

TEMA 3

A organização curricular

A maneira pela qual uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição de poder em seu interior e a maneira pela qual se encontra aí assegurado o controle social dos comportamentos individuais.

Basil Bernstein

Quando se fala em organização curricular, a primeira idéia que se apresenta é aquela referente à seqüência, à forma e aos destinatários dos conteúdos ensinados.

Existe a idéia de que tais questões dependem da estrutura lógica das disciplinas e do nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Isso significaria dizer que dependem do conhecimento científico específico e da psicologia da aprendizagem.

A organização de conteúdos vai, no entanto, muito além desse entendimento. Está diretamente implicada com o que entendemos por conhecimento escolar. Assim, precisamos compreender as implicações decorrentes do processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, bem como as implicações do processo de disciplinarização dos conhecimentos que se associam a essa transformação.

Nesta seção, analisamos questões referentes a esse tema: a organização curricular.



Handwritten notes area with horizontal lines.

A – Por que o currículo tende a ser organizado em disciplinas e não sob a forma de um currículo integrado?

B – Por quais transformações passa o conhecimento quando é escolarizado?

C – Como ficam as relações entre conhecimentos científico, escolar e cotidiano?

Passamos agora a tratar detidamente de cada uma dessas questões.

Por que o currículo tende a ser organizado em disciplinas e não sob a forma de um currículo integrado?

A organização do conhecimento em disciplinas não é a única forma possível de organização do conhecimento escolar. Sabemos que é possível ensinar dispondo o conhecimento em grandes temas, por intermédio de projetos, por exemplo. No entanto, as disciplinas são a forma mais usual de trabalho na escola em diferentes tempos e locais. É a forma de organização curricular que tem sido dominante na história do ensino.

A organização em disciplinas é tão comum na escola que tendemos a naturalizá-la, ou seja, deixamos de questionar por que o conhecimento é assim disposto, achando tal organização natural. Igualmente, não problematizamos por que certas disciplinas atualmente se mantêm no currículo. Ao contrário, tendemos a não questionar por que trabalhamos com essas disciplinas e não com outras.

Nossa discussão sobre o tema é tão pequena que geralmente sequer paramos para pensar sobre o que significa disciplina escolar. Por outro lado, tendemos a tratar a disciplina científica como igual à disciplina escolar. Dessa forma, não analisamos as transformações que o conhecimento sofre quando passa para o contexto escolar.

Sendo assim, trabalhamos aqui visando a conceituar disciplina escolar e disciplina científica. O objetivo é também procurar entender as relações entre uma e outra.

Segundo Chervel (1990), a disciplina escolar é composta por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de motivação e um sistema de avaliação. Esses constituintes estão diretamente ligados às finalidades educacionais.

A disciplina acadêmica, por sua vez, é ministrada nos cursos de nível superior, na formação dos profissionais e/ou dos pesquisadores em uma área de conhecimento específica.

Uma disciplina científica é um conjunto específico de conhecimentos que tem suas características próprias no processo de pesquisa, de formação de pesquisadores, dos métodos e dos materiais utilizados para isso.

Isso significa dizer que, muitas vezes, há uma estreita proximidade entre a disciplina escolar ou acadêmica e a disciplina científica. Mas nem sempre elas são iguais, em virtude dos métodos e conteúdos, não atendendo, em alguns casos, às mesmas finalidades sociais. Igualmente, disciplinas escolares e científicas não têm a mesma história, portanto acabam sendo bastante diferentes (Lopes e Macedo, 2002).

Andre Chervel é um educador francês especializado em pesquisas sobre história das disciplinas escolares. No Brasil, foram publicados apenas alguns de seus artigos.

Vejamos um exemplo na área de Saúde.

A Microbiologia é uma disciplina científica que embasa muitos trabalhos nessa área. Trata-se de um campo de pesquisa estabelecido, com profissionais reconhecidos como microbiologistas. Existem revistas de renome na área, com prestígio nacional e internacional. À medida que o campo foi crescendo e se desenvolvendo, tendeu a se subdividir ainda mais. Novos grupos de pesquisa foram se formando e se especializando, buscando o território para se estabelecerem e adquirirem maior prestígio e desenvolverem as finalidades que julgavam importantes.

Dessa forma, surgiram os campos ainda mais especializados: Bacteriologia, Virologia, Micologia. Foram criadas, assim, novas disciplinas científicas, cada qual com seus métodos, seus conhecimentos próprios, suas revistas e pesquisas.

