Globethics Repository



As crises do estado contemporâneo e seus impactos no protagonismo da educação superior [The crises of the contemporary state and its impact on the role of higher education]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see https://www.globethics.net. Data and content policy of Globethics Repository see https://repository.globethics.net/pages/policy.

Item Type	Article
Authors	Vidal Nogueira, Sandra;Kurylak, Edson
Publisher	Editora UnilaSalle
Rights	Creative Commons Copyright (CC 2.5)
Download date	2026-11-04 08:26:08
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/224392

AS CRISES DO ESTADO CONTEMPORÂNEO E SEUS IMPACTOS NO PROTAGONISMO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Sandra Vidal Nogueira
Edson Kurylak

Resumo

Vivencia-se, desde o final do século XX, a transição de um modelo de Estado mínimo, de cunho liberal, para a efetivação de um Estado democrático e social de direito. Diante do cenário das crises do Estado contemporâneo, o presente artigo objetiva reflexionar sobre os modos de superação às barreiras paradigmáticas da emancipação das subjetividades humanas e da construção do bem estar comum, desmistificando, em última análise, os desenhos disciplinares e, consequentemente, desvelando as faces do protagonismo curricular em suas nuances de aderência epistemológica e pedagógica a partir dos significados aparentes e ocultos *do que*, *como* e *para que* ensinar.

Palavras-chave

Crises dos Estados nacionais; Educação superior; Democracia; Cidadania; Currículos emancipatórios.

Abstract

From the end of the XX century on, we have been experiencing the transition from a model of minimal state, to a liberal, democratic and social state. In face of this scenario of contemporary crisis, the article intends to reflect on the ways of overcoming paradigmatic barriers of emancipation of human subjectivity and the construction

of a common well-being, demystifying the disciplinary outlines, and, consequently, unveiling the face of curricular protagonism in its nuances as epistemological and pedagogical adherence from the apparent and concealed meanings of *wha*t, *how* and why to teach.

Key words

Crisis of the national states; Higher education; Democracy; Citizenship; emancipating curricula.

1 INTRODUÇÃO

A crise dos Estados nacionais tem sido marca da História política na América Latina e, em especial, na evolução a histórica da nação brasileira. O que tem ocorrido na geografia mundial, é que a perspectiva de intervenção do estado, na versão neoliberal, ganha contornos diferenciados desde a segunda metade do século XX, com o uso de expressões como globalização e liberdade econômica, como sendo determinantes de um mundo novo, contudo, o que existe na realidade, nada mais é do que a permanência de postura de regulação, traduzida em políticas isolacionistas, visando ao protecionismo

Evidencia-se, assim, que a crise mundial que estamos enfrentando nada mais é, do que a expressão de esgotamento dos modelos econômicos neoliberais, em sua maioria de matriz norte-americana, com repercussões em todos os níveis a vida cotidiana. Enquanto o sistema financeiro mundial operar alavancado, ou seja, emprestando mais o que tem como capital e tendo prazos e empréstimos maiores que os recursos capturados, a situação de crise tende ao crescimento acelerado. A noção de globalização, por sua vez, carrega em si mesma uma força de reorganização social do trabalho e desta forma, não está concentrada na figura dos sujeitos individualmente, mas num contexto mais amplo, vinculados a ideia de reestruturação dos próprios Estados nacionais.

Considerando o viés de significação etimológica, a palavra *crise* carrega em si a ideia de evolução no sentido de limitação (regressão) e possibilidades (desenvolvimento). A crise pode ser definida com um período de perdas, ou uma fase de substituições rápidas, em que se pode colocar em questão o equilíbrio da pessoa e das instituições. A evolução da crise pode ser benéfica ou maléfica, dependendo de fatores que podem ser tanto externos, como internos. Toda a crise conduz necessariamente a um momento de vulnerabilidade, mas nem toda a crise é necessariamente um momento de risco. Torna-se, então, muito importante a atitude e o comportamento das pessoas e das organizações em reagir diante de momentos como este.

A problemática cotidiana decorrente dessa situação nos mostra que a matriz social e política e econômica de mercado, que serviu de base para a compreensão da sociedade e do papel do Estado, já não dá mais conta da complexidade do cotidiano e das relações estabelecidas nos contextos da vida pública e da vida privada. A incerteza emerge de modo crescente e isto faz com que seja difícil proceder análises que vão além de especulações ou simples manifestações de desejo.

