, e a realização de entrevistas com quatro profissionais da escola pública, e cinco profissionais da escola privada.

Para a análise, elencamos algumas categorias, conforme a literatura que trata do campo de estudos da teoria do currículo, em especial, elementos que caracterizam as teorias tradicionais e críticas do currículo.

Desse modo, na primeira parte apresentamos o perfil das escolas e dos profissionais participantes. No segundo momento, estão presentes as discussões e análises a partir dos dados da pesquisa e da revisão de literatura.

Os critérios de escolha foram feitos por meio da análise do perfil dos entrevistados, levando em conta a formação e a área de atuação, para assim ter uma compreensão de como isso influencia nas respostas.

4.1 PERFIL DA ESCOLA E DOS PROFISSIONAIS PARTICIPANTES

4.1.1 Perfil das escolas

A Escola 1, fica localizada em uma região mais periférica da cidade de Curitiba, tendo como público predominante os alunos desta região.

O horário de funcionamento da instituição é dividido em três períodos: matutino, vespertino e noturno, atendendo o Ensino Fundamental anos finais e o Ensino Médio.

O entorno do colégio é caracterizado por postos de saúde, mercados, casas e comércios. Muitos destes pontos no entorno da escola possuem o nome

do Colégio, logo é fácil perceber a influência que o colégio possui na comunidade.

A Escola 2, fica localizada em um bairro de classe média alta da cidade de Curitiba, tendo como público predominante os alunos da região. Tem um espaço físico de 19.000m² visando atender a todos as necessidades dos alunos, assim como adaptação para alunos com necessidades especiais. O colégio também conta com uma enfermaria dentro dele, e inspetores que atendem aos profissionais e alunos.

O horário de funcionamento da instituição é dividido em dois períodos: matutino e vespertino, atendendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

4.1.2 Perfil dos entrevistados

Na Escola 1, participaram da pesquisa quatro profissionais que atuam na escola, sendo eles: dois professores (área de história e de ciências); uma profissional responsável pelo laboratório de informática (atendente geral); E uma pedagoga da escola, que atua na coordenação pedagógica. Foram feitas observações na escola, e foi analisado como ela funciona, como os alunos se relacionam, além das observações feitas na atuação dos profissionais que foram entrevistados, os quais fazem parte dessa comunidade e da mesma realidade dos alunos.

O professor de história e a professora de ciências atuam nos turnos diurno e matutino; a atendente geral trabalha nos turnos matutino e vespertino; e a pedagoga atua apenas no turno matutino.

A entrevistada **1** tem formação em Matemática (licenciatura e bacharelado). Ela atua como Assistente de laboratório de informática, sendo seu tempo de atuação 13 anos na sala de aula, e 3 anos no laboratório de informática. A entrevistada **1** se afastou da sala de aula por questões de saúde.

O entrevistado **2** tem formação de graduação em Filosofia, História e Sociologia. Atualmente dá aula de História no Ensino Médio, atuando nesta área há 27 anos.

A entrevistada **3** tem formação em Ciências e Matemática, 2 pós-graduação, sendo elas em Matemática e Sexualidade, e também tem

especialização no PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional). Atualmente ela dá aula de Ciências para o Ensino Médio, atuando nesta área há 26 anos.

A entrevistada 4 é formada em Pedagogia, e tem especialização em Educação Especial, na área de TDAH (Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade). Ela atua como pedagoga do Estado há 6 anos.