E na escola, como se estrutura essa área ?

Nas escolas de nível médio e fundamental brasileiras, essas disciplinas científicas não existem como tal. Não consta do currículo escolar a disciplina de Microbiologia, mas existem conhecimentos muito básicos de Microbiologia sendo ensinados nas disciplinas Biologia e Ciências. Nesse caso, a disciplina escolar se distancia da disciplina científica.

Por sua vez, nos cursos de formação profissional, sejam de nível médio ou superior, tende a existir a disciplina Microbiologia. Com raras exceções, não existem as disciplinas mais específicas: Bacteriologia, Virologia e Micologia. Nesse caso, a disciplina escolar, com perfil mais acadêmico, se aproxima da disciplina científica, de seus objetivos e sua organização, mas ainda assim não é igual.

No primeiro caso, o conhecimento de Microbiologia irá aparecer no currículo mais integrado a outros conhecimentos, aos saberes biológicos, especificamente. No segundo, ele tenderá a aparecer de forma mais especializada, divorciado de outras áreas de conhecimento.

Conclusão, quanto mais a disciplina escolar ou acadêmica se aproximar da forma de organização da disciplina científica, mais tenderá a se divorciar de outros conhecimentos. Mais ela tenderá a se afastar das questões concretas e irá se aproximar do contexto científico especializado.

Claro que é importante, especialmente em um curso de formação profissional, a existência de espaço para o conhecimento científico especializado e atualizado. Porém, nem sempre estamos formando cientistas nesses cursos. Em especial, quando formamos outros profissionais, como enfermeiros, por exemplo, devemos nos preocupar não apenas com a formação no conhecimento científico.

Caso o currículo seja baseado nas finalidades sociais das disciplinas científicas, tendemos a formar um profissional que não sabe relacionar esse conhecimento científico com outros saberes. O conhecimento pode passar a



ser interpretado como se fosse compartimentado em “caixas” que não se relacionam. O grau de especialização conferido a algumas áreas faz com que o olhar do especialista só se faça naquela direção, desconsiderando as inter-relações entre os diferentes saberes científicos. Tendem a ser desconsideradas também as relações com outros saberes igualmente importantes, tais como o conhecimento das questões de saneamento básico, das condições de vida da população da cidade onde atua, etc.

Esse processo de separação das disciplinas, a ponto de não haver inter-relação entre os saberes, é chamado de compartimentação dos saberes.

Para combater essa compartimentação dos saberes, é preciso pensar em organizar um currículo integrado. No currículo integrado trabalha-se para que haja maior inter-relação entre as disciplinas escolares. Igualmente, trabalha-se para que as disciplinas não atendam apenas aos interesses das ciências nas quais estão baseadas, mas também aos interesses sociais mais amplos.

Basil Bernstein comparou muito bem o currículo disciplinar e o currículo integrado.

Esse autor analisa os processos de compartimentação dos saberes, por intermédio de dois conceitos: **classificação** e **enquadramento dos saberes**.

A **classificação** se refere às relações entre conteúdos, ao grau de limites impostos a eles. Quanto mais fraca a classificação, maior a inter-relação dos conteúdos.

O **enquadramento** diz respeito à forma do contexto no qual é feita a transmissão do conhecimento, ou seja, à força da fronteira entre o que pode e o que não pode ser transmitido em uma relação pedagógica. Em outras palavras, deve ser entendido como se referindo ao grau de controle de professores e alunos sobre a seleção, a organização e o ritmo do conhecimento transmitido e recebido nas relações pedagógicas.

Na perspectiva de Bernstein, o currículo pode ser analisado por variações no grau de classificação e por variações no grau de enquadramento.

Um forte enquadramento reduz o poder do aluno sobre o conhecimento que ele recebe, quando e como, e aumenta, por sua vez, o poder do professor nas relações pedagógicas. Por outro lado, um alto grau de classificação reduz o poder do professor sobre o que ele transmite, uma vez que ele tem de se manter nos limites impostos entre as disciplinas.

Assim, qualquer organização do conhecimento escolar envolvendo alto grau de classificação e alto grau de enquadramento origina um **currículo coleção**. Tal como qualquer organização do conhecimento escolar que tenha por objetivo reduzir o nível de classificação e o nível de enquadramento origina um **currículo integrado**.

