

DILEMAS DA RELAÇÃO TEORIA/PRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO EDUCACIONAL

*Gabriel Humberto Muñoz Palafox**

*Maria Vieira Silva***

RESUMO

O texto problematiza aspectos concernentes aos vínculos históricos entre as dimensões epistemológicas do conhecimento, a educação escolar e o Currículo. Para análise dessas mediações, no primeiro momento apresentamos algumas sínteses sobre a indissociabilidade da relação entre teoria e prática e suas implicações no campo do currículo. Posteriormente apresentamos reflexões sobre o currículo, em sua dimensão histórica, como constituído e constituinte das práticas sociais. Sob tal perspectiva, esse dispositivo pedagógico potencializa as estratégias de ação intersubjetiva dotada de procedimentos metodológicos que se efetiva no interior de um determinado sistema educativo, tornando-se um dos muitos mecanismos produtores de cultura e adquire identidade própria em cada um dos contextos históricos onde é criado e implementado. O campo de currículo caracteriza-se, assim, num importante campo de pesquisa e de estudo científico e dos vários tipos de influência e interferência política, mediante implicações individuais e sociais nos processos de formação da consciência do/a educador, do/a aluno/a e da comunidade envolvida, direta e/ou indiretamente no processo educativo.

Palavras-chaves: Currículo. Relação teoria e prática. Teorização crítica

* Doutor em Educação e Currículo (2001), ambos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP. Professor Adjunto III da Faculdade de Educação Física (FAEFI) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFU. E-mail: gabmpalafox@hotmail.com

** Doutora em Educação pela UNICAMP, Campinas-SP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia-MG. E-mail: mvieiraufu@gmail.com

ABSTRACT

The text discusses aspects related to the historical links between the epistemological dimensions of knowledge, education, and school curriculum. To analyze these mediations, first we present reflections on the relationship between theory and practice and its implications in the curriculum field. Later we present reflections on curriculum in its historical dimension, a constituted and constitutive of social practices. From this perspective, this teaching device enhances the strategies of intersubjective action endowed with methodological procedures that takes effect within a given education system, becoming one of the many mechanisms that produce culture and acquires its own identity in each of the historical contexts where it is created and implemented. Thus, the curriculum field characterizes itself in an important field of research and scientific study and the various types of political influence and interference by individual and social implications in the processes of the formation of conscience of the educator, student and of the community involved, directly and/or indirectly in the educational process.

Keywords: Curriculum. Relationship between theory and practice. Critical theories

Debates concernentes a indissociabilidade da relação teoria e prática, produção e socialização do conhecimento e entre conteúdo e forma têm protagonizado reflexões sob diferentes vertentes e em distintas abordagens na teorização educacional. No âmbito das políticas curriculares, tem sido habitual recomendações para que as escolas e os sistemas de ensino organizem as atividades pedagógicas buscando conectar teoria e prática na socialização do conhecimento. Tal aspecto também tem sido alvo de preocupação de professores e gestores durante os processos de planejamento e avaliação, bem como em diferentes situações do cotidiano escolar. Destarte, embora seja recorrente percepções, proposições e prescrições em prol de uma articulação entre teoria e prática nos diferentes contextos educativos, partimos do pressuposto que essa relação manifestasse de forma intrinsecamente indissociada, como componentes indissolúveis da *práxis*, no qual apenas por um processo de abstração, podemos separar um pólo do outro. As análises presentes neste trabalho pretendem contribuir com o enfoque desta temática mediante suas conexões com o currículo

escolar buscando superar abordagens vinculadas ao modelo racionalista clássico, baseado na dicotomia entre conteúdo (o que ensinar) e forma (como ensinar). Para tanto, buscaremos inicialmente focar algumas dimensões do ponto de vista filosófico-pedagógico sobre a relação teoria e prática a partir de uma abordagem histórica. Em seguida, colocaremos em relevo alguns processos constitutivos e constituintes do currículo escolar, mediante seus vínculos históricos com o contexto social e os diversos significados e implicações atribuídos a esse dispositivo pedagógico. Por fim, na última seção sintetizamos reflexões acerca das políticas e práticas curriculares e o potencial da perspectiva teórico-crítica na socialização do conhecimento.

Três questões sobre a relação teoria/prática

1. A respeito dos filósofos e seus dilemas com a teoria e a prática: algumas contribuições ao debate

Partimos do pressuposto que é possível apontar elementos históricos relacionados com a construção e compreensão do polissêmico sentido/significado atribuído à relação teoria/prática e seus dilemas epistemológicos baseado numa análise dialético-hermenêutica e numa perspectiva materialista, a qual considera, inicialmente, que a Cultura é o mundo próprio do ser humano, ou seja, o conjunto de todos os bens (materiais e simbólicos) criados/produzidos e cultivados pela humanidade. Se a Cultura é um constructo social, pode se falar então da existência de uma “produção cultural” de práticas ou atividades humano-sociais produtoras de teorias científicas, inventos tecnológicos, obras estético-artísticas, modalidades esportivas, dentre outras, tais como a própria educação, enquanto trabalho imaterial para garantir, dentre outros aspectos, a transmissão entre os seres humanos da sua produção cultural, necessária à sobrevivência e convivência social.

Diante da diversidade cultural produzida pelas inúmeras civilizações que já fizeram parte da humanidade, várias foram as experiências sociais de organização da educação criadas, sistematizadas e filosoficamente refletidas, para além da vida estritamente familiar, tal como ocorreu com a antiga Grécia pelos seus filósofos.

Uma dessas produções culturais refere-se, justamente, à invenção do termo “teoria”. Para Hans-Georg Gadamer (1997) os gregos cunharam o termo *bios theoretikos* (vida teórica) como possibilidade explicativa de uma das formas de vida praticada pelos *spoudaios*, nobres aristocratas que depois de alcançarem o *status* de sujeitos maduros e honestos diante das “boas ações” realizadas durante suas vidas, conquistavam a possibilidade e as condições materiais de existência para dedicar-se integralmente à busca do conhecimento contemplativo necessário para encontrar os fundamentos filosóficos de um mundo livre ou ausente da *apatia* (paixões) e da *ataraxia* (dores de alma).