TABELA 1 - ESCOLA 1

| | Formação | Especialização | Atuação | Tempo de atuação profissional |
|-------------|---|--|--|--------------------------------------|
| E. 1 | Matemática (licenciatura e bacharelado) | Não | Assistente de Laboratório de Informática | 13 anos |
| E. 2 | Filosofia, História e Sociologia | Não | Professor de História do Ens. Médio | 27 anos |
| E. 3 | Ciências e Matemática | Área de Matemática e Sexualidade e PDE (programa de desenv. educacional) | Professora de Ciências do Ens. Médio | 26 anos |
| E. 4 | Pedagogia | Educação Especial (TDAH) e EJA (Educação de Jovens e Adultos) | Pedagoga do Estado | 6 anos |

Na escola 2, participaram da pesquisa cinco profissionais que atuam na escola, sendo eles: quatro professoras (área de línguas (inglês/alemão/português) e ensino religioso); E uma orientadora educacional. Foram feitas observações na escola, em como os alunos se relacionam, além das observações feitas na atuação dos profissionais que foram entrevistados, os quais fazem parte da mesma realidade desses alunos. Duas professoras de línguas (letras alemão e letras português/alemão) e a professora de ensino religioso atuam no período matutino e vespertino; A professora de línguas (português/inglês) trabalha apenas no período matutino; e a orientadora educacional que respondeu a entrevista atua apenas no período vespertino.

A entrevistada 1 tem formação em Letras (Português e Inglês), e mestrado em Linguagem e Tecnologia. Ela atua como professora de Inglês do Ensino

Fundamental anos iniciais e finais, sendo seu tempo de atuação na área, de 8 anos.

A entrevistada **2** tem formação em Letras (Alemão). Atualmente dá aula de alemão e inglês, atuando na área há 6 anos.

A entrevistada **3** tem formação em Letras (Português e Alemão). Atualmente ela dá aula de alemão para o Ensino Fundamental anos iniciais, atuando nesta área há 2 anos.

A entrevistada **4** é formada em Pedagogia, e dá aula de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental anos iniciais. Ela atua como professora há 6 anos.

A entrevistada **5** fez magistério e se formou em psicologia. Deu aula para o Ensino Fundamental por 16 anos, e atualmente é Orientadora Educacional do Ensino Fundamental anos iniciais e da Educação Infantil do colégio, atuando nesta área há 6 anos.

TABELA 1 - ESCOLA 2

| | Formação | Especialização | Atuação | Tempo de atuação profissional |
|-------------|-----------------------------|---|--|--------------------------------------|
| E. 1 | Letras (Português e Inglês) | Em linguagem e mestrado em linguagem e tecnologia | Professora de Inglês do Ens. Fundamental I e II | 8 anos |
| E. 2 | Letras (Alemão) | Não | Professora de Alemão e Inglês do Ens. Fundamental I e II | 6 anos |
| E. 3 | Letras (Português e Alemão) | Não | Professora de Alemão do Ens. Fundamental I | 2 anos |
| E. 4 | Pedagogia | Não | Professora de Ensino Religioso de Ens. Fundamental I | 6 anos |
| E. 5 | Psicologia | Pós-graduação em psicologia educacional sistêmica | Orientadora Educacional | 6 anos |

O instrumento para a coleta dos dados se deu por meio de uma entrevista, composto pelas seguintes perguntas: O que você entende por currículo? Você já estudou sobre Currículo em sua formação? Se sim, qual foi a contribuição?

Os entrevistados de ambos colégios responderam a questões relacionadas ao currículo. As respostas foram gravadas com autorização dos entrevistados, de acordo com o “Termo de Consentimento Livre e Informado para a Realização da Entrevista” e analisados de forma qualitativa.

4.2 ANÁLISE DO PPP

4.2.1 Escola 1

O PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola 1, foi atualizado pela última vez no ano de 2012. Nele estão contidas algumas informações importantes para a análise das entrevistas e do perfil dos entrevistados.

Nas primeiras páginas do PPP, contém a definição de cultura, que segundo eles, “para as classes trabalhadoras coloca-se a necessidade de construir sua própria cultura como instrumento de emancipação política.” (PPP, 2012, p.29) e “a cultura é crítica, criação histórica, condicionada, permeada pela contradição, é a elaboração de uma concepção de mundo coerente, é a construção de uma identidade.” (PPP, 2012, p.29) Isso mostra a importância de pensar a cultura como um instrumento para a formação do indivíduo.

