

# *Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira*

# 3



*Marcelo Máximo Purificação  
Maria Teresa Ribeiro Pessoa  
Ivonete Barreto de Amorim  
(Organizadores)*



**Atena**  
Editora

Ano 2020

# *Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira*

## 3



*Marcelo Máximo Purificação  
Maria Teresa Ribeiro Pessoa  
Ivonete Barreto de Amorim  
(Organizadores)*



**Atena**  
Editora

Ano 2020

**Editora Chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Barão

**Bibliotecário**

Maurício Amormino Júnior

**Projeto Gráfico e Diagramação**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima

Luiza Batista

Maria Alice Pinheiro

**Edição de Arte**

Luiza Batista

**Revisão**

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora

pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

- Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí  
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof<sup>a</sup> Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof<sup>a</sup> Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Prof<sup>a</sup> Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof<sup>a</sup> Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília  
Prof<sup>a</sup> Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa  
Prof<sup>a</sup> Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia  
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases  
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Prof<sup>a</sup> Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Prof<sup>a</sup> Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social  
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe  
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis  
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR  
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe  
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos  
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior  
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará  
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão  
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana  
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

## Aspectos históricos, políticos e culturais da educação brasileira 3

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
**Bibliotecário** Maurício Amormino Júnior  
**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Edição de Arte:** Luiza Batista  
**Revisão:** Os Autores  
**Organizadores:** Marcelo Máximo Purificação  
Maria Teresa Ribeiro Pessoa  
Ivonete Barreto de Amorim

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
A838	<p>Aspectos históricos, políticos e culturais da educação brasileira 3 [recurso eletrônico] / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Maria Teresa Ribeiro Pessoa, Ivonete Barreto de Amorim. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-203-6 DOI 10.22533/at.ed.036202007</p> <p>1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Purificação, Marcelo Máximo. II. Pessoa, Maria Teresa Ribeiro. III. Amorim, Ivonete Barreto de.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.981</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

**Atena Editora**  
Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br



## APRESENTAÇÃO

Prezados leitores, aqui está o resultado de um trabalho feito em várias mãos, que envolve estudantes e pesquisadores de vários contextos do Brasil. Do lado de cá, na organização, professores com experiências e trajetórias diferentes usufruindo da confiança que receberam da Atena Editora, organizaram em 3 volumes, com dois eixos temáticos cada um, os 71 textos que culminam na Coletânea “Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira”.

Uma temática atual e necessária, pois, coloca no centro da discussão científica a educação e seus atores, adornando, um diálogo que perpassa pelos aspectos históricos, políticos e culturais. Nesse cenário (educacional), novos e velhos problemas se encontram, e, por isso, se torna um cenário carente de políticas públicas educacionais eficazes. Socializar resultados de experiências e investigações que foram desenvolvidos muitas das vezes em contextos educacionais, primando pela resolução de problemas sociais de ordem diversas, é primordial.

O volume 3 da Coletânea “Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira”, é constituído de 23 textos, organizados em dois eixos temáticos por onde perpassam temas, que para nós da educação, nos são caros, tais como: aprendizagem, cidadania, ensino, escola, formação de professores, políticas públicas, pós-graduação, privatização, teorias do currículo, entre outros. Diante o exposto, percebe-se que temos aí, temas que são propulsores para uma boa reflexão. A tod@s, uma boa leitura.

Marcelo Máximo Purificação  
Maria Teresa Ribeiro Pessoa  
Ivonete Barreto de Amorim

## SUMÁRIO

### EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM FOCO - PARTE I

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
O USO DA TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	
Kleide Ferreira de Jesus Suely Cristina Soares da Gama	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0362020071</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>11</b>
PROJETO DE HORTA ORGÂNICA NA ESCOLA ESTADUAL FREI AMBRÓSIO – CÁCERES – MATO GROSSO - BRASIL	
Maura Rodrigues Palocio Adriely Luiza Ferreira Raoni de Cáceres Menezes Aleixo Luciana Melhorança Moreira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0362020072</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>20</b>
OS MANUAIS DIDÁTICOS DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL DAS DÉCADAS DE 1940 E 1950 E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE	
Eder Ahmad Charaf Eddine Lícia Mara Pinheiro Rodrigues	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0362020073</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>27</b>
PEDAGOGIA DO OPRIMIDO DE PAULO FREIRE: UM ESTUDO DE CASO, SITUAÇÕES DE OPRESSÃO VIVENCIADA POR MORADORES DA CIDADE DE CÁCERES - MT	
Amanda de Souza Vila Débora Oliveira de Marchi de Mei Dayanne Carla de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0362020074</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>36</b>
PENSANDO SOBRE OS PAPÉIS DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA EM TEMPOS DE CRISE SANITÁRIA DO CORONAVÍRUS	
Walace Rodrigues	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0362020075</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>46</b>
POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS DIMENSÕES CONCEITUAIS	
Jerry Wendell Rocha Salazar Edinólia Lima Portela	
<b>DOI 10.22533/at.ed.0362020076</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>56</b>
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: A EXPANSÃO PÚBLICO-PRIVADO NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO NORTE (2003-2017)	
Matheus Lucas Silva de Souza Fabiana Araújo Nogueira	

Alda Maria Duarte Araújo Castro

DOI 10.22533/at.ed.0362020077

**CAPÍTULO 8 ..... 69**

PRÁTICA DOCENTE E ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: QUAL CAMINHO?