Por um lado, o desemprego passou a ser um problema real e de difícil equacionamento em vários países para além dos limites das diferentes nações. A queda da indústria automobilística é um dos "carros chefes" desses movimentos de desaceleração dos mercados consumidores. Por outro, os contornos dos poderes estabelecidos começam a se sofrer alterações substantivas agora para o mundo Asiático, aonde crescem os mercados e a própria economia. Em ambos os casos, constata-se que o Estado que cria dependências, cede lugar para organismos mais dinâmicos que vislumbram múltiplos cenários de crescimento.

De acordo com Dallari (2007), faz-se presente nesse cenário de abismos sociais e culturais cada vez mais profundos, elucidar, identificar e determinar o

espaço ocupado pelo Estado em sua relação com os atores sociais, sejam eles personificados no universo dos mercados, da política, ou mesmo das organizações públicas e privadas. Nesse sentido, a Educação cumpre a função social de desenvolvimento pleno da consciência e suas variadas dimensões, quanto à produção do conhecimento: a racional, a sensorial, a afetiva, a intuitiva e a transcendental. Abre-se, assim, em todos os níveis de escolarização, uma visão metacognitiva do domínio de formação humana ao potencializar a criação do denominado *conhecimento em rede*.

Isso significa dizer, que a vida material, social e cultural é socialmente construída e coletivamente mantida, razão pela qual deve contar com contribuição de todos e de cada um. Se, na raiz, o sistema capitalista já é antiético, por fazer da exploração de um ser humano pelo outro a sua condição de possibilidade e sua lógica vital, exigindo a morte de muitos como condição necessária à boa vida de alguns, tanto mais o será com as diabólicas discrepâncias econômico-financeiras existentes entre nós. Não é preciso muito para compreendermos que vivemos numa *sociedade a serviço do mercado*, quando o inverso é que expressaria mais justeza em relação ao dado humano, devendo corrigir nossa escalada para a barbárie e desrazão. Deve-se perguntar, então, se a solução para esse paradoxo da *sociedade de mercado* estaria numa batalha por valores, Martin (apud Byington, 1997, p. 4) nega e faz um alerta:

> *É uma batalha da razão e do entendimento. Não acredito muito em campanhas por valores morais. Acabam sendo alvo de manipulação. É importante que as pessoas acreditem em algo. Mas a política é sempre resultado das forças do poder. (...) uma sociedade funciona melhor se o empregado principal de uma empresa não ganha mais do que seis vezes o salário do operário. (...) Com a globalização, tem gente ganhando sempre mais – e contribuindo sempre menos – para a infra-estrutura da educação e saúde do país onde mora.*

Por isso, antes do *pseudodiscurso ético*, voltado para a *etiqueta da convivência,* que encobre nossas injustiças e nossas misérias, nossa hipocrisia acintosa e cínica, a formação para o *saber ter* pode assumir a *tarefa da verdade*, tirar as máscaras da lógica da antivida, bem como superar o fato de termos o econômico-financeiro como valor regulador de todos os valores, que, na verdade, constituem-se em antivalores que determinam a identidade humana, a alteridade e o existir[1] .

Para tratar dessa problemática, de modo particular, foram elencados três eixos temáticos, a saber: 1º) a emancipação das subjetividades humanas e a construção do bem estar comum; 2º) desvelando as faces do protagonismo curricular: o que, como e para que ensinar? 3º Cidadão do mundo Eu (nós) sou (somos).

2 A EMANCIPAÇÃO DAS SUBJETIVIDADES HUMANAS E A CONSTRUÇÃO DO BEM ESTAR COMUM

Diante das complexidades do mundo atual dominado sobremaneira pelas forças do universo tecnológico e dos indicadores econômicos, o Estado contemporâneo não consegue encontrar respostas satisfatórias que atendam aos anseios das populações. Surgem, então, questionamentos enfáticos sobre as bases que dão sustentação aos fundamentos éticos do mundo ocidental.

Nessa perspectiva, fazendo uma breve retrospectiva dos acontecimentos marcantes, no cenário das últimas décadas, vislumbramos, em termos mundiais

[1] Esse aspecto pode ser compreendido a partir da seguinte informação: "Divididos em pequenos grupos de trabalho, os pragmáticos senhores (governadores do mundo, reunidos para desenhar o futuro, em San Francisco, Califórnia, EUA, numa espécie de 'braintrust global', formado por gente como M. Gorbachev, B. Gattes, M. Thatcher, T. Tuner e mais 500 cabeças de Oxford, Harvard e Stanford) delinearam friamente a sociedade descrita como '20:80', na qual serão necessários somente 20% da força de trabalho para fazer funcionar a economia. Os restantes 80% deverão contentar-se com a televisão e outras distrações, que os façam participar virtualmente da sociedade". (BYINGTON, 1997, p.1).

inúmeras situações de profundos conflitos sociais, culturais e religiosos, revelados como sendo marca de nossos tempos e expressão de um extenso vazio paradigmático decorrente do crescente colapso das ideologias políticas que funcionavam, no plano internacional, via de regra, até o século passado, como elementos de agregação.