Sobre a aprendizagem: O PPP nos traz a concepção de uma aprendizagem pautada na reflexão e aplicação daquilo que lhe é transmitido como conhecimento. “Aprendizagem é uma relação cognitiva entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Aprendizagem escolar é planejada, intencional e dirigida, resulta da reflexão e há influência afetiva e social.” (PPP, 2012, p.30)

A gestão democrática no colégio, de acordo com o PPP, é baseada na ideia de que os professores devem trabalhar muito buscando promover a democracia na escola, buscando formar sujeitos conscientes de suas opções, comprometidos com uma sociedade melhor.

Localizamos uma concepção que remete à perspectiva calcada nos anos de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com base nas competências e habilidades. Desse modo, o PPP apresenta as quatro competências fundamentais do colégio que são: (p.41)

1. Competência pessoal (aprender a ser)
2. Competência relacional (aprender a conviver)

3. Competência produtiva (aprender a fazer)
4. Competência cognitiva (aprender a conhecer)

O colégio faz parte de uma rede cristã de ensino, com o objetivo de propor ações buscando desenvolver a solidariedade e amor no aluno, assim como a reflexão e oração que são feitos no início e em momentos oportunos nas atividades educativas. (p.41)

Sobre os currículos e programas da instituição contidos no PPP, eles devem refletir sobre a realidade do aluno incorporando suas práticas culturais, garantindo a aquisição do conhecimento sistematizado necessário para a sua participação crítica. (p.45).

Perceber, relacionar, buscar respostas; compreender, sentir, refletir, julgar e se emocionar, tudo isso são a expressão da elevada complexidade da missão a ser cumprida pela escola, cujo ambiente e pessoas devem abrir-se para a realização do aluno, razão de ser de qualquer instituição escolar. (PPP, 2012, p.45)

Sobre a avaliação do colégio, ela deve incidir sobre o desempenho do aluno nas diferentes experiências de desempenho das habilidades, levando em conta os conteúdos que foram ensinados, assim como os objetivos.

4.2.2 Escola 2

O PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola 2, foi atualizado pela última vez no ano de 2012. Nele estão contidas algumas informações importantes para a análise das entrevistas e do perfil dos entrevistados.

No PPP está contido a filosofia de ensino do colégio, o qual tem como objetivo transmitir os conteúdos de cada área do conhecimento. “Busca assim, fornecer subsídios para que o homem possa ter um posicionamento consciente perante a vida e atue como agente de transformação nesta sociedade, tornando-a mais justa, honesta e fraterna.” (PPP, 2012, p.24)

A metodologia de ensino contida no PPP mostra que ela deve desenvolver não só o intelecto, mas também os aspectos emocionais e sociais do aluno, e também os ligados à responsabilidade, disciplina interior, autonomia psíquica, afetividade, sensibilidade e criatividade.

Este Colégio é cristão e busca transmitir conhecimentos a respeito da palavra bíblica em sua educação e ensinamentos, buscando formar indivíduos preparados para o mundo: “Este colégio não visa doutrinar, e sim, transmitir os ensinamentos bíblicos, para que o aluno possa ter um posicionamento consciente perante estas verdades bíblicas” (PPP, 2012, p.26).

O PPP do colégio traz a concepção da sociedade atual, a qual é caracterizada por extremos, onde há muitas diferenças econômicas, que gera violência e valorização do sucesso a qualquer custo. Sendo assim, o colégio almeja uma sociedade consciente da realidade que busca alternativas para os problemas gerados pelo subdesenvolvimento. E para isso, é preciso visar o bem comum, aceitando as diferenças, onde cada indivíduo participa tendo em vista o coletivo. (p.28).