Tânia Mara dos Santos Bassi

Vilma Miranda de Brito

DOI 10.22533/at.ed.0362020078

**CAPÍTULO 9 ..... 83**

PRIVATIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: AS AÇÕES DO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO

Roberta Cristine de Andrade Passos

DOI 10.22533/at.ed.0362020079

**CAPÍTULO 10 ..... 92**

QUALIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA

Xirlaine dos Anjos Sousa

William Santos Nascimento

Géssica Natália Campos

DOI 10.22533/at.ed.03620200710

**CAPÍTULO 11 ..... 100**

RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: O QUE DIZEM OS ESTUDOS ACADÊMICOS?

Emilly Amorim Medeiros

Marcia Cristina Argenti Perez

DOI 10.22533/at.ed.03620200711

**CAPÍTULO 12 ..... 111**

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Marinete Aparecida Martins

Leonardo Mendes Bezerra

Leo Victorino da Silva

DOI 10.22533/at.ed.03620200712

**EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM FOCO - PARTE II**

**CAPÍTULO 13 ..... 120**

RELIGIÃO E EDUCAÇÃO: OS PRINCÍPIOS RELIGIOSOS NO ENSINO PÚBLICO

Rafael Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.03620200713

**CAPÍTULO 14 ..... 127**

SIMULADOR DE GASES

Guilherme Tavares Tel

Gabriel Felipe de Souza Gomes

Gabriel Tolardo Colombo

Isabela Antunes de Souza Lima

Marcos Cesar Danhoni Neves

DOI 10.22533/at.ed.03620200714

**CAPÍTULO 15 ..... 133**

THE REI MAGOS FORTRESS. BRAZIL. - AN ARCHAEOLOGICAL STUDY OF A SIXTEENTH CENTURY FORTIFICATION

Marcos Antonio Gomes de Mattos de Albuquerque  
Veleda Christina Lucena de Albuquerque

**DOI 10.22533/at.ed.03620200715**

**CAPÍTULO 16 ..... 158**

O USO DA TECNOLOGIA COMO FACILITADORA PARA RESOLUÇÃO DE ATIVIDADES EXTRACLASSE NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSORA VIRGILIA BEZERRA DE LIMA, DELMIRO GOUVEIA – AL

Wilma Lima Maciel  
José Fábio Oliveira  
Conceição Maria Dias de Lima

**DOI 10.22533/at.ed.03620200716**

**CAPÍTULO 17 ..... 173**

UM OLHAR DE HANNAH ARENDT SOBRE A ESCOLA. - VIOLÊNCIA VERSUS CIDADANIA

Pedro Geraldo Saadi Tosi  
Lamia Jorge Saadi Tosi

**DOI 10.22533/at.ed.03620200717**

**CAPÍTULO 18 ..... 188**

UMA BREVE REVISÃO SOBRE TEORIAS DO CURRÍCULO

João Paulo Buraneli Mantoan  
Rodrigo Leite da Silva

**DOI 10.22533/at.ed.03620200718**

**CAPÍTULO 19 ..... 200**

UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E LEGAL SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Luiza Barcelos Ribeiro  
Bianka Pires André

**DOI 10.22533/at.ed.03620200719**

**CAPÍTULO 20 ..... 214**

PROGRAMA ALEGRIA - O USO DE FERRAMENTAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO E SAÚDE NO TRABALHO DENTRO DA MATERNIDADE

Claudia de Lima Ribeiro  
Ana Paula Vieira dos Santos Esteves  
Mairon Mota da Silva  
Olinda Cizoski França  
Lara Emily Gomes Fernandes Viana  
Otávio Silva do Canto

**DOI 10.22533/at.ed.03620200720**

**CAPÍTULO 21 ..... 222**

UTILIZANDO UM JOGO VIRTUAL PARA ENFATIZAR CONCEITOS DE GRANDEZAS FÍSICAS NO ESTUDO DA ATMOSFERA NO ENSINO FUNDAMENTAL

José Carlos de França  
Erlânia Lima de Oliveira  
Antônio Kalielso Silveira de Mendonça  
Rafael Castelo Guedes Martins

**DOI 10.22533/at.ed.03620200721**

**CAPÍTULO 22 ..... 231**

VIABILIDADE FINANCEIRA DO PROJETO DE PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA EM ESCOLAS DE MINAS GERAIS

Fábio Proença de Carvalho  
Robert Delano de Souza Correa  
André Filipe Soares Ramos  
Cristina de Souza Domingues Raposo

**DOI 10.22533/at.ed.03620200722**

**CAPÍTULO 23 ..... 247**

VÍDEO DE AULA PRÁTICA LABORATORIAL COMO METODOLOGIA ATIVA NA DISCIPLINA DE MICROBIOLOGIA DE ALIMENTOS

Maria Karoline Leite Andrade  
Ana Livia de Araújo Pessoa  
Beatriz Lima Arnaud  
Claísa Andrea Freitas Rabelo  
João Mário Pompeu de Sousa Brasil  
Lenice Matos Lima  
Letícia Michelle Lima de Araújo  
Nildyane Carvalho Pontes  
Sofia Barros Freire  
Stefannie Alves Torres  
Victor Vincent Moraes de Lima

**DOI 10.22533/at.ed.03620200723**

**SOBRE OS ORGANIZADORES..... 254**

**ÍNDICE REMISSIVO ..... 256**

## UMA BREVE REVISÃO SOBRE TEORIAS DO CURRÍCULO

*Data de aceite: 01/07/2020*

**João Paulo Buraneli Mantoan**

Mestrando em Educação e Currículo pela PUC-SP

**Rodrigo Leite da Silva**

Doutor em Língua Portuguesa pela PUC-SP e professor e coordenador da Faculdade Campos Elíseos de São Paulo