Tanto o currículo coleção quanto o currículo integrado devem ser compreendidos como exemplos extremos e ideais, conceitos que permitem a análise da estrutura do conhecimento escolar. Na prática, verificamos que os currículos são construídos com vários diferentes níveis de integração. O currículo coleção seria assim o menor nível possível de integração (integração tendendo a zero), e o currículo integrado seria o maior nível de integração (integração tendendo ao máximo).

Bernstein adverte apropriadamente que o currículo integrado não é garantido apenas pelo fato de uma disciplina utilizar conhecimentos de outra. Essas são apenas inter-relações intelectuais. A integração pressupõe minimamente um grau de subordinação das disciplinas a uma idéia ou um projeto comum, capaz de articulá-las.

Mas quais as vantagens do currículo integrado em relação ao currículo disciplinar? São elas:

- permitir maior homogeneidade de ações entre os/as professores/as;
- permitir que o processo de ensino trabalhe com conceitos e questões de maior profundidade teórica, mesmo em níveis de ensino iniciais;
- enfraquecer as regras de enquadramento, ou seja, permitir relações mais democráticas entre alunos e professores;
- conferir maior iniciativa aos/às professores/as e aos/às alunos/as;
- possibilitar maior integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos dos/das alunos/as;
- combater uma visão hierárquica e dogmática do conhecimento, ou seja, a idéia de que existem saberes que são sempre mais importantes do que outros.

É interessante observar que, na comunidade científica, mesmo existindo os grupos disciplinares, muitas vezes há um trabalho conjunto para resolver problemas concretos. Ou seja, quando se estabelecem fins sociais comuns, grupos disciplinares especializados trabalham juntos, pois passam a ter interesses comuns.

Na escola e nos cursos de formação profissional, é comum prevalecer o interesse de organizar e controlar o trabalho de professores/as e alunos/as. Pela organização disciplinar, são controlados os horários, os espaços físicos (ocupação das salas, por exemplo) e o fluxo de informações. Por intermédio da organização disciplinar, as direções e coordenações sabem o que cada professor e cada aluno realiza em determinado momento; por isso é tão difícil modificá-la. As implicações sociais e pedagógicas dessa mudança são muito acentuadas.

Optar por um currículo integrado não é, portanto, um trabalho fácil. Este, porém, não deve ser desconsiderado por ser difícil. Não existem roteiros ou receitas únicas para as diferentes escolas, os diferentes alunos e os diferentes professores, mas existe um princípio comum. É preciso haver um debate democrático entre professores/as, alunos/as e direção para que possam ser pensadas as várias atividades de integração possíveis. Por exemplo:

- Organizar alunos para que trabalhem no desenvolvimento de um projeto comunitário real, como, por exemplo, conhecimento da saúde da população moradora próximo à escola. Assim, as diferentes disciplinas cursadas por eles podem ter suas atividades e conteúdos organizados tendo em vista esse projeto mais amplo. Entretanto, a decisão sobre o desenvolvimento dessas



Procure se lembrar da sua formação em Enfermagem e analise: quais experiências curriculares que você vivenciou caracterizam o curso como organizado segundo um currículo coleção? Quais experiências curriculares que você vivenciou caracterizam o curso como organizado segundo um currículo integrado? Reflita criticamente sobre essas experiências. Anote sua reflexão no Diário de Estudo.



Identifique um problema real na área de Saúde existente na sua cidade. Em seguida, procure analisar as diferentes disciplinas acadêmicas e científicas que precisariam ser estudadas de forma integrada para tentar dar conta do entendimento e da solução desse problema.

atividades e conteúdos não pode ser realizada individualmente por cada professor, mas com base em um planejamento conjunto.

- Na impossibilidade de realização de um projeto que integre várias disciplinas, é possível realizar projetos que integrem duas ou três disciplinas apenas. O simples trabalho de uma aula conjunta ministrada por dois professores de áreas diversas já é capaz de pôr em questão a idéia de conhecimentos isolados e permitir que um professor questione, frente aos alunos, a concepção de outra área do conhecimento que não a sua. Atividades como essa, porém, não podem ser feitas irrefletidamente; não podem ser decididas de uma hora para outra, sem planejamento, com o/a professor/a sendo levado por um simples modismo ou uma imposição de fora. É preciso pensar em que trabalho realizar e por que realizá-lo.
- Outra possibilidade de integração pode ser promovida com a realização de atividades extraclasse, em conjunto, por vários professores. A saída do ambiente escolar regido por regras disciplinares facilita pensar em problemas concretos. Pensando-se neles, diferentes disciplinas tendem a ser articuladas.