Sobre a concepção de educação, “É preciso oferecer conhecimentos que revertam à compreensão do mundo, do homem e da sociedade em que se vive” (PPP, 2012, p.30). Sendo assim, a boa formação perpassa o ato de pensar e refletir. O PPP afirma que o ato de educar vai além da transmissão dos conteúdos apenas, mas propicia a formação de atitudes frente ao conhecimento. (p.31)

Assim, qualquer forma de educação que vise simplesmente à adaptação das pessoas à realidade, sem discuti-la deve ser evitada, pois a adaptação sem reflexão pressupõe a existência de uma realidade acabada, estática, que significa subtrair do homem a sua possibilidade e o seu direito de transformar o mundo. (PPP, 2012, p.31)

Esse pensamento nos remete a aplicação de um pensamento crítico, o qual não se adapta apenas ao que lhe é imposto, mas saiba refletir, para assim formar sujeitos capazes de transformar o mundo.

O colégio entende que o desenvolvimento e aprendizagem é um processo contínuo de construção do conhecimento, que se dá em vários momentos da vida do indivíduo. O colégio busca a construção de um saber integrado, crítico e duradouro, o qual requer um trabalho que busque questionamentos levando a uma aprendizagem significativa. (p.33)

4.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Apresentaremos quais foram os resultados/respostas desses profissionais e como podemos pensar a formação humana e a importância de se ter conhecimento a respeito da trajetória do currículo, pensando nele como uma construção histórico-social, assim como José Alberto Pedra (1997) afirma, que a cultura não é formada apenas por conhecimentos e fatos, ela também inclui o modo como os indivíduos representam tais conhecimentos. E dessa forma, o currículo também traz consigo a marca da cultura na qual ele foi produzido. Sendo assim, pode-se dizer que no currículo estão contidos mais do que os conteúdos a serem ensinados, mas também abriga as concepções da vida social e das relações que constituem a cultura.

4.3.1 Escola 1

Nas respostas dos profissionais 1 e 3 da Escola 1, verificamos um aspecto mais técnico, concebendo currículo enquanto um artefato permeado pela “neutralidade” com as seguintes respostas: “É um documento que mostra todos os cursos, a capacitação, aquilo que você está preparado para poder entrar no mercado de trabalho” (E.1); e “o Currículo é o conteúdo que deve ser desenvolvido no período para determinada série” (E.3).

Já os profissionais 2 e 4 da Escola 1 ao responderem a mesma pergunta, ainda apresentam o aspecto técnico, porém com alguns diferenciais, como a percepção da importância de estudar e compreender o currículo, como mostram as seguintes respostas: “o Currículo é fundamental para termos uma base comum na escola, e deveria ter um currículo integrado entre as disciplinas de humanas” (E.2); e “o Currículo é a nossa carta de apresentação, é tudo o que analisamos, estudamos e apresentamos.” (E.4)

Nas respostas dos profissionais 1 e 2 da Escola 1, verificamos que eles não tiveram estudos sobre o currículo, de acordo com as seguintes respostas: “Nunca estudou sobre Currículo.” (E.1); e “não teve estudo sobre o Currículo em sua formação. Apenas estudou os PCN’s.” (E.2)

Já os profissionais 3 e 4 da Escola 1 ao responderem a mesma pergunta, apresentam um conhecimento básico em sua formação, como as seguintes

respostas: “Viu sobre o Currículo em sua formação acadêmica.” e “é importante compreender o Currículo para saber como funciona cada série.” (E.3); e “Durante a formação acadêmica teve uma disciplina chamada Currículo e Planejamento.” porém “A contribuição foi pouca.” (E.4). Essas respostas nos mostram que por mais que se tenha estudado e visto algo sobre o Currículo em sua formação acadêmica, a contribuição que tal conhecimento trouxe para elas foi pouca, pois não deu embasamento teórico em suas respostas, além de auxiliar pouco em seus trabalhos atuais.