A pesquisa antropológica sobre a vida cotidiana desses nobres *spoudaios* já demonstrou que a produção do “conhecimento contemplativo” alcançou na sociedade grega uma função social importantíssima, uma vez que este passou a ser organizado e sistematizado, tanto para argumentar, justificar e defender a sociabilidade e a integração identitária da *pólis* grega, quanto para produzir cultura associada à transformação da natureza com a finalidade de garantir e ampliar tecnologicamente a sobrevivência e o conforto de vida humanos¹.

Nos primórdios e no auge da democracia grega, os filósofos transformaram o “conhecimento contemplativo” numa forma de “discurso-prático” que organizava o mundo e o estilo de vida grego pelas ideias (produção simbólica) a partir da e não sobre a *Pólis*. Nesse sentido, segundo Silva (2007) os filósofos dessa época entendiam a prática relacionada e condicionada pela teoria (p. 40) em contraposição a um entendimento idealista que dicotomiza essa mesma relação.

O problema é que o pensamento idealista/dicotomizador surgiu, não somente com a finalidade de conduzir a Filosofia a adquirir vida

¹ O nascimento da Filosofia na Grécia foi fruto de um lento processo de aprendizado diretamente relacionado com a organização econômica e social desse povo. Por esse motivo, diversas escolas filosóficas foram desenvolvidas, parte das quais podem ser resumidas em três grandes áreas: a) *A descoberta do mundo natural, físico, cosmológico*, que abarcou desde as explicações dos naturalistas jônios (a Escola de Mileto) e foi até a sistematização dos fenômenos naturais por Aristóteles (física, psicologia, história natural.); b) *A descoberta do mundo lógico e da estrutura do ser* - Teorias pitagóricas sobre o número (a geometria, a matemática), até à sistematização dos princípios do pensar e do ser na Lógica (organon) e Metafísica de Aristóteles; c) *A descoberta do mundo humano, isto é, do mundo sociocultural e ético-político*, a partir das ideias dos sofistas, Sócrates e Platão.

própria e começar, em seguida, a *titubear entre o conforto metafísico da teoria e a precariedade imanente à prática humana* (Idem). Esse tipo de “conhecimento contemplativo” surgiu na Grécia por questões práticas e políticas, dado a necessidade ideológica da classe dos nobres guerreiros (os *áristoi*), em dar resposta às forças sociais de grupos antagônicos. Tais grupos, orientados por interesses contrários a classe dos nobres guerreiros, questionavam o estilo de vida vigente e buscaram alargar os direitos e a participação do povo em contraposição às ideias e interesses dos *áristoi*.

Quando este confronto de forças ficou insustentável, além de começar o declínio da “democracia grega” grande parte do conhecimento idealista/dicotomizado produzido pelos filósofos da aristocracia passou a ser utilizado como conteúdo escolar em disciplinas rigidamente ensinadas, desviando-se, assim, a função original de se pensar o mundo a partir da *Pólis*, para o exercício do “comentário e da interpretação”. Ao fazer isto, a educação grega, sob comando dos *áristoi*, colocava-se *acima* dos problemas da cidade para começar a dizer às pessoas o que deveriam fazer (CASTORIADIS, 1992; SILVA, 2007), fazendo uso de uma filosofia idealista que *ignorou a cidade e adquiriu vida própria* (SILVA, 2007, p. 41).

Quaisquer que tenham sido os motivos argumentados para afirmar uma tese dessa natureza, temos como pressuposto que parte das abordagens filosóficas idealistas/dicotomizadoras criadas pelos filósofos gregos foi intencionalmente desenvolvida para justificar, inclusive juridicamente, práticas sociais destinadas ao controle e ao aplainamento de contradições entre as classes sociais existentes, motivo pelo qual, seria impossível ignorar a cidade para que assim a Filosofia adquirisse “vida própria”. Segundo Silva (2007):

afastados das práticas sociais, muitos filósofos pós-socráticos limitaram-se a interpretar a vida cidadã no nível das ideias, passaram a priorizar a *essência* em vez da coisa, desprezar o corpo e a matéria para cultivar o Ser. O cotidiano da vida pública tornou-se um panorama longínquo para os olhos dos ascetas (SILVA, 2007, p. 40).

Sob tal perspectiva, Castoriadis (1992), menciona Platão (427- 399 a. C.) como exemplo do filósofo que se “afastou” das responsabilidades da cidade, uma vez que este não forneceu *à cidade, que o alimentou e o fez*

ser o que é, nada do que todo cidadão lhe deve: nem serviço militar, nem filhos, nem aceitação das responsabilidades públicas (apud SILVA, 2007, p. 39). No entanto, há formulações de origem histórico-hermenêuticas que contrapõem-se a essas assertivas assegurando que Platão e, inclusive, Aristóteles, foram considerados no mundo grego de sua época (apesar de receberem também boas críticas), exemplos de bons cidadãos praticantes da *bios theoretikos*.

Vale ressaltar que na Grécia antiga emergiram várias atividades sociais relevantes que faziam parte da vida da cidade, da “*pólis*”, para além das práticas militares e políticas. Quinhentos anos a.C. o Estado grego fez um chamado ao povo para melhorar a educação dos seus filhos. Para isso, convocou os melhores artistas da época com a finalidade de construir os famosos “Ginásios”² (instalações situadas no centro das cidades gregas) que, até então, eram constituídos, basicamente, de terrenos ao ar livre localizados ao lado de bosques consagrados às divindades.

Todas essas construções se comunicavam por meio de uns pórticos, por onde circulavam não somente os **efebos**³, mas também os atletas que vinham completar os seus treinamentos, os artistas que assim podiam contemplar aos que iam tomar como modelos, **os filósofos** que reuniam ali a seus discípulos. Os nomes de **Platão** e **Aristóteles** ficaram unidos [na sua época] aos dois principais Ginásios de Atenas, onde ensinaram. O primeiro ao da Academia e o segundo ao do Liceu (LÓPEZ OTEROS, 2006, p. 6) (grifos nossos).

Freqüentar os Ginásios e realizar neles tarefas estéticas e educacionais eram funções práticas de artistas e filósofos os quais, dentre outras atividades, participavam de comissões que assistiam, por exemplo, aos Jogos Olímpicos. Essas comissões recebiam (curiosamente) o nome de *theoria*, constituídas por *theores* (membro/espectador) cujo chefe, *architheore*, era responsável, também, por pagar as contas do grupo.

² *Gymnásion* indica um local onde as pessoas se exercitavam nuas, do grego *gymnós*, “nu”.