**RESUMO:** O presente trabalho visa refletir o campo das teorias do currículo, nos quais apresenta uma linha histórica que tem como ponto de partida os modelos tradicionais e percorre até as teorias pós-críticas, explicitando a necessidade emergente da organização da formação de professores para que possibilite refletir suas práticas docentes, conforme o paradigma em vigência. Dessa forma, entende-se que o desafio maior, do referido contexto, é a busca contínua por conhecimento, nos quais suas concepções, objetivos e funções estejam cada vez mais sincronizados com a sua forma pensar e agir.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teorias do currículo; formação de professores; práticas docentes.

**ABSTRACT:** This paper aims to reflect the field of curriculum theories, in which it presents

a historical line that has as its starting point the traditional models and goes through the post-critical theories, explaining the emerging need for the organization of teacher education in order to reflect their teaching practices, according to the current paradigm. Thus, it is understood that the biggest challenge in this context is the continuous search for knowledge, in which their conceptions, goals and functions are increasingly synchronized with their way of thinking and acting.

**KEYWORDS:** Curriculum theories; teacher training; teaching practices.

### 1 | INTRODUÇÃO

O contexto contemporâneo, delimitado aos estudos voltados ao campo das teorias do currículo, explicitam a necessidade emergente da organização da formação de professores. Dessa forma, entende-se que o desafio maior, do referido contexto, é a busca contínua por conhecimento, nos quais suas concepções, objetivos e funções estejam cada vez mais sincronizados com a sua forma pensar e agir.

Nesse sentido, há a necessidade de reconhecer que o currículo tem uma visão incorporada a um artefato cultural e social, na

qual deve-se levar em conta a história vivida no passado para poder prover mudanças no presente, vendo o currículo como método adotado para transmissão de valores, conhecimentos e habilidades.

Dessa forma,

O grupo de formação reflexiva está voltado para que seus professores componentes tornem-se sujeitos de sua própria prática pedagógica e de seu processo de conhecimento. Nesse contexto, ser sujeito significa ser capaz de refletir sobre sua prática e de transformá-la – tornando-a mais significativa, mediante o diálogo – pela tomada da consciência da teoria que a embasa (ABRAMOWICZ, 1997, p. 139).

Nesse contexto, a ideia de grupos de formação se insere à noção da essência reflexiva, partindo do ponto que a construção do conhecimento tem como base essa ação. A concepção da ação-reflexão se prontifica a trabalhar sob o ponto de vista do professor, a partir das suas necessidades, inspirações e vontades dos discentes, na construção, em grupo, do currículo superior<sup>1</sup>.

Diante do exposto, a busca pelo processo reflexivo se dá por meio do contínuo questionar do homem sobre sua vida e seu mundo. Assim, a proposta desses grupos de formação tem por ferramentas metodológicas a observação, as anotações, avaliações como meios dos professores se tornarem sujeitos de suas próprias ações pedagógicas. Logo, é de suma importância que a dialogicidade seja vital para provocar a produção de saber.

Conforme Abramowicz (1997), dialogicidade se define a partir da provocação de debates, pois contribui para o fortalecimento das reflexões e, conseqüentemente, incita questionamentos necessários a compreensão da complexidade que emerge dos diversificados saberes.

Portanto, a construção do conhecimento docente permeia formações que vão além da aquisição de cursos, capacitações ou reciclagens individuais, a criação do saber parte das suas próprias inquietações.

## **2 | TRAJETÓRIA HISTÓRICA PARA A CONSTRUÇÃO DAS TEORIAS DO CURRÍCULO**

Ao propor uma breve recuperação dos aspectos históricos das teorias do currículo, verifica-se a importância em compreender os efeitos de sentido que suscitam do currículo. Não são conceitos lineares ou estáticos que encaminhem apenas a uma definição, são entendidos como: organismos pulsantes, vivos, dinâmicos, com uma gama de definições variáveis.

A definição mais difundida para a concepção de currículo refere-se a organização de um programa de disciplinas, de um curso, ou de uma maneira mais abrangente que descreva, de modo controlado, as atividades educativas, entre as quais o conteúdo é desenvolvido. Para Sacristán (2013, p. 16), “o currículo é algo evidente e que está aí não

<sup>1</sup> O termo utilizado refere-se à organização curricular do Ensino Superior, no que tange à formação de professores.

importa como ou denominamos”.

A origem etimológica do termo currículo, segundo Sacristán (2013), resulta da palavra latina *curriculum* (cuja base é a mesma de *cursus* e *currere*), ou seja, espaço de controle dos conteúdos aplicados pelos professores, em seus respectivos centros de educação, orientados por um plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (o que deve ser ensinado) e aos estudantes (o que deve ser aprendido).

Contudo, a compreensão mais adequada sobre currículo deve ser orientada pela explicitação das diferentes dimensões que constituem o próprio currículo, entre as quais leva-se em consideração algumas variáveis como: fatores sociais, econômicos, políticos e culturais, no âmbito da identificação das ideologias, valores, forças, interesses e necessidades, que de modo explícito ou implícito, contribuem para a construção do ponto de vista dos sujeitos envolvidos em sua estrutura, assim como das suas identidades.