A tríade, democracia, cidadania e identidade nacional, aparece assim como importante chave de leitura e não pode ser concebida, apenas e tão somente, enquanto categoria política . Se, por um lado, o fenômeno da globalização, dentre os muitos efeitos que acarreta, tem provocado alterações substantivas nas ideias sobre soberania e cidadania ainda vigentes no mundo ocidental, por outro, em nível conceitual o conceito de cidadania em particular, cuja primeira noção desenvolve-se a partir do conceito rosseuaniano de autodeterminação, nunca ficou na dependência dos contornos do ideário da identidade nacional. À título de esclarecimento, Piovesan (2002, p. 86-87) faz a seguinte pontuação:

> *As diferenças ente as novas classes nas sociedades desenvolvidas e subdesenvolvidas são essencialmente quantitativas. Nas primeiras os globalizados são muitos e os excluídos relativamente poucos, enquanto a maioria da população é semiglobalizada. Nas sociedades mais pobres, evidentemente, os números se invertem, com a quantificação de que os semiglobalizados são substancialmente menos "incluídos" caindo na faixa de exclusão com muita facilidade.(grifo do autor)*

Na realidade, ela (a tríade) está carregada de significação existencial, sendo, pois, consubstanciada no conjunto de ordenamentos que envolve o arcabouço conceitual das utopias culturais[2] , e pode se constituir em objeto de superação

[2] Sobre esse assunto, vale a pena retomar uma das definições de Reale (2000b, p.) o pontuar que: "O conceito de cultura é, com efeito, de caráter universal, compreendendo em si tudo o que o conhecimento onotgnoseológico propicia em todos os domínios a atividade humana. Nessa ordem e idéias, poder-se-ia dizer que, enquanto o liame entre sujeito e objeto na Ontognoseologia é de natureza lógica (lato sensu), na cultura é de natureza existencial."

na medida de suas próprias realizações, demandando porém, renovações sucessivas. Pensando na pessoa, uma das principais fontes de sua identificação cultural são os elos que possui com a localidade na qual foi socializada, desde criança. A identidade nacional se constitui assim, por um conjunto de crenças, valores e representações simbólicas que dão sentido ao conceito individual de cidadania. Resulta, portanto, das instituições culturais da nação que somadas a símbolos, representações, rituais e rotinas, produzem significados estruturantes para as pessoas individual e coletivamente, estejam elas onde estiverem.

Usando o recurso metafórico de visualizar uma fotografia em perspectiva, é possível perceber, em detalhes, que o império capitalista atingiu o apogeu do ideário da globalização. A racionalidade adentrou a vida social pela porta da economia, alicerçada na lógica dos mercados consumidores e objetivando, de maneira geral, índices de crescimento rápido, nos indicadores de faturamento e lucro, por meio da ampliação e sofisticação de suas estratégias de ação e dinâmicas processuais de domínio coletivo e assujeitamento das pessoas, numa perspectiva supraindividual.

As múltiplas forças políticas de oposição e resistência aos ditames do capitalismo se dispersaram, em sua maioria. Não conseguindo se reinventar coletivamente, o espectro de sua abrangência transacional ficou comprometido e como uma das principais consequências desse movimento de desaceleramento político, constatamos que as metanarrativas da Modernidade perderam sua força propulsora de cunho analítico e interpretativo. Para Reale (2000ª, p. 224):

> *As realizações da espécie humana ao longo o tempo, por mais que sejam complexas e multifárias, por mais que se desdobrem e passem por profundas crises de estrutura, jamais se desviculam e sua base ou raiz fundante, que é dada pelo homem mesmo, tomado, não é demais repeti-lo, não em sua individualidade empírica circunscrita, mas como eu participante de outros eus, isto é, como pessoa, que é o indivíduo em sua dimensão intersubjetiva.*

Para Adolfo (2001, p. 110), *"a idéia e que o fenômeno da globalização afeta de forma adversa a soberania o moderno Estado-nação é cada vez mais aceita em diversos círculos acadêmicos, governamentais e internacionais"*. A economia de mercado globalizada afeta substantivamente as interfaces da vida cotidiana, em suas dimensões política e social. A ética sucumbe ao lucro e assisti-se, passivamente, à subjugação do poder político pelo poder econômico.