³ *Efebo* (del latín *ephēbus* e este do grego *εφηβος*). Trata-se de um adjetivo utilizado para descrever e denominar os adolescentes de beleza física semelhante a uma mulher. Estes jovens frequentavam normalmente o Ginásio no mundo helênico.

Aqui, a prática da *bios theoretikos* (vida teórica) do *theoros* (espectador), além de dispor de imunidade jurídico-sacral, estava profundamente ligada à história do povo. O ato de figurar como “espectador”, longe de ser considerada uma prática social “inútil”, constituía um verdadeiro ato criador de racionalidades (verdades) e liberdades (valores), ainda que fosse praticada para atender interesses político-ideológicos da classe dominante, em detrimento do restante da população livre (e dos escravos, obviamente). Por esses motivos, a *bios theoretikos* foi considerada como a “verdadeira participação” conquistada pelos nobres *áristoi spoudaios*⁴ ao longo das suas vidas, em contraposição dialética a outras práticas sociais da *pólis* influenciadas pelo sofrimento, a paixão, o excesso, a catástrofe, a passagem, a passividade e o assujeitamento, em resumo, por *pathos*⁵.

2. Contribuições da civilização grega para a Educação das elites

Foi na antiga Grécia que filósofos idealistas, como Platão, souberam aproveitar as possibilidades de reflexão/contemplação oferecidas pela *bios theoretikos* (vida teórica) para projetar, dentre outras coisas, estratégias e modelos educacionais com profundas implicações ideológicas e políticas na vida da cidade. Tais contribuições também proporcionaram elementos constituintes daquilo que hoje conhecemos como “Educação formal”, baseada na implementação de políticas públicas ideologicamente caracterizadas para produzir e regular determinadas concepções de indivíduo, sociedade e mundo. Sob tal perspectiva, Savater (2006) assevera que cada vez que um sujeito toma consciência do mundo e age nele sem ser capaz de estabelecer seus próprios limites tanto no plano individual

⁴ Ao tratar das virtudes e sua relação com a Ética, Aristóteles nomeia como *spoudaios* todos aqueles homens gregos, nobres varões, inteiros e honestos que poderiam ser reconhecidos pelas pessoas como aqueles capazes de dizer o que, por natureza, representaria “o bem”. O próprio Aristóteles considerava a Aristocracia como uma forma de governo dos cidadãos melhores e mais virtuosos, eleitos por e entre os de melhor linhagem (ARISTÓTELES, 2008).

⁵ É possível utilizar o termo *pathos* para referir-se ao sofrimento humano. Sofrimento existencial, próprio do “ser humano”, contrário ao sofrimento patológico ou mórbido. *Pathos* representa a perda do controle humano, das paixões, fora do âmbito patológico.

quanto no social, a sociedade termina fazendo-o por ele, por meio de dois históricos mecanismos de controle social: a **educação** e as **leis**.

A educação está orientada a ensinar-nos a reprimir nossos desejos incontrolados. Se você mesmo não o faz, há toda uma legislação destinada a reprimi-lo. (...) a educação implica limitação do ser humano como base de uma determinada cultura. Quer dizer, o que a própria cultura considera que pode ser criativo ou não. Tem início então, as decisões ideológicas individuais, que se referem a como lidar com os limites sociais dentro de certa cultura. A educação é, por excelência, a arma da censura. É a forma que a sociedade tem para indicar o que não deve ser feito. A palavra em hebraico para “educação” é *jiniuj*, que pode implicar “educação” ou em seu extremo, “afogamento”, “sufoco” (SAVATER, 2006, p. 22-23).

Visando apresentar essa questão relacionada com a forma como uma sociedade e, em particular sua classe dominante, é capaz de se organizar para dizer aos outros o que devem fazer, recorreremos à história do povo grego e sua enorme criatividade filosófica e ideológica.

Os nobres gregos, pertencentes à classe dominante da *Pólis*, chamados *áristoi*⁶, construíram com seus pensadores um exemplar modelo educacional para seus filhos, e para realizar essa tarefa debateram teoricamente sobre a essência do ser e sua relação com o mundo até concluir pela criação do termo *Areté* cujo significado deveria explicar e definir o ponto máximo de aperfeiçoamento que um determinado ser (de qualquer espécie) poderia ser capaz de atingir ao longo da sua vida.

Areté, desde a época arcaica do povo grego, foi relacionada com a possessão das virtudes “*viris*”, com ênfase especial na valentia e na destreza no combate⁷, assim como associada a outro termo bem mais conhecido do senso comum, já citado neste trabalho: *áristos* (de Aristocracia). Nome

⁶ Grandes famílias de nobres gregos que, desde o século VII a.C. possuíam a maior parte das terras e haviam submetido à escravidão, por causa de dívidas, aos antigos camponeses livres, moradores da região.

⁷ Com esse sentido, o significado atribuído à *areté* foi conservado, por exemplo, nas obras de Hesíodo e Homero.

dado aos nobres pertencentes a essa classe, superlativo de *agathós* (bom) cujo significado era “o excelente”, “o melhor”, “o mais bravo”, “o mais nobre”.

A utilização da relação *árete e áristos* na educação dos gregos caracterizou uma ruptura de paradigma no que se refere à forma de se pensar e realizar a educação. Se nas sociedades primitivas a preparação para a vida ocorria de forma “quase natural”, os gregos, no mundo ocidental, destinaram a ela outras finalidades. A sociedade grega foi organizada em duas classes sociais. Uma constituída pelos nobres (os belos e bons - *kalói tè kai agathói*), que dedicavam suas vidas ao cultivo do intelecto e da condição físico-corporal para atender as atribuições destinadas a essa classe: a vida política, a ginástica e a arte da guerra. A outra classe social era o **povo** (os feios - *kakói*) constituído por indivíduos livres, porém despossuídos de terras e escravos, motivo pelo qual precisavam **trabalhar**.

Sem embargo, o termo *Areté* “evoluiu” filosoficamente para um outro ideal de excelência, relacionado, agora, com a idéia da **justiça**, assim como se tornou, também, o eixo central da educação (*paideia*) grega. Ainda que uma parte da concepção mais antiga atribuída a *Areté* tenha persistido na prática educacional grega diante da ênfase que estes deram à disciplina e ao domínio do corpo por meio da prática da ginástica e das lutas, a sua educação incorporou, também, o ensino das artes da oratória, da música e, eventualmente, da própria Filosofia.