TABELA 2 - ESCOLA 1

| | Pergunta 1 | Pergunta 2 | Pergunta 3 |
|----------------------|---|---|---|
| | O que você entende por Currículo? | Você já estudou sobre Currículo em sua formação? | Se sim, qual foi a contribuição? |
| Resposta E. 1 | É um documento que mostra todos os cursos, a capacitação, aquilo que você está preparado para o mercado de trabalho | Nunca estudou sobre Currículo. A primeira vez que fez currículo, procurou na internet o modelo, porque não sabia como fazer. | x |
| Resposta E. 2 | O Currículo é fundamental para termos uma base comum na escola, e deveria ter um currículo integrado entre as disciplinas de humanas. | Não teve estudo sobre o Currículo em sua formação. Apenas estudou os PCN's. | x |
| Resposta E. 3 | O Currículo é o conteúdo que deve ser desenvolvido no período para determinada série. | Viu sobre o Currículo em sua formação acadêmica. Mas afirmou que adquiriu conhecimento durante o período que está trabalhando, e que a prática é o que faz a diferença. | Para ela é importante compreender o Currículo para saber como funciona cada série. |
| Resposta E. 4 | O Currículo é a nossa carta de apresentação, é tudo o que analisamos, estudamos e apresentamos. | Durante a formação acadêmica teve uma disciplina chamada Currículo e Planejamento. | A contribuição foi pouca, pois as vezes estudamos o Currículo e achamos que é aquele papel que fazer para procurar emprego, mas na verdade ele é a base de toda sua apresentação. |

4.3.2 Escola 2

Os entrevistados 1, 2, 3 e 4 da Escola 2 ao responderem a mesma pergunta, também trazem um aspecto mais tradicional, considerando a importância dos conteúdos a serem apresentados e alcançados em determinado tempo/curso, como dizem nas respostas: “É uma forma de estruturação, da questão dos conteúdos...” (E.1); “As matérias que estão dentro de um determinado curso.” (E.2); “É um documento onde é escrito o que os alunos vão ver em determinado curso ou período de tempo.” (E.3); e “vai desde regras da escola, organização e conteúdos”. (E.4)

A resposta da profissional 5 da Escola 2, nos traz o mesmo aspecto técnico, mas com um caráter mais reflexivo, crítico, ao responder que o currículo traz “o que é importante para a criança aprender para viver em sociedade e no mercado de trabalho. Vai desde aprendizagem, e o que é necessário para o aluno aprender em cada matéria. Vai além das questões pedagógicas.” (E.5)

Nas respostas dos profissionais 2 e 3 da Escola 2, verificamos que eles não tiveram estudos sobre o currículo, de acordo com as seguintes respostas: “Não lembra de ter estudado sobre currículo em sua formação.” Mas “Acha que seria importante para trabalhar no colégio.” (E.2); e “Não estudei sobre”. (E.3)

Já as entrevistadas 1, 4 e 5 afirmam que já estudaram sobre o currículo em sua formação, com as respostas: “Teve duas disciplinas em sua formação...” porém “Não teve muita contribuição para sua vida profissional.” (E.1); “Sim.” e acha que “A forma como o conteúdo foi passado durante a faculdade não ajudou muito a entender o que era currículo.” (E.4); e “Só estudou na época que fez o magistério, mas de uma forma muito vaga.” e “Acha que deveria ter aprendido mais sobre o currículo, pois hoje sente falta de saber o que é o currículo.” (E.5).