Enormes fraturas no corpo social podem ser vistas na crescente e progressiva dualidade que perpassa o binômio inclusão/exclusão e seus perversos efeitos, advindos das situações de desemprego, analfabetismo, fome, miséria, enfermidades, violência real e simbólico, desvelando um contexto perverso de crises constantes não apenas no âmbito econômico, mas principalmente circunscritas à dimensão ética, e se não for superada, colocará em risco a consolidação da tríade democracia, cidadania e identidade nacional.

Os debates contemporâneos, por sua vez, processados na academia e seu extramuro sobre esse assunto, apresentam severas lacunas, em termos de sua aplicabilidade na vida cotidiana. Em suma, eles não postulam os interesses *ditos* populares das comunidades que representam, tendo, pois, o viés do interesse do capital, como sendo prerrogativa hegemônica. Diante da internacionalização da economia, por um lado, novas imposições e limitações jurídicas são colocados aos Estados nacionais. E, por outro, há restrições concretas da soberania nacional e as relações políticas e sociais manifestam-se com acelerado nível de tensão. Para Dalari (2007, p. 127):

> *Todo Estado implica um entrelaçamento e situações, de relações, e comportamentos, e justificativas, que compreende aspectos jurídicos, mas que contem, ao mesmo tempo, um indissociável conteúdo político. De fato, não é possível estabelecer-se a nítida separação entre o jurídico e o político, sendo inaceitável, nesse ponto a proposição e Kelsen, que pretendeu limitar a Teoria Geral do Estado ao estudo do Estado "como ele é", sem indagar se ele deve existir, por que, ou como, sendo-lhes vedado também preocupar-se com a busca do melhor Estado. (grifo do autor.)*

As normas fundamentais do mercado estão colocadas na centralidade da via moral. Alguns fenômenos marcantes de nossa História expressam bem isso e coadunam para o entendimento sobre os fatos e as situações características do inconformismo manifesto com o autoritarismo econômico e o seu predomínio sobre os demais âmbitos da vida pública e privada.

No cenário internacional, o terrorismo ganha espaço de atuação, enquanto nos denominados países periféricos, a violência marca as relações sociais internas. Vivencia-se também a ambiguidade dos sentimentos de impotência diante do domínio do Império capitalista e a desesperança percorre a medula do corpo social, percebendo-se situações de anomia social, que nos atinge.

Em termos das relações existentes entre o macro e o micro sistemas, verifica-se que os processos e práticas e gestão nos setores da vida pública e privada precisam ser atualizados e reinventados, visto que não se pode abrir mão dos elementos que vão fazer com que as organizações possam ficar cada vez mais fortes ao longo dos tempos. A História econômica mostra isso. Foi na época da recessão americana de 1870 que Dale Carnegie e John Rockefeller começaram a construir um império nos mercados emergentes de óleo e aço. Outro exemplo é dado nos anos 30, quando no auge da grande depressão, um dos mais renomados pesquisadores da Du Point, Wallace Carothers, descobriu o neoprene, uma matéria prima sintética.

Como forma de superação da crise do Estado, traduzida pela absoluta incapacidade de fazer frente à miséria através da propositura de políticas públicas, de cunho social e econômico, de fato, eficazes, torna-se urgente resgatar o protagonismo dos sujeitos, dando-lhes condições objetivas para que possuam uma visão caleidoscópica e, portanto, multifacetadas das políticas e dos processos aos quais estão submetidos, além de instrumentos para fazer uma releitura crítica dos níveis de enraizamento social e cultural, bem como sua adesão a determinadas ideologias de governos.