Um dos motivos que conduziram à formação ampliada dos nobres gregos pode ser atribuído à idéia de justiça contida no sentido/significado atribuído a *Areté*, justamente, pelo próprio Platão, que partiu da idéia de que se cada coisa na natureza tinha sua função (*érgon*) havia, então, uma *areté* própria a ser preenchida. Por exemplo um cavalo, na condição de animal teria uma função própria, qual seja, aquela que apenas somente ele poderia fazer ou, pelo menos, que apenas ele poderia fazer **do modo mais perfeito** (*árista*). E esta seria, para Platão, o exercício da força, da velocidade e da firmeza na batalha.

Obviamente, esse mesmo filósofo ficou interessado em descobrir quais seriam as *aretai* (excelências) do ser humano, motivo pelo qual formulou a seguinte pergunta: o que permitiria ao ser humano cumprir o seu *érgon* no mais alto grau de perfeição?

Para responder a essa questão Platão pensou o ser humano como um ser de corpo e alma e atribuiu a esta última a função de governar, deliberar e, inclusive, dirigir o corpo. Além disso, considerando que o ser humano vivia na *pólis*, isto é, de forma *associada*, concluiu que a *justiça* seria a maior de todas as *aretai*, porque seria a “mais social” de todas elas.

Platão (...) concluiu que a areté do ser humano seria, justamente, a justiça, motivo pelo qual todo ideal educativo deverá alcançar essa perfeição. Em contraponto, um homem injusto agiria em sentido contrário à excelência (BARROS, 2008).

Por outro lado, outras duas questões foram levantadas pelos filósofos gregos para responder como os nobres guerreiros (os *áristoi*) seriam educados na *Pólis* para alcançar suas *aretai*: o que seria o Homem excelente? como deveria ser criado e educado o ser humano excelente?

Assim, ao serem garantidas as ideias dominantes e concretizadas as condições socialmente necessárias para se alcançar uma formação educacional própria dos nobres gregos, no contexto de uma organização social dividida em classes sociais, pode ser verificado que a educação grega tornou-se, de fato, uma relação teoria/prática fundamentada com fins políticos e ideológicos, sistematicamente organizada por meio de propostas de ensino a serem implementadas na corrida (*curriculum*) dos jovens por *areté* e pela reprodução social-cultural de um particular estilo de vida em sociedade.

3. Sobre a produção cultural denominada “teoria” e sua relação com a vida humana

Tal como mencionamos anteriormente, a teoria, desde suas origens, tornou-se uma das muitas manifestações da produção cultural de natureza simbólica que opera por meio da linguagem e suas diferentes manifestações.

Como parte da cultura, um teórico procura transformar objetos de pesquisa/observação em produção simbolicamente registrada com utilização das linguagens artística, científica ou filosófica. Do ponto de vista

hermenêutico, as linguagens ou formas de expressão simbólica podem ser lingüísticas, quase-lingüísticas (imagens visuais) ou uma mistura dessas duas formas de expressão simbólica.

Uma teoria contém, em essência, cinco dimensões que influenciam, direta ou indiretamente, toda produção cultural de natureza simbólica. Segundo Guareschi (1996, p. 88-89) estas dimensões são:

A **dimensão intencional** - as formas simbólicas são expressões de um sujeito para um sujeito; a **dimensão convencional** - a produção, construção, emprego e interpretação das formas simbólicas são processos que envolvem a aplicação de regras ou convenções de vários tipos; a **dimensão estrutural** - as formas simbólicas são construções que exibem uma estrutura articulada; a **dimensão referencial** - são construções que representam algo de modo específico, referem-se a algo, dizem algo sobre alguma coisa; finalmente, e talvez a mais importante, a **dimensão contextual**, isto é as formas simbólicas estão sempre inseridas em processos e contextos sócio-históricos determinados, dentro dos quais e por meio dos quais elas são produzidas, transmitidas e recebidas.

Reafirmando aqui a importância da dimensão contextual no campo da produção simbólica humana, vale lembrar Henry Giroux (1997) quando afirma que determinadas perspectivas de pesquisa produtoras de teorias científicas podem sofrer de graves deficiências epistemológicas quando ignoram o princípio de que toda percepção subjetiva está dialeticamente relacionada com o mundo social e não simplesmente o espelha como se fosse uma imagem fotográfica. Em outras palavras, ignorar esse princípio durante a produção de uma teoria torna qualquer pesquisador/a vítima de um subjetivismo distorcido semelhante ao idealismo filosófico criticado por Marx e Engels em “Ideologia Alemã” (2002).

Para Giroux (1997), o mundo social é mais do que uma simples constelação de significados embora seja respeitada a ideia de que todo indivíduo conhece e atua na realidade cotidiana baseado em sua compreensão. Entretanto, não decorre disso que essa mesma compreensão seja resultante de criações simbólicas capazes de se constituir em uma

variedade infinita de maneiras de pensar e de agir, pois isso caracteriza uma prática social idealista extremamente subjetivista⁸.

Em outras palavras, isso significa dizer que todos os processos de tomada de consciência, de aquisição de conhecimento e de produção cultural simbólica (subjetivação individual) estão articulados, de alguma forma, com os sistemas de relações sociais.

Portanto, têm um momento de expressão no nível individual e outro no nível social, ambos gerando conseqüências diferentes que se integram em dois sistemas da própria tensão recíproca em que coexistem, que são a subjetividade social e a individual. A subjetividade social não é abstração, é o resultado de processos de significação e sentido que caracterizam todos os cenários de constituição da vida social, e que delimitam e sustentam os espaços sociais em que vivem os indivíduos, por meio da própria perpetuação dos significados e sentidos que os caracterizam dentro do sistema de relações em que eles atuam e se desenvolvem (REY, 2003. p. 207).

Uma vez que a relação entre teoria/prática encontra-se no cerne da reflexão filosófica, tal como vimos anteriormente, concordamos com o fato de que o debate sobre essas duas dimensões tem nos revelado dificuldades para compreendê-las como categorias independentes entre si. O currículo, em sua dimensão histórica, como constituído e constituinte das práticas sociais e como um dispositivo pedagógico que sintetiza a produção do conhecimento elaborada e sistematizada historicamente pela humanidade constitui-se em um contributo fundamental da relação indissolúvel entre teoria e prática.