Porém, em qualquer uma dessas possibilidades, é preciso pensar que mudar de um currículo coleção para currículo integrado **não** é apenas uma mudança na seqüência de conteúdos e no planejamento das atividades. **É também** uma mudança nas relações hierárquicas, na concepção de conhecimento preconizada e nas relações de poder da instituição. **Professores/as e alunos/as precisam passar a trabalhar coletivamente**, decidir em conjunto as questões pedagógicas. **Diretores e coordenadores de escolas e cursos também precisam se abrir ao debate democrático e ao trabalho integrado.**

Na medida em que passamos a pensar mais de acordo com os objetivos sociais das disciplinas do que exclusivamente nos objetivos científicos, também transformamos o conhecimento. Sobre essas transformações passamos a dissertar.

Por quais transformações passa o conhecimento quando é escolarizado?

A reorganização do conhecimento científico em disciplinas para fins de ensino modifica radicalmente o conhecimento científico. Existe uma relação estreita entre conteúdo e forma. Isso faz com que uma nova forma engendre novo conteúdo e um novo conteúdo configure diferentes formas. Portanto, se no processo de ensinar conferimos novas formas aos conhecimentos científicos e/ou eruditos, organizando-os em disciplinas nem sempre correspondentes aos saberes de referência, igualmente produzimos novos conteúdos. Assim, constituímos uma outra instância de conhecimento: o conhecimento escolar.

Nessa perspectiva, a escola deixa de ser encarada como mera transmissora de conhecimentos produzidos nas universidades e nos centros de pesquisas, para assumir uma nova feição de produtora de conhecimentos inerentes ao seu contexto: o conhecimento escolar.

Na seção anterior, discutimos os processos de seleção cultural. Assim, é possível definir o conhecimento escolar como um conhecimento selecionado de uma cultura social mais ampla. Este é diretamente associado ao que se entende como conhecimento válido em nossa sociedade.

Além de ser selecionado para e pela escola, esse conhecimento passa por um processo de transformação. Denominamos tal processo **transposição didática**.

A transposição didática é o “trabalho” de transformação de um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino (Chevallard, s.d.).

Esse trabalho não é realizado, exclusivamente, ou mesmo prioritariamente, por professores. Afinal, como já discutimos no **Tema 1**, professores possuem uma autonomia apenas relativa nesse processo.

Tal qual o processo de seleção cultural e o planejamento da ação curricular na escola, estudados anteriormente, o processo de transposição didática também é influenciado por projetos curriculares oficiais, por livros didáticos, por associações científicas, enfim por todos aqueles que pensam sobre os conteúdos de ensino e sobre a forma de ensinar em uma determinada área. Chevallard denomina essa esfera onde são pensadas e prescritas as práticas pedagógicas **noosfera**.

Por isso Chevallard (s.d.) afirma que professores trabalham **na** transposição didática, não controlando, eles mesmos, essa transposição. Cabe à noosfera, condicionada pela estrutura social, política e econômica mais ampla, organizar e controlar os modelos de transposição didática.

Em síntese, um conhecimento especificamente escolar é construído nos processos de seleção e de organização do conhecimento para fins escolares. As práticas de construção do currículo fazem a mediação entre cultura e conhecimentos escolares (conteúdos curriculares), constituindo um saber verdadeiramente “curricularizado” (Sacristán & Pérez Gómez, 1998).

O processo didático se beneficia de toda proteção que falta ao pesquisador: só transmite pesquisas que tiveram êxito, sem erros, impasses ou descontinuidades. Dessa forma, não se dispersa, economizando detalhes, apresentando as questões de forma mais resumida (Forquin, 1992).

Essa característica do conhecimento escolar – não apresentar os erros, os impasses, economizando detalhes – muitas vezes gera críticas. Isso porque contribui para a imagem de uma ciência sem rupturas e conflitos. Como se as ciências não fossem feitas também de erros, e como se estes não pudessem ter uma função positiva de levar a novos conhecimentos cada vez que são corrigidos.

Entretanto, existem diferenças substanciais entre exposição didática e exposição teórica científica.