Pode-se dizer em síntese, corroborando o pensamento e Streck e Morais (2008), que o debate contemporâneo, vislumbrado em seus vários níveis, está focado nos questionamentos que cercam a passagem para uma democracia real, rechaçando as ditaduras centradas nos poderes do Estado e dos mercados. Desse ponto de vista, Streck e Morais (2008, p. 97):

> *É por essa, entre outras razões, que se desenvolve um novo conceito, na tentativa de conjugar o ideal democrático ao Estado e Direito, não como uma aposição de conceitos, mas sob um conteúdo próprio onde estão presentes as conquistas democráticas, as garantias jurídico-legais e a preocupação social. Tudo constituindo um novo conjunto onde a preocupação básica é a transformação do status quo.*

Estamos vivenciando desde o final o século XX, a transição de um modelo de Estado mínimo, de cunho liberal, cujas raízes são os interesses dos indivíduos e suas iniciativas, permeado basicamente por uma dependência entre o crescimento do Estado e o espaço as liberdades individuais, para a efetivação de um Estado social de direito, baseado numa vertente mais coletiva e numa economia produtiva com justiça social, objetivando o equilíbrio entre as liberdades individuais e a segurança social.

Na realidade, a grande utopia de um Estado democrático e social de direito deveria ser a realização da emancipação das subjetividades humanas e a construção do bem-estar comum. Para Habermas (1997, p. 290): *"O exemplo dos países em desenvolvimento revela que não existe um nexo entre linear entre o desenvolvimento do Estado democrático de direito e a modernização capitalista."*

Nessa perspectiva, a Educação desempenha um papel importantíssimo, visto que as crises do Estado contemporâneo refletem a emergência da centralidade de um projeto ético e político com coerência interna e externa, incidido sobre a própria materialidade da pessoa humana, vislumbrando-se sua atuação em múltiplos contextos da cotidianidade.

Assim sendo, as sociedades, sejam elas nacionais e internacionais, devem buscar referentes identitários educativos comuns que lhes garantam indicadores mínimos de agregação social e cultural. A dignidade humana e o direito à vida com qualidade constituem referentes básicos de resgate para um projeto utópico do Estado democrático de direito, com vistas ao acesso e permanência das pessoas num ideário educativo mais coletivo e solidário. Ou seja, o Estado deve ser adequado para desenvolver e potencializar formas de garantir a concretude dos direitos fundamentais a que toda pessoa humana e todos os povos fazem jus e que lhes estão constitucionalmente assegurados, em grande parte dos países, bem como pelos tratados e acordos internacionais.

Trazendo a questão para o âmbito dos municípios, principal *locus* de concretude das pessoas e coletivos nos Estados nacionais, no tange às experiências de educação sociocomunitária e não-formal, pode-se afirmar o poder inquestionável que os currículos possuem conceitualmente falando, na configuração de reais *documentos de identidade* dos grupos e suas comunidades constituídas. Quiçá possamos superar a tradicional organização disciplinar representada por visões muitas vezes unilaterais dos processos e práticas.

Subjazem a essa lógica contextual de mudanças profundas no seio das comunidades, o que se pode denominar de ruptura paradigmática, frente a alguns pressupostos epistemológicos de organização dos conhecimentos historicamente acumulados, quais sejam: a universalidade, a neutralidade, a generalização das teorias, bem como a decomposição do todo em partes mensuráveis.

Nessa perspectiva, não podem ser deixadas de lado no processo de produção/apropriação de saberes curriculares em contextos sociocomunitários e de educação não-formal, as esferas política, social e ideológica, em nome da *ordem* e do *progresso*, a serem atingidos segundo os preceitos exclusivos de eficiência e racionalidade. Lembrando, ainda, que o conceito de ordem está associado ao de

hierarquia, cria-se, além disso, o mito da especialização, da tecnologia e do progresso, resta-nos, portanto, direcionar nossas reflexões para a compreensão dos modos de superação dessas barreiras, que são eminentemente teóricas e também de cunho metodológico, desmistificando os desenhos disciplinares e, consequentemente, desvelando as faces do protagonismo curricular em suas nuances de aderência epistemológica e pedagógica a partir dos significados aparentes e ocultos *do que*, *como* e *para que ensinar*.

3 DESVELANDO AS FACES DO PROTAGONISMO CURRICULAR: O QUE, COMO E PARA QUE ENSINAR?

Os estudos teóricos iniciais sobre o campo de currículo, realizados a partir de meados dos anos 40, buscaram refletir, de modo patente ou não, suas dimensões psicológica, epistemológica e teleológica, evidenciando preocupações prescritivo-tecnicistas, centradas na maneira como o currículo deve ser pensado e elaborado.

Na intenção de legitimar práticas de ensino controladoras e fazer com que a Educação contribua com o alcance de macro-objetivos de eficiência social, o currículo concebido nessa perspectiva, acaba sendo reduzido a uma questão meramente técnica, cujo modelo predomina entre os anos 40 e 80, especialmente nos Estados Unidos e no Brasil. Um exemplo inconteste desse modo de pensar é a abordagem de Tyler (1949).