⁸ Giroux (1997) refere-se, em especial, as abordagens metodológicas, **estrutural-funcionalista** e **fenomenológica**, as quais, depois de analisar epistemologicamente, critica-as pelo fato de estas desconsiderarem, em grande parte, a dimensão contextual que caracteriza uma produção simbólica de natureza teórica.

Currículo na contemporaneidade: desafios à indissociabilidade entre teoria e prática

Tomando como referência inicial o resgate histórico da forma de se teorizar e praticar a educação na antiga Grécia e a necessidade de definirmos currículo, concordamos com SILVA (2001, p. 14) quando afirma que *uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o Currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é*. Assim, vejamos primeiramente o que diz a teoria a respeito do Currículo e seus dilemas com a teoria e a prática.

Conde e Robledo (2001), afirmam que a noção “moderna” de Currículo como plano estruturado de estudos foi cunhada pela primeira vez no ano de 1633 no *Oxford English Dictionary*. Reforçando este fato, Aristizabal e colaboradoras (2005), identificaram que a origem moderna do termo Currículo como sinônimo de “plano de estudos”, surgiu no início do século XVII nas universidades de Leiden y Glasgow, durante uma série de debates ocorridos nos âmbitos político, social e religioso que inculcavam o calvinismo com relação a uma “Ética da Eficácia” e ao rigor com que deveriam ser educadas as sociedades protestantes da época.

Goodson (1997) também se refere a estes fatos ao mencionar que a origem anglo-saxônica do termo currículo, no século XVII, foi vinculada às ideias calvinistas que incorporaram à educação a necessidade de considerar a existência de mecanismos externos de controle e de organização social nos processos de formação dos indivíduos.

À medida que as ideias calvinistas ganharam ascendência política e ideológica no campo educacional, configurou-se um sistema dualista que oferecia aos “eleitos” uma formação escolar longa e ao restante da população um currículo mais conservador. Desse modo, ao currículo se associou o poder de designar e também de diferenciar.

Para Goodson (1997), a configuração final das estruturas e dos processos de institucionalização dos sistemas educacionais baseados nas noções curriculares de controle e organização social, foi concretizada somente no século XIX, com a criação de mecanismos avaliativos por meio da realização de provas (exames) implantados inicialmente em níveis superiores ao ensino fundamental.

Dessa forma, depois de se conceber a educação como um dever do Estado, concretizou-se na Europa e em vários países da América, o estabelecimento de sistemas educacionais e suas respectivas legislações reguladoras das suas funções e atribuições.

Associado às inúmeras lutas populares reivindicatórias da educação como direito de Estado para todos e todas, sem distinções de classe ou de outros tipos de exclusão social, o mundo viu surgir legislações que garantiram tanto a obrigatoriedade do ensino fundamental, quanto o aperfeiçoamento de sistemas burocráticos institucionalizados destinados a gerenciar, administrativa e pedagogicamente, a implementação de currículos educacionais ao mesmo tempo em que se procurava garantir o controle social, de acordo com os interesses e necessidades socialmente estabelecidos nas leis promulgadas em cada Estado-nação, tal como ocorreu no Brasil no final do século XIX.

Aqui, a educação e seu currículo oficial, foram definidos numa perspectiva positivista que ideologicamente, visou o atendimento dos interesses das classes dominantes e suas pretensões de modernização do país. No Brasil, o ensino fundamental tornou-se um dos pilares da implementação de diretrizes filosófico-pedagógicas, nascidas nas bases do pensamento liberal-republicano, que procuraram colocar em prática um projeto de sociedade que concebia a educação como um dos elementos propulsores da evolução econômica, social e científico-tecnológica do país.

Nesse contexto, o termo Currículo passou por diversas definições, sendo uma delas a relação de matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimentos organizados em seqüências de tempo e de ensino-aprendizagem (grades ou matrizes curriculares), conotação que continuará guardando estreita relação com conceito de plano estruturado de estudos, ou seja, o conjunto de conteúdos a serem transmitidos durante um curso com tempo definido para sua finalização.

De acordo com Sacristán e Gomes (1998), o conceito de Currículo tornou-se bastante “elástico” e, inclusive, deveria ser qualificado de impreciso porque poderia significar coisas distintas, segundo o enfoque em que o conceito fosse desenvolvido:

(...) mas, a polissemia também indica riqueza neste caso porque, estando em fase de elaboração conceitual, oferece perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino. Em primeiro lugar, se o currículo faz alusão aos conteúdos do projeto educativo e do ensino, a imprecisão provém da própria amplitude desses conteúdos, já que ensinar, num sistema escolar tão complexo e prolongado para os alunos, engloba níveis e modalidades que cumprem funções em parte semelhantes e em parte muito distintas - a escolarização cumpre fins muito diversos. Em segundo lugar, esses fins educativos tendem a se diversificar ou se traduzir em projetos educativos que implicam interpretações diferentes das finalidades educativas (...) É normal, então, encontrar concepções de currículo de conteúdos muito variáveis quanto à sua amplitude, quando se fala, se investiga ou se regula sobre currículo, provocando visões distintas e discussões que parecem se referir a realidades diferentes (SACRISTÁN e GÓMES, 1998, p. 126-7).

Contrariando, em parte, esse tipo de abordagem, apresentamos dois argumentos: primeiro que, ao analisar historicamente parte dos significados atribuídos ao termo Currículo, é possível constatar que novas definições surgem, em termos gerais, cada vez que se procuram caracterizar filosoficamente, ideologicamente e cientificamente os fundamentos, as intenções e os mecanismos pedagógicos que um determinado plano estruturado de ensino e suas respectivas políticas educacionais devem seguir em determinado lugar e época para alcançar, na prática, determinados objetivos gerais e específicos (MUÑOZ PALAFOX, 2001). Um segundo argumento pressupõe que a ideia de diversificação de conceitos foi resultado não necessariamente de mudanças paradigmáticas no campo da educação, mas principalmente por uma ampliação teórica das possibilidades de análise crítica da prática do Currículo decorrente, principalmente, da abertura epistemológica que esta área foi obrigada a sofrer diante das críticas contundentes às propostas positivistas e suas respectivas derivações de natureza psico-pedagógicas e tecnicistas, as quais dominaram o cenário da educação durante quase todo o século XX.