TABELA 2 - ESCOLA 2

| | Pergunta 1 | Pergunta 2 | Pergunta 3 |
|----------------------|---|--|---|
| | O que você entende por Currículo? | Você já estudou sobre Currículo em sua formação? | Se sim, qual foi a contribuição? |
| Resposta E. 1 | É uma forma de estruturação, da questão dos conteúdos, a questão dos planejamentos | Teve duas disciplinas em sua formação que trabalhavam sobre currículo | Não teve muita contribuição para sua vida profissional |
| Resposta E. 2 | As matérias que estão dentro de um determinado curso | Não lembra de ter estudado sobre currículo em sua formação | Acha que seria importante para trabalhar no colégio |
| Resposta E. 3 | É um documento onde é escrito o que os alunos vão ver em determinado curso ou período de tempo | Não estudei sobre | x |
| Resposta E. 4 | É quando você elabora um cronograma de uma escola, o que ela tem que seguir, vai desde regras da escola, organização e conteúdos | Sim | A forma como o conteúdo foi passado durante a faculdade não ajudou muito a entender o que era currículo |
| Resposta E. 5 | É algo que as escolas têm como o que repassar para os alunos, para que eles aprendam quais são os conteúdos, o que é importante para a criança aprender para viver em sociedade e no mercado de trabalho. Vai desde aprendizagem, e o que é necessário para o aluno aprender em cada matéria. | Só estudou na época que fez o magistério, mas de uma forma muito vaga. Não foi trabalhado na teoria, mas sim na prática. | Acha que deveria ter aprendido mais sobre o currículo, pois hoje sente falta de saber o que é o currículo, pois na escola é fundamental ter esse conhecimento |

4.4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Podemos observar que o aspecto de cunho técnico e tradicional sobre o currículo está presente em todas as entrevistas. Como por exemplo na entrevista 1 da Escola 1, onde a entrevistada fala sobre o currículo como um documento que mostra todos os cursos, a capacitação, aquilo que você está preparado para poder trabalhar no mercado de trabalho, o que nos remete à

ideia de um currículo tecnicista, mecânico, de adequação e controle, que busca atender as demandas do mercado. Vale destacar a concepção do PPP com base nas competências e habilidades, perspectiva amplamente criticada por seu viés pragmático e instrumental, como foco na preparação para o trabalho. Tal perspectiva remonta aos aspectos operacionais que caracterizam a perspectiva tradicional de currículo. Pois segundo Silva (1999), esses modelos tradicionais de currículo se restringiam apenas à atividade técnica, de como fazer o currículo. Sendo assim, as teorias críticas do currículo questionam a educação tecnicista, e colocam em questão os pressupostos dos modelos sociais e educacionais, que pode ser observado ainda hoje nas instituições escolares.

Já na Escola 2, pode-se observar essa mesma predominância da ênfase nos conteúdos. Além de uma crítica à forma como o currículo foi apresentado para esses profissionais em sua formação acadêmica, como afirma a entrevistada 4 “A forma como o conteúdo foi passado durante a faculdade não ajudou muito a entender o que era currículo.”

Assim, podemos afirmar que a compreensão do que é currículo ainda está atrelada a sua definição do século XX, onde o primeiro “conceito” de currículo surgiu nos Estados Unidos, pelo estudioso Franklin Bobbit. Tomaz Tadeu da Silva (1999) analisa que, segundo o pensamento de Bobbit, a questão do currículo acabaria se transformando em uma questão de organização, ou seja, a educação estava voltada à adequação, a atender a ordem social, reduzido a uma questão técnica, de forma mecânica. “O modelo de Bobbit estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica.” (SILVA, 1999, p.23).

Em geral, pode-se concluir que, os entrevistados não tiveram estudos aprofundados em relação ao currículo, e que para eles o currículo serve como um documento com objetivos a serem alcançados dentro da instituição escolar, é um documento que define a organização e estruturação do colégio. Com algumas críticas, mas ainda atrelado ao currículo tradicional, na perspectiva do controle, para a eficiência.

De acordo com Adorno (1995), a ordem econômica e a organização econômica, continuam impondo a maioria das pessoas a depender das

situações dadas em relação às quais são impotentes, e como consequência disso, o indivíduo se mantém em uma situação de não-emancipação, ou seja, se adaptam às situações existentes e se conformam com as condições postas, abrindo mão da subjetividade autônoma que remete a própria ideia de democracia (p.43).