Nesse sentido, faz-se necessário entender as teorias que fundamentaram a definição de um currículo e suas especificidades, assim como quais objetivos encontram-se propostos nesse currículo. As teorias pré-concebidas para o currículo são classificadas como: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

### 3 | TEORIAS TRADICIONAIS PARA A CURRÍCULO

A teoria tradicional do currículo tem suas bases organizadas ao encontro da neutralidade, e seu principal eixo de orientação é a formação do trabalhador especializado, a partir da proposição de uma educação geral e acadêmica que privilegie objetivos educacionais, no âmbito tecnicista.

Seu principal representante foi John Franklin Bobbitt que em 1918, dissertou sobre o currículo na educação dos Estados Unidos (momento em que diferentes forças políticas, econômicas e culturais exigiam participar da educação das massas conforme suas bases ideológicas). Para Silva (2009, p. 23-24):

As respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal com uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa.

Fundamentado na teoria da administração econômica de Frederick Taylor, o modelo que Bobbitt defendia, concentrava-se na eficiência. Nesse âmbito, o currículo situava-se na ambiência da gestão e organização, nos quais seus desdobramentos ocorriam de modo mecânico e burocrático.

Os conceitos fundamentais de “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos” (SILVA, 2009, p. 17). Tais conceitos subsidiam modelos curriculares hegemônicos, etnocêntricos e supostamente neutro. Nessa linha, os currículos são entendidos como normatização, prescrição, centrados



nos conteúdos disciplinares e ou lista de objetivos. Esses modelos difundiram a ideia de currículo como equivalente à grade curricular. (EYNG, 2015, p. 38)

O autor descreve a tarefa dos especialistas do currículo numa perspectiva direcionada a um levantamento das habilidades dos indivíduos e quais as estratégias adequadas para o desenvolvimento dessas habilidades, em seguida, os especialistas, criavam ferramentas para medir tais habilidades.

Para Silva (2009), as influências de Bobbitt organizam-se ao encontro de uma educação que se parecia científica, em decorrência de constituírem a vida ocupacional adulta, pois, era necessário apenas delimitar quais habilidades se faziam necessárias para as ocupações disponíveis.

Diante do exposto, à avaliação preocupava-se em organizar métricas que indicavam a capacidade de armazenamento de informações, exigindo do aluno que reproduza os conhecimentos memorizados. Seu objetivo era eminentemente classificatório. O papel do professor era burocrático, porque à cultura conservadora exigia o preparo de um sujeito intelectual capaz de adquirir informações e moralmente ajustado as necessidades da sociedade.

O modelo de aprendizagem eleito como o adequado para essa tendência “é o que propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos, geralmente, isolados uns dos outros e aplicáveis quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos” (MIZUKAMI, 1986, p. 14).

A abordagem metodológica presente nessa tendência delimita-se a transmissão do conhecimento que deve ser exatamente lógica, sistematizada e ordenada, com a utilização do método expositivo, em que se protagoniza apenas a figura do professor.

A presente tendência curricular vigorou até os anos 60 do século XX, com o surgimento das concepções críticas do currículo.

#### **4 | TEORIAS CRÍTICAS PARA A CURRÍCULO**

O currículo pode ser analisado sob a forma crítica orientada por questões de cunho social, político e epistemológico devendo responder o “por quê” das maneiras de organização do saber escolar. Sendo assim, o currículo é considerado um artefato social vinculado a uma produção cultural.

Desse modo, o currículo está envolvido com a construção de diversas facetas e identidades, uma delas é a sua relação com o poder, em que a transmissão de visões garante a produção social particular e individual da organização da sociedade e da educação.

A necessidade do desenvolvimento de uma teoria do currículo mais crítica surgiu nos Estados Unidos, em seguida na Inglaterra, na qual o foco principal era baseado na Sociologia da Educação. Nesse contexto, a constituição do currículo escolar foi o objeto de

estudo da atenção de todos os pesquisadores, na tentativa de entender sobre o processo educativo escolar descrito no final do século XIX.

Nesse sentido, vários autores se destacaram, por parte dos dirigentes do sistema educacional americano e dos teóricos considerados os progenitores do novo campo de racionalização, sistematização e controle do currículo e das instituições de ensino, pois tinham como base o planejamento científico, voltado para moldar o comportamento humano sem que a sociedade escolar se desviasse dos objetivos estabelecidos (MOREIRA; SILVA, 1995).

Após a Guerra Civil, uma nova percepção de sociedade foi constituída por novas formas e valores advindos de um mundo industrial, em que a cooperação e especialização eram aceitas ao invés de competirem entre si, esculpindo assim, uma nova forma de ideologia, na qual, o sucesso da vida profissional dependia do esforço do caminho escolar.

Dessa maneira, com a vinda dos imigrantes para grandes metrópoles, ameaçando a hegemonia da classe branca, se fez necessário criar um projeto para ensinar aos filhos desses imigrantes os conceitos e comportamento da sociedade a serem empregados, para manter a homogeneidade social<sup>2</sup>. A escola foi vista o com o papel de facilitar a adaptação das novas gerações as transformações econômicas, culturais e sociais que estariam por vir e o currículo ficaria incumbido adicionar valores, ações e costumes de formas “apropriadas”, concedendo ao currículo características de ordem, racionalidade e eficiência (MOREIRA; SILVA, 1995).