Por outro lado, independentemente da diversidade de conceitos produzidos a respeito do Currículo, este passou a ser designado desde o início do século XX como um campo especializado de estudos devido,

principalmente, à influência da literatura e da prática educacional proveniente dos Estados Unidos de América - EUA. Dentre as condições sociais que confluíram, política e pedagogicamente, para a adoção do Currículo como um campo de estudos, Silva (2001, p. 22) destaca alguns pontos como,

a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação, o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado de sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização.

O Currículo como campo de estudo oriundo dos EUA, reproduzido posteriormente na América Latina, passou a ser utilizado em caráter dominante para contribuir com a formação de sujeitos orientados pelos valores e princípios da democracia capitalista e sua ideologia positivista, da mesma forma que os gregos o fizeram em outro contexto e com outras premissas filosóficas e curriculares, porém, sem mudar o fato de que os respectivos valores, interesses e conteúdos escolares propostos foram oriundos de suas respectivas classes dominantes: na antiguidade, dos nobres *aristoi*; na modernidade, da burguesia.

O Currículo entendido e defendido como campo de estudo destinado a promover uma educação liberal e tecnicista nos EUA começou com John Franklin Bobbit no ano de 1918, depois da publicação da sua teoria no livro “The Curriculum” (SILVA, 2001). Bobbit propôs que a escola, para atingir seus objetivos, deveria funcionar da mesma forma que uma empresa comercial ou industrial. Para Silva (2001, p. 12-13), no discurso de Bobbit,

o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. Se pensarmos no modelo de Bobbit, através da noção tradicional de teoria, ele teria descoberto e descrito o que verdadeiramente é o “currículo”. Nesse entendimento, o

“currículo” sempre foi isso que Bobbit diz ser: ele se limitou a descobri-lo e a descrevê-lo. Da perspectiva da noção de discurso, entretanto, não existe nenhum objeto “lá fora” que se possa chamar de “currículo”. O que Bobbit fez, como outros antes de depois dele, foi criar uma noção particular de “currículo”. Aquilo que Bobbit dizia ser “currículo” passou, efetivamente, a ser o “currículo”. Para um número considerável de professores, de estudantes, de administradores educacionais, “aquilo” que Bobbit definiu como sendo currículo tornou-se uma realidade.

Essa análise, acrescida às nossas reflexões sobre o mundo grego e sua “vida teórica”, parece confirmar que a tradição das teorias e práticas curriculares foi (e anda continua sendo) orientada por duas fontes de pensamento/planejamento intimamente ligadas entre si, uma de caráter ideológico e outra de natureza estratégica. Sem embargo, há muitos dissensos em torno da compreensão, teorizações e conceitos de currículo escolar. Assim, diferentes concepções de currículo escolar com filiação em determinadas matrizes teóricas tem se desenhado no cenário educacional, desde abordagens teórico-conceituais com filiações na perspectiva Positivista ou Marxista até vertentes referenciadas em teorias pós-modernas. Sumariamente, na primeira abordagem há um predomínio do enfoque tecnicista com ênfase na racionalidade produtivista. As duas outras abordagens, embora portando concepções singulares, desenvolveram teorizações as quais visam “colocar em xeque” o pensamento e a estrutura educacional tradicionais, e inspirar novas experiências educacionais para efetuar inversões nos fundamentos das teorias tradicionais.

Segundo Moreira (2005), as análises críticas de autores do campo de currículo centram-se, fundamentalmente, nas relações entre conhecimento escolar e poder, procurando entender como o currículo contribui para reforçar divisões sociais referentes a classe social, etnia e gênero: “questionam, nessa abordagem crítica, a cultura erudita, as disciplinas tradicionais e seus conteúdos, chegando-se mesmo a colocar em xeque a própria racionalidade com que a escola vem trabalhando. Definidos pelos que detêm o poder, os currículos são vistos como construções históricas e como instrumentos de controle de grupos subalternizados” (p. 43).

De acordo com Forquin (1993), por currículo se entende, geralmente, tudo que é suposto de ser ensinado ou aprendido, segundo uma ordem determinada de programação e sob responsabilidade de uma instituição de educação formal, nos limites de um ciclo de estudos. Por extensão, o termo parece fazer referência ao conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos, (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar. Destarte, a partir da perspectiva do autor, vale colocar em relevo a concepção de currículo, a partir das dimensões cognitivas e simbólicas, ou seja, o currículo não se reduz a um corpo neutro de conteúdos cognitivos referenciados nos saberes científicos da cultura erudita, mas, sua composição é também ancorada na dimensão simbólica, no plano dos princípios, tendências e valores que são transmitidos de forma explícita ou tácita no cotidiano da escola e que, em maior ou menor escala, influenciam na produção das identidades e subjetividades dos alunos.

As decisões curriculares acerca de *o quê ensinar* têm se tornado constantemente alvo de preocupação dos profissionais da educação, como também dos pesquisadores do campo de currículo. Contudo, Silva (2001) ressalta que a pergunta “*o quê*” nunca deve estar separada de uma outra pergunta “*o que eles ou elas devem ser?*” ou melhor, “*o que eles ou elas devem se tornar?*” Para o autor, a escola também contribui para a produção das identidades e das subjetividades de seus alunos. Na perspectiva política postulada pelo autor, uma questão central para o currículo refere-se ao *por quê?* indagando sobre a validade de determinados conhecimentos e questionando: por que esse conhecimento é considerado importante e não outros? “[...] e para evitar que esse ‘por que’ seja respondido simplesmente por critérios de verdade e falsidade, é extremamente importante perguntar: ‘trata-se do conhecimento de quem?’. Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular? (idem: 47). Com efeito, o currículo escolar tal como se encontra organizado, corporifica formas dominantes de capital cultural, reafirmando e legitimando as histórias eurocêntricas, patriarcais, classistas, ao mesmo tempo em que marginaliza

as experiências e as memórias culturais dos assim chamados estudantes das “minorias” (Giroux, 1995). Assim, veiculam-se de forma manifesta ou tácita noções particulares sobre conhecimento e organização da sociedade, prescrevendo qual conhecimento é legítimo ou ilegítimo e quais grupos sociais podem ser representados ou serem excluídos de representação. Sob tal ótica, a organização do trabalho na escola não é composta apenas por um conjunto de conteúdos escolares, que articulam em torno do currículo a produção das ciências e dos saberes construídos historicamente pela humanidade de forma neutra e a-política. Simultaneamente à transmissão dos saberes científicos em forma de conteúdos programáticos organizados pelo currículo escolar, veiculam-se ideologias prescritas por uma cultura hegemônica. Esses artefatos culturais não foram produzidos por um ente metafísico, de forma fetichizada, mas são constructos históricos e, como tal, também são passíveis de serem desconstruídos socialmente.