Não é possível mudar isoladamente aquilo que é produzido e reproduzido por situações objetivas que nos são dadas, que mantêm impotente a consciência. “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu.” (ADORNO, 2010, p.39). Ou seja, o autor traz contribuições a respeito da necessidade de se fazer uma crítica permanente para se pensar uma educação em seu sentido emancipatório. E para se ter uma ação mais próxima, mais efetiva, Adorno afirma que é urgente uma política cultural socialmente reflexiva, ou seja, formar homens capazes de fazer uma auto reflexão e de compreensão da realidade social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se então que compreender a sociedade e o momento histórico, o que estava sendo implementado nela e quais eram as disputas por hegemonia, nos ajudaram a compreender os impactos que a estruturação social teve dentro das instituições escolares, assim como os impactos que são gerados na vida do indivíduo em sua formação social e pessoal. Buscando problematizar o campo do currículo enquanto política cultural, o presente trabalho buscou refletir sobre o currículo, problematizando suas concepções, disputas e implicações para a educação escolar, além de compreender quais os tensionamentos que marcaram o campo do currículo, destacando os pressupostos sociais que embasaram suas concepções, suas disputas ideológicas e as influências teóricas.

As teorias críticas do Currículo, a qual deu embasamento para este trabalho, nos ajuda a compreender como se dão as relações sociais e educacionais, assim como suas disputas. E como resultado, compreendemos que para um indivíduo alcançar a emancipação não basta apenas receber aquilo que lhe é imposto e se adaptar ao meio, mas é preciso que ele seja capaz de ter um pensamento crítico, e assim fazer reflexões sobre tudo aquilo que lhe é apresentado, pois somente assim poderemos formar indivíduos que caminhem rumo à emancipação.

Como resultados da pesquisa e das entrevistas, concluímos que as mediações e ações do campo do currículo tem predomínio de uma perspectiva tradicional, que se orienta por uma racionalidade de cunho instrumental. No entanto, podem ir além dos desígnios do poder e controle, como um lugar para a oposição e resistência. Neste processo, a escola e educação em geral, tem um grande papel a partir do momento em que ela permite reflexões e capacita os indivíduos para ter um pensamento crítico, levando em conta a sociedade e o contexto histórico cultural em que este indivíduo está inserido.

Levando em conta a questão de que no currículo não deve ser apresentado apenas os conteúdos e objetivos, mas as condições histórico-sociais, assim como as experiências de cada indivíduo, o campo do currículo gera uma grande discussão sobre como o ensino deve ser transmitido, levando em conta os aspectos educacionais que estão presentes na sociedade, assim como as

relações dos indivíduos. Segundo Maar (1995), em Adorno, a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a educação (reflexão educacional) constitui uma focalização político-social. Desse modo, a crise da formação cultural não deve ser tratada como uma questão pedagógica, de forma isolada, sem considerar o contexto extra pedagógico. É preciso compreender em quais condições a realidade se constitui, quais as relações sociais objetivas, e que, portanto, a educação não é um fator de emancipação, necessariamente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação: À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa; O que significa elaborar o passado; Educação após Auschwitz; Educação - Para quê?; A educação contra a barbárie; Educação e Emancipação.** Tradução Wolfgang Leo Maar - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade; **uma introdução às teorias do Currículo**; terceira edição, primeira reimpressão; 1999.

SILVA, Maria Aparecida da. História do Currículo e Currículo como Construção Histórico-cultural. VI Congresso luso-brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: EDUFU, 2006. v. 1. p. 4820-4828. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT1102201495635.pdf>

SOUZA, Rosa Fátima de. Consideração a respeito do Currículo; **Teorias de Currículo.** Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008, p.5-17.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco. Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa. Cap. 1 **Teoria da Semiformação** Theodor W Adorno. Campinas, SP: Autores Associados, 2010 - (Coleção educação contemporânea).

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011, p.19-41.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Perspectivas Curriculares Contemporâneas.** Curitiba/ibpex, 2012.

BARBOSA, Renata Peres. **Pensamento pós-crítico, currículo e teoria crítica: aproximações, tensões.** (Tese de Doutorado). Unesp - Marília, 2017.