Assim, foram desenvolvidas duas grandes tendências para elaboração do currículo: a 1ª direcionada para a criação de um currículo que reconhecesse os interesses dos alunos, que ficou conhecida, no Brasil, como escolanovismo (de caráter humanista); e a 2ª para a construção científica, que otimizasse o desenvolvimento da personalidade considerada desejável para época considerada tecnicista. O consenso das duas tendências enalteceu uma visão mais tradicional da escola e do currículo.

Nesse contexto, ao final dos anos cinquenta, foram criadas e instaladas novas sugestões de treinamento de professores, novos programas, materiais e estratégias, assim como a ideia de destacar a redescoberta, a investigação, o pensamento incitativo, na organização das diferentes disciplinas curriculares.

Desse modo, as condições vividas por alguns americanos, em situação precária, era o motivo da vergonha, pois vislumbravam ver a riqueza americana ser distribuída de maneira mais homogênea, sonhando, assim, com uma sociedade mais justa e democrática a todos, levando ao questionamento da estrutura das instituições, embora as atividades de ensino se delimitavam ao reforço dos valores tradicionais (MOREIRA; SILVA, 1995).

Assim, foi instaurada uma crise que acabou com o sentido da vida da população dominada pelos valores hegemônicos vigentes, provocando violentas críticas sobre as

---

2 Institucionalização de um ensino que mantinha os padrões norte-americanos delimitados aos valores hegemônicos da classe (branca) dominante.

instituições de ensino, mostrando que a escola não proporcionava ascendência social mas sim, um ensino tradicional, ditador, violento e insignificante (MOREIRA, 1989).

Já nos anos 60, do século XX, após a vitória de Nixon, a escola voltou a assumir uma linguagem da competência evidenciado no cenário social. Sendo assim, é fácil entender por que alguns autores indignados com as injustiças sociais começaram a buscar suporte em teorias concebidas na Europa, para compor e fundamentar suas reflexões propostas.

No ano de 1973, várias tentativas de reconciliação foram rejeitadas, criticando as tendências curriculares dominante, devido sua índole instrumental, contra política e contra a teoria (Van Manem, 1978). Nesse sentido, no caso específico do currículo, a ideia principal era reconhecer e ajudar a acabar com os aspectos que colaborava para a restrição da liberdade dos indivíduos e dos grupos sociais (PINAR e GRUMET, 1981).

A partir daí, desenvolveram duas grandes correntes, uma relacionada com a Universidade de Wisconsin e Columbia, concretizada no neomarxismo e na teoria crítica e a outra ligada a tradição humanista e interpretação das palavras, presente na Universidade de Ohio.

No final dos anos 60, do século XX, entre os reconceitualistas, o novo ângulo passou a buscar compreender a favor de quem o currículo trabalha e como fazer trabalhar para os grupos humilhados, socialmente.

Vale ressaltar que na virada do século, a sociologia se desenvolvia com uma certa lentidão, na Grã-Bretanha, contudo entre os anos de 1950 – 1980, novas direções teóricas e metodológicas mudaram a perspectiva do ensino e da pesquisa de sociologia inglesa. A partir da década de sessenta, consolidaram-se as uniões entre a mudança na sociologia e a disseminação dos movimentos sociais, no qual seu desenvolvimento se deu pelos seguintes fatores: a) formação dos professores diferenciadas; b) criação de novos cursos de pós-graduação em Sociologia da Educação; c) oferta de cursos da disciplina na *Open University*; d) permissão de recursos para estudos e bolsas para a pós-graduação em ciência social. Já nos anos 70, houve o crescimento das atividades de ensino serem voltadas a sociologia reformada.

Devido, a série de acontecimentos datados nos anos cinquenta, como a estruturação da escola e a procura das origens sociais e sua relação com a performance escolar, percebeu-se a necessidade de buscar uma igualdade na educação, assim, alguns sociólogos envolveram-se para garantir a oportunidade educacional.

Diante do presente contexto, a Sociologia da Educação inseriu-se na proposta do currículo de formação de professores, chegando assim, a Sociologia do Conhecimento. Young (1984), foi o considerado o marco da primeira corrente sociológica, voltado para o estudo do currículo. Suas ideias são indispensáveis para entender a relação dos conteúdos curriculares e a estrutura do poder inserido no contexto social.

Assim, a teoria curricular não deve ser vista apenas como a organização do saber escolar e nem pode deixar de observar de crédulo, o conhecimento recebido. O

conhecimento organizado deve ser concebido pelas instituições educacionais, fazendo com que o currículo passa a ser analisado, por meio das relações da sociedade com a escola. O mapeamento da teoria crítica e na Sociologia do Currículo está inserido dentro de três eixos: ideologia, cultura e poder.

Verifica-se, portanto, que desde o início da teorização crítica em educação, a ideologia é um dos pontos principais, orientando a investigação da escolarização, em geral e a do currículo em específico. A partir, do experimento de Althusser (1983), marca o começo da inquietação sobre a questão da ideologia em educação.

Basicamente, o autor falava sobre como a educação criaria um dos principais artefatos, por meio do qual a sociedade dominante propagaria suas ideias como mundo social. Essas ideias, seriam transferidas na escola por intermédio de uma visão apropriada de mundo, mostrando que essas atitudes e valores criariam as crianças para uma sociedade dominante, independente se viessem de outros estratos sociais.

Conforme, a referência principal da teorização crítica em educação Althusser (1983), por um lado, proporia objeções conceituais sobre a própria ideologia e por outro lado, realiza vários estudos práticos sobre a sala de aula, nos quais demonstrava a compreensão da ideologia no método educacional. A percepção do conceito de ideologia como consciência falsa, leva a concepção como uma questão epistemológica centrada na bifurcação do falso/verdadeiro, que desnudava todos seus sentidos políticos.