É possível, pois, que este seja um dos pontos fundamentais de compreensão da indissociabilidade da relação teoria e prática no processo de produção e socialização do conhecimento, pois aqui alicerçam pontos fundamentais do currículo como um dispositivo pedagógico que apreende, condensa, elabora, sistematiza e transmite conhecimentos e valores produzidos historicamente pela humanidade mediante a ininterrupta relação teoria-prática, ou seja, o currículo escolar é constituído e constituinte da *práxis*. Sabe-se, entretanto, que a relação entre teoria e prática, bem como os respectivos níveis da *práxis* e graus de consciências correspondentes, é complexa e não se restringe a um mero movimento pendular entre as dimensões teóricas e práticas, pois se trata de uma relação eminentemente dialética. Nesse sentido, de acordo com Vázquez, “a prática mantém sua primazia com relação à teoria, sem que tal primazia dissolva a teoria na prática nem a prática na teoria. Por manterem uma e outra relações de unidade, e não de identidade, a teoria pode gozar de certa autonomia relativa, porquanto, o papel determinante corresponde à prática como fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria” (1990:238). Contudo, essa autonomia, por sua vez, é condição indispensável para que a teoria sirva à prática “já que implica na exigência de que a teoria não se limite a ir a reboque da prática, e sim que, em maior ou menor grau, se antecipe à própria prática” (idem). Quanto ao papel da teoria, Vázquez

afirma sua autonomia com relação à prática, pois esta “antecipa-se a ela, e acaba por influir na prática, e é precisamente sua capacidade de modelar idealmente um processo futuro que lhe permite ser um instrumento - às vezes decisivo - na práxis produtiva ou social. É claro que essa influência implica numa disponibilidade da teoria, isto é na sua abertura ao mundo da prática” (p.239), mas “(...) a teoria por si mesma - como produção de finalidades ou de conhecimentos - não transforma nada real; ou seja, não é práxis” (idem). Nessa direção, Pereira (1999), afirma que

o rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar adoção de esquemas que supervalorizam a prática e minimizam o papel da formação teórica. Assim, como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar. (p. 114).

Tais considerações acerca da *praxis* são importantes não apenas para avaliar as possibilidades de um currículo que pretenda se pautar na criatividade e na reflexividade, mas para contribuir com a superação de binarismos entre teoria e prática presente nas discussões acerca da organização curricular.

De acordo com Muñoz Palafox (2001), o Currículo constitui-se uma estratégia⁹ de ação intersubjetiva dotada de procedimentos metodológicos (inclusive de controle do processo), que se efetiva no interior de um determinado sistema educativo com a finalidade de garantir que o fluxo de informações selecionadas e filtradas (filosófico-politicamente) da cultura sejam transformadas em princípios ético-político-pedagógicos e em

⁹ **Estratégia** (do gr. *strategía*) é a arte ou atividade destinada a planejar (onde, com que, quando e como) e executar determinadas ações com a finalidade de alcançar uma ou várias metas para atingir um objetivo geral. **Tática** (do gr. *taktiké*) trata da definição de posições e da manobra de máquinas e/ou seres humanos antes e durante a aplicação de uma estratégia com a pretensão de alcançar, com sucesso, os objetivos gerais e específicos traçados, sejam esses de ordem comercial, militar, médica, jurídica, esportiva, educacional, etc.

saberes escolares sistematicamente organizados para serem socializados e assimilados pelos/as educadores/as e pelos/as alunos/as. Tal processo ocorre por meio de diversas experiências de aprendizagens desenvolvidas ou propostas para essa finalidade, em diferentes estágios de escolarização. Enquanto estratégia de ação intersubjetiva, o Currículo torna-se um dos muitos mecanismos produtores de cultura que, na qualidade de fenômeno institucional¹⁰, adquire identidade própria em cada um dos contextos históricos onde se cria e implementa, caracterizando-se, assim, num potencial e importante campo de pesquisa e de estudo científico, mediante os vários tipos de influência e interferência política, científica, ideológica e pedagógica que acontecem durante os processos de criação e desenvolvimento¹¹ e das implicações individuais e sociais, dos processos de formação da consciência do/a educador, do/a aluno/a e da comunidade envolvida, direta e/ou indiretamente, resultantes de sua implementação.

Assim, enquanto estratégia intencional de ação intersubjetiva e campo de pesquisa/estudo político-educacional, o Currículo reflete escolhas sociais que concordam com os valores e as crenças não somente dos grupos dominantes na sociedade, tal como tem sido defendido na esfera da Sociologia Crítica da Educação, mas também daqueles grupos que, discordando desses mesmos valores e crenças, procuram e conseguem traduzir parte de seus anseios, agindo coletivamente fora da lógica de intervenção social construída pela tradição dominante e conservadora de homem/mulher, mundo e sociedade.

¹⁰ *Os fenômenos curriculares incluem todas aquelas atividades e iniciativas através das quais o currículo é planejado, criado, adotado, apresentado, experimentado, criticado, atacado, defendido e avaliado, assim como todos aqueles objetos materiais que o configuram, como são os livros-texto, os aparelhos e equipamentos, os planos e guias do professor, etc.* (WALKER, apud SACRISTÁN, 1998, p. 21).

¹¹ *A implementação de uma estratégia intersubjetiva de ação curricular não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de idéias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação* (SACRISTÁN, 1998, p. 21).