A exposição didática deve levar em conta não apenas o conhecimento, mas quem está buscando conhecer. Na exposição didática é preciso conhecer os estados de quem aprende e de quem ensina, a posição de cada um em relação ao saber. Por exemplo, é preciso considerar a relação diferente que aluno/a e professor/a têm com a instituição em tal ou qual contexto social. Não se trata apenas de fazer compreender, mas de fazer aprender, de incorporar esses conhecimentos ao modo de viver e pensar.



Yves Chevallard é professor francês de Didática da Matemática que vem trabalhando em pesquisas sobre transposição didática na área de Ensino de Matemática.

Noosfera – reino das idéias com existência própria e autônoma, constituído pelas coisas do espírito, produtos culturais, linguagens, noções e teorias, inclusive os conhecimentos objetivos.



Procure identificar quais grupos e/ou pessoas fazem parte da noosfera na área de formação de profissionais da Saúde. Anote sua percepção no Diário de Estudo.

Jean-Claude Forquin é um sociólogo da educação francês com vários livros e artigos traduzidos no Brasil.



Procure identificar situações fora da escola (em seu trabalho, por exemplo) em que essas características escolares estejam presentes. Anote sua percepção no Diário de Estudo.

Por isso, os saberes escolares têm algumas características próprias. Neles predominam:

- a preocupação com a apresentação e a clareza do conteúdo;
- o ensino dos conteúdos de forma progressiva, dos conceitos mais simples aos mais complexos;
- a atribuição de uma grande importância à divisão formal (em capítulos, lições, partes e subpartes);
- as repetições, de forma a enfatizar e tornar mais claro um assunto;
- os comentários explicativos;
- as sínteses e os resumos;
- as técnicas de memorização;
- a pesquisa da concretização (ilustrações, esquemas);
- o lugar concedido às questões e aos exercícios tendo uma função de controle e/ou de reforço.

Por intermédio de todo esse conjunto de características se reconhece um “produto escolar”.

Às vezes, observamos essas mesmas características em formas de comunicação fora da escola: nas conversas do dia-a-dia, nos programas de televisão, na propaganda. Isso representa como o “espírito escolar” ultrapassa a escola e penetra na cultura de certos indivíduos ou de certos grupos.

Existem, assim, muitas diferenças entre o processo de produção do conhecimento científico e o processo de ensino.

Isso não implica considerar que devemos ensinar apenas os resultados da ciência. Afinal, ensinar apenas os resultados da ciência pode fazer com que alunos considerem esses resultados como verdades absolutas. Pode fazer com que eles não considerem a existência de uma história de construção desses resultados, uma história de homens e mulheres que produziram esse conhecimento em uma dada época, questionando conhecimentos que existiam anteriormente. Em suma, os alunos podem não perceber que o conhecimento sempre muda (tem uma história).

Na escola, também deve haver espaço para a investigação, a curiosidade, a produção de conhecimentos. Devemos nos preocupar também em ensinar o processo histórico de construção das idéias científicas, os erros e impasses da ciência.

No entanto, ensinar esse processo histórico não significa o mesmo que produzir ciência. A investigação e a pesquisa na escola não são iguais à investigação e à pesquisa científicas. Há sempre uma diferença entre os processos de exposição e de construção de raciocínios na ciência e o processo de preparação do conhecimento para torná-lo “ensinável”.

Isso, porém, não torna um processo mais ou menos importante do que o outro.

Precisamos pensar que as disciplinas escolares atendem a finalidades sociais bastante distintas das finalidades do conhecimento científico.

A comunidade científica produz conhecimento segundo os critérios estabelecidos por ela na relação com o meio social.

A comunidade escolar, trabalha com a aceitação prévia do conhecimento produzido em outras instâncias e visa a torná-lo acessível ao nível de

compreensão do estudante. A escola produz o conhecimento que atende às finalidades sociais da escolarização. Esse processo de tornar o conhecimento "ensinável" não se constitui apenas em um processo de transmissão. Exige, necessariamente, a (re)construção de saberes, a produção do conhecimento escolar.

Como ficam as relações entre conhecimentos científico, escolar e cotidiano?

Considerando o que discutimos até aqui, o conhecimento escolar é, **ao mesmo tempo**,

- um conhecimento selecionado de uma cultura social mais ampla;
- um conhecimento que passa por um processo de transposição didática;
- um conhecimento que é organizado para fins de ensino, freqüentemente em disciplinas;
- um conhecimento que se constitui diferentemente de outros saberes sociais, como o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano.