Desse modo, a caracterização da ideologia não se dava por meio, da falsidade ou verdade das ideias apresentadas, o mais importante é como essas visões de ideias, conduzem uma visão de mundo social ligada aos interesses sociais. Assim, relacionar, o conceito de ideologia ao vínculo de poder e as indagações, mostram uma representação da realidade velada, na perspectiva do conhecimento de ideologia.

Diante desse cenário, na 1ª fase da teorização crítica, a ideologia é entendida como necessidade de ideias sobre a sociedade e o mundo. Por meio, dessas visões, são apresentadas três dimensões ideológicas: 1ª) a ideologia não teria efeitos se não mencionasse com algumas formas de permissão dos envolvidos, aproveitando dos materiais existentes na cultura e sociedade; 2ª, a ideologia é disforme, heterogênea e incoerente de ideias, ou seja, ela é feita de elementos diferentes; e 3ª, houve o processo de refinamento do conceito de ideologia, sendo aplicada de maneira mais superficial, no campo educacional. Assim, o que se observa é que o potencial crítico e político do conceito de ideologia continua a ser o ponto principal da teoria do currículo.

Nesse âmbito, cultura e currículo estão altamente envolvidos com o processo cultural, mas ele é analisado, inverso ao pensamento convencional, como em especial: o político.

Dessa maneira, na concepção tradicional, a relação entre cultura e educação/currículo, nega o campo cultural como um terreno contraditado. Já na concepção crítica, a heterogeneidade é vista como um campo e terreno de luta, em que se enfrentam diferentes concepções de vida social. Assim, o currículo é visto como uma área que tentará instituir

a definição individual de cultura de classe ou de grupo dominantes dessa cultura.

Portanto, se há uma ideia principal da teorização educacional curricular crítica essa, é a de poder, incurso de caráter, fundamentalmente, político. Logo, é razoável afirmar que o poder se evidencia em relações de poder, ou seja, em uma classe social, em que alguns indivíduos estão sujeitos a vontade dos outros.

Dessa forma, os conceitos de ideologia e cultura, assim como o de conhecimento realizado no currículo, é resultado tanto das relações de poder, quanto da concepção educativa do seu formador. Por um lado, o currículo é a manifestação das relações sociais de poder, por outro lado, o currículo forma as identidades individuais ajudando a reforçar o poder existente. Sendo assim, o currículo, no campo cultural, de construção e produção de conceitos transformam as relações de poder.

Desse modo, sabemos que ideologia, cultura e poder, são os conceitos essenciais que resumem a teorização educacional crítica. Existem outros conceitos emergentes dentro da construção do currículo, e um desses conceitos é o de currículo oculto, concebido para citar aqueles aspectos que não são explicados no currículo oficial. Esses conceitos não explícitos, também, compõe a formação de indivíduos sociais.

Vale lembrar que um dos pontos centrais da importância de questionar o currículo é a disciplinaridade. A disciplinaridade concebe um currículo voltado para as disciplinas tradicionais, mas é notável perceber que precisamos desconstruir essa organização existente e dar voz ativa a interdisciplinaridade.

Deve-se levar em consideração, em primeiro lugar, que o currículo fica omissos à “cultura popular”, ainda que os artefatos dessa “cultura popular” estabeleçam parte principal e importante da vida da criança. Em segundo lugar, as novas ferramentas tecnológicas e a informatização estampam as grandes transformações, que estão no contexto de produção do saber, são de suma importância sua compreensão e, desse modo é necessário encontrar maneiras de utilizá-los, dando vazão aos objetivos democráticos, de igualdade e de justiça social.

Assim, acreditamos que grandes modificações, na maneira de criar o conhecimento e a linguagem, trazem profundas consequências para a teorização do currículo. Na visão convencional de currículo, o saber e a linguagem é tido como personificações e reflexo da realidade fundamentada num padrão racionalista e humanista do indivíduo e da consciência. Já na visão pós-moderna, o discurso e o texto ganham importância principal, visando não apenas a forma como avaliamos o currículo, mas a maneira como vamos organizá-lo.

Ao observar a trajetória das teorias críticas, constatou que a teorização crítica do currículo, da qual a Sociologia do Currículo faz parte, é elemento de um método ininterrupto de análise, reformulação, problematização e questionamento. Desse modo, devem ser acrescentadas novas questões e temas para constituir sua força e competência.

## 5 | TEORIAS PÓS-CRÍTICAS PARA A CURRÍCULO

As teorias pós-críticas, para a concepção do currículo, tem seu marco inicial entre as décadas de 60 e 70, do século XX e estão centradas na organização de um currículo multiculturalista, no qual destaca as inúmeras diversidades que ganharam visibilidade no referido século.

Para Silva (2009), o paradigma pós-crítico se embasa em conceitos como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Nessa linha de teorização, os currículos atuam como práticas de subjetivação, de significação e discurso produzidos nas relações de saber-poder, sendo os currículos entendidos como formas de seleção e representação da cultura, compreendendo demandas das questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Os currículos produzem identidades heterogêneas e diversas, que num processo dialógico e ético possibilitam a emancipação a partir da cidadania ativa (EYNG, 2010, p. 37).