Considerações finais

Historicamente, a organização curricular tem se ocupado de questões em torno de *conteúdos e formas* de seleção e veiculação do conhecimento validado pelas tradições institucionais hegemônicas. Sob essa perspectiva, tal seleção comumente é apresentada e veiculada como natural e universal, legitimando hierarquias e segregações de dominação por meio de constituições binárias e maniqueístas que definem o mundo social, polarizando e definindo o que é válido e inválido; o que é central e o que é marginal. Com efeito, essa seleção não ocorre de forma desinteressada e neutra, ao contrário, tal processo configura-se de forma arbitrária mediante regulações impostas por uma classe, estratos de classe, grupos ou instituições. Provocar inversões acerca deste *status quo*, o qual historicamente promove exclusão escolar requer, dentre outras estratégias de natureza político-social, o adensamento de estudos e reflexões sobre o processo de produção e socialização do conhecimento. As discussões acerca da indissociabilidade entre teoria e prática podem constituir-se em importantes aliadas a esse processo. Candau e Lelis (1999), asseveram que a relação entre teoria e prática pode ser fundamentada em dois esquemas: a visão dicotômica e a visão de unidade. Sob a perspectiva da visão dicotômica prevalece a separação entre teoria e prática, com ênfase na total autonomia de uma em relação à outra. Com efeito, cumpre aos “teóricos” a tarefa de pensar, elaborar, refletir e planejar, e aos “práticos”, cabe executar, agir e fazer, tendo, cada um desses pólos, sua lógica própria. Já em uma visão associativa, estes pólos não são opostos. A prática deve ser uma aplicação da teoria e só adquirirá relevância na medida em que for fiel aos parâmetros desta, uma vez que a inovação vem sempre do pólo teórico. Contrapondo-se a tendência dicotômica, ao longo do texto, desenvolvemos argumentos referenciando-nos na perspectiva de *unidade* entre teoria e prática, ou seja, enquanto um processo indissolúvel, constitutivo e constituinte da *práxis*. No âmbito da educação, tal processo se materializa de forma precípua no currículo escolar, o qual tem como função social a socialização dos saberes produzidos historicamente pela

humanidade. Assim, um dos elementos centrais do currículo é possibilitar que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos pelos sujeitos da educação. O currículo, nessa perspectiva, constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares (Moreira e Candau, 2007). Ainda de acordo com os autores, os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos chamados “âmbitos de referência dos currículos”, quais sejam: a) instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); (b) mundo do trabalho; (c) desenvolvimentos tecnológicos; (d) atividades desportivas e corporais; (e) produção artística; (f) campo da saúde; (g) formas diversas de exercício da cidadania; (h) movimentos sociais. Os conhecimentos oriundos desses diferentes âmbitos são, então, selecionados e “preparados” para constituir o currículo formal e para constituir o conhecimento escolar que se ensina e se aprende nas salas de aula. Com efeito, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, um dos principais desafios para os profissionais da educação, a nosso ver, tem sido a apropriação da dimensão da indissociabilidade da relação teoria-prática, mediante a clareza conceitual do conhecimento como algo vivo, não abstrato, histórico e cambiante, ou seja, a compreensão epistemológica que os conhecimentos plasmados no currículo escolar são processos inerentes da vida social e dela oriundos e derivados por múltiplos âmbitos de referência. Por essa razão, ressaltamos que cabe aos/às profissionais da educação de todas as áreas de conhecimento e especialidades assumirem sua condição de sujeito da *práxis* no processo de construção, implementação e ressignificação do Currículo” como parte da sua própria formação crítica, exercitando, filosófica e cientificamente, os atos da dúvida, da pergunta, da argumentação e do questionamento crítico no processo de avaliar, decidir, implementar, modificar, refutar ou criar uma determinada proposta curricular.

Referências

ARISTÓTELES. Ética a Nicomano. <http://www.analitica.com/bitblo/Aristoteles/nicomaco.asp>.> Acesso em 10/03/2008.

ARISTIZABAL, Magnolia et al. Aproximación crítica al concepto de currículo. In: Revista ierRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa. Vol.1, Nº.2 (Enero-Junio de 2005). <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061.

BARROS Maciel, Gilda Naécia. Areté e cultura grega antiga – Pontos e Contrapontos. (http://www.hottopos.com/videtur16/gilda.htm#_ftn1). Acesso em 17/03/2008.

CANDAU, V.M.; LELIS, I.A. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANDAU, V.M (Org.). Rumo a uma Nova Didática. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p.56-72. I

CARDOSO DE CASTRO, M. Platão: Vida y Obra. <<http://www.filosofia.org/bio/platon.htm>>. Acesso em 10/02/2008.

CASTELLANI FILHO, L. A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas. 1999. Tese – Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

CASTORIADIS, C. I As Encruzilhadas do Laberinto II: Os domínios do Homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CONDE ROBLEDO, María Eugenia et.al. Aproximación al concepto de Currículum Escolar Contexto Educativo. Revista digital de investigación y nuevas tecnologías. Nº. 19, 2001 <<http://contexto-educativo.com.ar/2001/5/nota-07.htm>>. ISSN 1515-7458.

DOMINGUES, J. L. Currículo como atividade intencional. In: Cappelletti, Isabel F.; Masetto, Marcos T. (Org.). Ensino Superior: Reflexões e experiência. São Paulo: EDUC PUC/SP, 1986. p. 43-72.

DUSSEL, H. Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

FORQUIN, J.C. Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, ARTMED, 1993

GADAMER,H.G. Verdade e Método: traços fundamentais de uma

Hermenêutica Filosófica. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, I. F. A construção social do Currículo. Lisboa: EDUCA, 1997.

LÓPEZ OTEROS, A. M. Análisis antropológico del deporte en las culturas cretense y griega Revista digital Educación e Investigación. N.26. Vol. 3. Agosto, 2006.

MARX, K. e ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: Centauro: 2002.

MOREIRA, A. F. A crise da Teoria Curricular Crítica. In: VORRABER C. M. O Currículo nos limiars do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.11-36.

MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, 2007

MUÑOZ PALAFOX, G. H. Intervenção político-pedagógica: a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, n. 68, 1999, p. 109-125.

REY, F.G. Sujeito e subjetividade. São Paulo: Pioneira, 2003.

SACRISTÁN, J.; GOMÉS, A. I. Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SAVATER, F. Os sete pecados capitais. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

SILVA, S. P. A Filosofia entre o conforto metafísico da teoria e a precariedade imanente à prática humana. In. SILVA, S. P (Org). Teoria e Prática: algumas perspectivas. Catalão: editora da UFG – Campus Catalão, 2007.

SILVA, T.T. Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, M. V. ; MOREIRA, F. A . Trabalho docente na esfera pública: controvérsias e vicissitudes sob a ótica dos sujeitos da educação. Revista Política e Gestão Educacional. Araraquara: UNESP, v. 1, p. 10-20, 2011.

SOUZA, R. F. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. Brasília: Em Aberto, p.117-128, 1993.

TAMARIT, J. Educar o Soberano. São Paulo: Cortez, 1996.

VÁZQUES, A.S.Filosofia da praxis. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Data de registro: 02/08/2012

Data de aceite: 09/09/2012