Se entendemos que a cultura é plural, precisamos pensar que não podemos uniformizar esses saberes: escolar, cotidiano e científico. São saberes diferentes, utilizados em contextos diversos e para fins sociais diversos. Assim, o conhecimento escolar tem um objetivo nada simples: a socialização do conhecimento científico e a constituição do conhecimento cotidiano.

Como em nosso cotidiano nem sempre pensamos segundo critérios científicos, não devemos considerar que a escola deve substituir o conhecimento cotidiano dos alunos pelo conhecimento científico. Diferentemente, é preciso considerar que diferentes saberes devem possuir legitimidade, sem que para isso tenham de ser científicos. Toda ciência é um saber, mas nem todo saber é científico.

O ensino na escola deve procurar justamente formar o aluno para que conviva com essa pluralidade de saberes, o que não significa tratar o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico como se fossem inquestionáveis. Ao contrário, pelo diálogo entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico, é preciso trabalhar no sentido de questionar aspectos do conhecimento cotidiano. Questionar seu conservadorismo e seus equívocos. Por outro lado, é preciso pôr em questão também o conhecimento científico nesses mesmos aspectos. Além disso, é necessário construir um conhecimento que permita ao aluno identificar quando se tenta conferir a outros saberes a lógica científica. Isso muitas vezes é feito como forma de conferir a esses saberes o poder da ciência, só que, freqüentemente, apenas permite a manutenção de equívocos ou de conservadorismos.



Escolha um livro didático de uma disciplina profissionalizante na área de Enfermagem e procure analisar como ele apresenta os conceitos:

- é informado em que contexto histórico esses conceitos foram produzidos?
- são mencionadas as pessoas que produziram esses conceitos e por que produziram?

Refleta sobre as características identificadas nos livros e faça anotações no Diário de Estudo.



Existem várias práticas que pertencem ao cotidiano de todos nós e são utilizadas para cura de certos males ou prevenção de certas doenças. Procure listar aquelas que você considera que têm fundamento, ainda que as pessoas não saibam explicar. Procure identificar também alguma prática que você saiba ser utilizada, mas que reconhecidamente não se sabe por que funciona. Reflita sobre o que você conseguir listar.

Isso também exige que os limites da vida cotidiana não sejam ampliados além de seu contexto, assim como devemos evitar que o mesmo aconteça com o conhecimento científico. Ambos, conhecimento científico e conhecimento cotidiano, são históricos, sofrem interações mútuas. Porém, interpretar a ciência com nossa maneira de pensar na vida cotidiana é incorrer em erros. Igualmente, é impossível, em cada ação cotidiana, tomar uma decisão científica, ao invés de uma decisão baseada naquilo a que estamos habituados. Além disso, as questões que vivenciamos socialmente em nosso cotidiano são muito mais complexas e não podem ser pensadas apenas em termos científicos. Temos de levar em conta os hábitos das pessoas, as relações afetivas, os processos econômicos, etc.

Por outro lado, entender como nítida a existência desses múltiplos saberes, bem como a diferença entre saber científico e cotidiano, não significa ver o cientista como um ser acima da vida cotidiana, um ser capaz de superar completamente o senso comum. Ao contrário, também o senso comum está presente na forma de pensar dos cientistas. O senso comum está difundido por todo tecido social. Por isso, é indispensável seu questionamento, cotidianamente, por todos nós, sejamos operários ou intelectuais, artistas ou cientistas.



Outras leituras

Se você tiver interesse em aprofundar as discussões realizadas sobre seleção e organização de conteúdos, recomendo:

- LOPES, Alice R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

Nesse texto, aprofundo a análise da cultura como terreno plural e conflituoso. Analiso também os processos de seleção cultural e de organização do conhecimento escolar, refletindo especialmente nas relações entre conhecimentos científico, cotidiano e escolar.

- LOPES, Alice; MACEDO, Elisabeth. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Elisabeth Macedo é professora da UERJ e pesquisadora em Currículo.

- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

Nesse livro, Moreira e Silva escrevem juntos um texto, bem como reúnem artigos de diferentes autores da área de Currículo. Esses abordam, especialmente, a constituição do campo do Currículo, questões referentes às políticas oficiais de currículo, às relações entre cultura popular e currículo e ao trabalho dos professores/as nas escolas em uma perspectiva pedagógica crítica.

Tomaz Tadeu da Silva é um pesquisador brasileiro na área de Currículo e autor/organizador de vários livros na área. É professor da UFRGS.