Nesse contexto, diante de quaisquer estudo, sobre poder desigual inserido dentro da sociedade, não se pode deixar de levar em consideração a educação, pois é um eixo de conflito sobre o que deve ser ensinado e como essa aprendizagem pode ser avaliada. A educação precisa ir além da sua formulação técnica, precisa ensinar de maneira clara e eficiente, questões relacionadas com o poder político, econômico e cultural.

Desse modo, os estudos devem dar uma atenção especial a realidade da luta contra a dominação das novas falas de poder que estão sendo instauradas, assim como o neo-liberalismo e voltar sua prática para uma forma de educação mais crítica e democrática para todas as classes sociais.

Nesse sentido, faz-se necessário novas perspectivas de revigorar o campo de pesquisa educacional e seu processo evolutivo, depende das quebras dos conceitos como também de conhecimentos conceituais, pois somente por meio dessas rupturas, serão desenvolvidas outras novas formas de se estudar e entender currículo. Para Apple (2006), era necessário aprender currículo partindo de uma visão social de um mundo real, caso contrário tornava-se esgotante devido as exigências burocráticas para se fazer currículo.

Assim, o controle severo das pedagogias e dos currículos eram considerados um *“espetáculo político”*, em que as profundezas dos problemas da educação não se deparavam com a realidade vivida da época. A reorganização globalizada dos mercados de trabalho tiveram uma causa e efeitos negativos na distinção de classes sociais, gênero e raça.

O descaso com programas sociais e econômicos, não permitiam a ascensão social das classes mais empobrecidas, arruinando assim, toda prática democrática que era almejada. Logo, essa distinção de classes, gerou duas formas distintas de economias completamente diferentes: de um lado trabalhadores não sindicalizados, em que o ônus era cada vez mais baixo, independentes dos custos sociais e de outros trabalhadores

urbanos ricos, fazendo com que, a economia política fosse vista como uma grande forma de preconceito social e racial.

Por um lado, é de suma importância para os educadores observar a reconstrução da economia e da reestruturação social, pois a partir delas a educação se tornará mais crítica e democrática. Por outro, o tecnicismo promoverá um aluno com compreensões rasas de conhecimento e voltados, principalmente, para o mercado de trabalho.

Em um relato de caso, da inserção de uma política democrática na cidade de Porto Alegre, observou-se uma visão, diferente de um ensino mais pautado nas discussões sociais, um ensino mais participativo e uma melhor condição de trabalho para os professores, desenvolvendo, dessa maneira, uma gestão democrática mais participativa (APPLE, 2006).

Trazendo para os dias atuais, após a queda das torres gêmeas, em 11 de setembro, evidenciou-se as indagações de conflitos ideológicos e de luta pelo poder, associando, também, aos conflitos e as tensões da educação pelo reaparecimento de uma política direitista, revelando as questões raciais nas escolas não-idealizadas.

Portanto, as melhores formas de se discutir currículo são por meio de debates, pois somente assim, criaremos novas expectativas de vivências educacionais que farão diferença na escola e na sociedade.

Conforme, se observa, os primeiros objetos de estudo, são os educadores e as experiências ocorridas dentro da sala de aula. Diante dessa observação nascem as hipóteses, que dizem respeito suposições do currículo que está sendo trabalhado nas práticas pedagógicas. Em segundo lugar, o que era observado, situava-se no âmbito das relações sociais existentes.

Assim, precisa se investigar a maneira de como o currículo é trabalhado dentro da sala de aula, as relações sociais e as expressões culturais determinadas pelo grupo. As dinâmicas de classe são importantíssimas e não devem ser ignoradas, pois nelas são construídas as relações de gênero e raça e quais serão os efeitos provocados na sociedade.

Nesse sentido, a inserção ao liberalismo tem que ser colocada de forma calma e concisa, defendendo assim, uma forma de educação mais democratizada, levando em consideração a oposição aos conceitos da direita, em relação a hegemonia do poder ameaçados por uma classe social não dominante (APPLE, 2006).

Diante dessa posição, o conceito de cultura comum, leva em consideração a minoria e a criação das circunstâncias necessárias para a participação efetiva de todos os envolvidos no processo de letramento, expandindo a recriação de significados e valores.

Logo, para os educadores, verifica-se a tarefa de ensinar e aprender, levando em reflexão os questionamentos dos envolvidos no processo de aprendizagem. Assim, educar trata-se de um caminho de longa revolução e requer contínuas contestações e renovações de conhecimento.

Ao tratar das questões dissertadas acima, no que se refere ao movimento pós-crítico, o currículo deve apresentar a diversidade como resultante de circunstâncias históricas e políticas, nas quais suas análises decorrem da desconstrução do texto institucionalizado como oficial, com vistas a propor questionamentos dos valores compreendidos como adequados a todos os grupos sociais, independente dos interesses emergentes.

Sendo assim, para Gomes (2008, p.18)

A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno, quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial).

Portanto, urge a necessidade de contemplar a gama de complexidades apresentadas, para adoção do posicionamento pós-crítico à organização do currículo.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação docente se dará por meio da construção do saber coletivo, das divisões de experiências e interação com outros colegas imersos no espaço acadêmico. Reconhece-se, assim, que a troca de experiências melhora a construção do aprendizado e o desenvolvimento do professor.

Dessa maneira, relaciona-se o processo de formação do professor a apreensão das teorias do currículo, uma vez que o trabalho docente reflete a tendência/modelo teórico que constitui a teoria do currículo vigente. Assim sendo, as ações docentes vivenciam um constante processo de transformação para que atendam às necessidades históricas emergentes.

Portanto, constata-se, ao longo da história da educação brasileira, que a formação de professores tem sido um assunto de grande relevância e debate, pois esta deve acompanhar as evoluções históricos-sociais que definem o homem nas suas diferentes perspectivas interacionais, habilitando-o para ser um agente capaz de propor transformações sociais, diante da sua coletividade de pertencimento.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E (ORGS). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Papirus. 1997.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Artmed Editora. 3ª ed. 2006.



EYNG, A. M. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social, **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 44, Champagnat, Curitiba, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo; organização do documento** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GOMES, S. dos S. Letramentos, Formação de Professores e Mediação Pedagógica no Ensino Superior In: **Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência**. Porto: Edição CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012, p. 698-714.

MOREIRA, J. A. M. e MONTEIRO, A. A. O trabalho pedagógico em cenários presenciais e virtuais ensino superior. **Educação, Formação & Tecnologias**, v.3, n.2, p. 82-94, Nov. 2010. Disponível em: <http://eft.educam.pt/index.php/eft> Acesso em: 05. maio. 2011.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. Currículo, cultura e sociedade. In: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 1995.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

SACRISTÁN, J. G. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 10-16.

\_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Aprendizagem 2, 3, 5, 9, 11, 13, 14, 20, 23, 38, 54, 55, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 86, 88, 91, 95, 96, 98, 102, 103, 105, 106, 108, 109, 111, 112, 114, 117, 118, 119, 125, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 170, 171, 172, 174, 175, 177, 184, 190, 191, 196, 197, 198, 202, 204, 210, 213, 222, 224, 228, 229, 236, 248, 249, 251, 252, 253, 255

Arqueologia Militar 134

Atividades Lúdicas 215, 217

Atmosfera Terrestre 222, 223, 224, 225, 226, 229

### C

Cidadania 13, 49, 55, 84, 96, 123, 125, 164, 173, 174, 180, 181, 183, 185, 186, 187, 196, 251

### D

Deficiência Intelectual 69, 71, 72, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 103, 107, 204

### E

Educação Ambiental 12, 13, 14, 17, 18, 19

Educação do Campo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10

Educação e Saúde 214, 215, 217

Educação e Tecnologia 111, 114, 117

Educação Pública 37, 43, 57, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 99, 120, 121, 122, 123, 124, 126

Ensino Fundamental 11, 13, 14, 16, 32, 69, 94, 98, 109, 124, 159, 160, 164, 171, 204, 205, 208, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 236, 237, 239, 240, 241

Ensino Religioso 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126

Escola 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 25, 26, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 47, 48, 52, 53, 54, 55, 69, 70, 72, 75, 76, 77, 79, 80, 82, 87, 88, 90, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 120, 122, 123, 124, 125, 158, 159, 160, 163, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 190, 192, 193, 194, 197, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 213, 219, 222, 224, 226, 228, 229, 233, 235, 236, 238, 239, 241, 243, 244, 246, 252, 253, 254, 255

Expansão 51, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 118, 162, 163, 180

Experimento Didático 127

### F

Formação 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 49, 61, 64, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 88, 89, 90, 94, 95, 96, 97, 98, 102, 104, 107, 112, 117,

118, 119, 121, 123, 124, 125, 158, 173, 174, 176, 179, 186, 188, 189, 190, 191, 193, 195, 198, 199, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 216, 223, 226, 227, 228, 229, 241, 249, 251, 252, 253, 254, 255  
Formação de Professores 7, 22, 23, 26, 81, 82, 112, 117, 188, 189, 193, 198, 203, 254, 255  
Fortificação 134, 157

## **G**

Gases 127, 128, 130, 131, 143, 144

Gestão da Educação 46, 48, 54, 55

## **I**

Ímãs 127, 128, 129, 130, 131

## **J**

Justiça Curricular 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98

## **M**

Microbiologia 247, 248, 249, 250, 251, 252

Monitoria 248

## **O**

Opressão 27, 30, 31, 32, 33, 34

Oprimido 10, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34

## **P**

Pandemia do Coronavírus 36, 37, 41, 44

Papéis Sociais 36, 43

Política 4, 5, 7, 10, 32, 33, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 60, 62, 66, 68, 70, 77, 78, 81, 84, 85, 86, 87, 91, 93, 95, 96, 98, 106, 120, 125, 158, 174, 175, 176, 181, 193, 197, 200, 206, 209, 212, 216, 217, 220, 233

Políticas Públicas 3, 5, 38, 39, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 68, 83, 84, 88, 89, 99, 109, 173, 174, 175, 185, 200, 204, 205, 209, 210, 213, 217, 236, 255

Pós-Graduação 34, 46, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 83, 111, 115, 158, 193, 200, 213, 246, 254, 255

Práticas Curriculares 92, 93

Práticas Pedagógicas 7, 47, 69, 72, 78, 81, 96, 118, 197, 249

Privatização 58, 62, 66, 67, 83, 84, 85, 86, 87, 234, 244

Psicologia Educacional 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26

## **R**

Relação Escola-Família 100, 101, 103, 106

## **S**

Sustentabilidade 11, 12

## **T**

Tecnologia 1, 2, 7, 9, 58, 63, 87, 111, 114, 117, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 171, 230, 248, 249, 252, 253, 254

Teorias do Currículo 188, 189, 198, 199

## **V**

Viabilidade Financeira 231, 242, 243

# *Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira*

## *3*



[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)



[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

# *Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira*

## *3*



[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)



[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)