Entre nós, o modelo tyleriano prestou-se à fundamentação teórica do currículo concebido e levado a efeito pelas políticas de ensino do Regime Militar, configurando-se no chamado tecnicismo pedagógico que, de modo explícito, paga tributo ao paradigma clássico, predominante em nossa cultura ocidental. Segundo Silva (1999, p. 24), embora admita "*a filosofia e a sociologia como possíveis fontes de objetivos para o currículo, o paradigma formulado por Tyler centra-se em questões de organização e desenvolvimento*".

A apropriação do pensamento de Tyler pelos mentores do regime militar deveu-se ao fato de esse teórico conceber o currículo como algo neutro, predominando a preocupação com os objetivos e a avaliação, arquitetados ao molde do processo *insumo-produto* realizado no contexto industrial. Deriva daí o entendimento de que pensar e fazer currículo é planejá-lo diligentemente, com vistas à eficácia do processo ensino-aprendizagem, tal como se persegue a qualidade no processo do tipo industrial. Ou seja, restringe-se à formação de mão-de-obra industrial competente, eficiente ou de qualidade.

As ações e/ou programas curriculares com base no paradigma clássico são realizados de forma descontextualizada do todo político e social mais amplo[3] . A noção de Educação para a performance está associada às ideias de *universalidade* dos conteúdos disciplinares e de *linearidade* do processo educativo, elementos vitais manutenção da lógica disciplinar.

No início dos anos 80 surgem diversos debates sobre as políticas públicas em Educação ensejam ricas reflexões acerca da necessidade de superar a postura tecnicista e seus imperativos pedagógicos[4] , contribuindo desse modo para a melhor compreensão do ideário pedagógico brasileiro. É o momento em que se explicitam várias problemáticas relacionadas ao processo educativo, tornando o currículo um dos referenciais elementares ao entendimento do nosso modo brasileiro de pensar a Educação e a sociedade de maneira geral.

[3] Kuhn (1991, p. 218) emprega o termo paradigma para indicar "(...) toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada (dimensão sociológica); para significar as soluções concretas de quebra-cabeças, empregadas como modelos (...) para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal" (dimensão filosófica); e, para designar "matriz disciplinar: 'disciplinar' porque se refere a uma posse comum aos praticantes de uma disciplina particular; 'matriz' porque é composta de elementos ordenados de várias espécies, cada um deles exigindo uma determinação mais pormenorizada."

[4] Imperativos pedagógicos: expressão aqui empregada como sinônimo de ideias que, tidas como expressão da verdade, determinam a compreensão e a prática no processo educativo.

Fruto desse embate crítico de cunho paradigmático, os estudos e pesquisas então realizados sobre as questões curriculares evidenciam as formas de processamento das dinâmicas sociais, políticas, culturais e suas implicações na área da Educação. Em essência, constatava-se que não é suficiente acumular informações, mas sim alcançar o domínio dos mecanismos de produção e apropriação do conhecimento sistematizado.

Está posto assim, como principal desafio das políticas, processos e práticas educativas, entender os impactos do protagonismo curricular no entendimento da seguinte indagação: *o que, como* e *para que* ensinar?

Nesse sentido, o foco das discussões não é o mero acesso à escola, mas a capacidade de processar, eleger e aplicar conteúdos relevantes de modo significativo. O desafio, então, é o de buscar respostas relativas ao *que*, ao *como* e ao *para que* ensinar, objetivando, em última instância, ensinar a aprender, a compreender e a exercer os saberes apreendidos.

Diante dessa constatação, de que é necessária uma nova *práxis* educativa, que faça frente às exigências de um tempo em profundas e céleres transformações, a temática currículo assume um lugar de destaque ainda mais evidente. Todavia, a busca de um entendimento geral acerca do que seja *currículo* e o que ele denomina tem gerado uma grande polêmica, como é polêmica toda interpretação daquilo que, igual ao currículo, é um produto histórico, social e culturalmente construído. Nesse caso, as divergências incidem em seus elementos principais, quais sejam: a produção do conhecimento escolar e as relações de poder atinentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Tendo por base esses questionamentos, o presente estudo objetiva explicitar alguns indicadores curriculares emergentes nos principais paradigmas epistemológicos da cultura ocidental. Iniciamos as discussões apresentando as principais contribuições e implicações antropológicas, sociológicas e educacionais

suscitadas pela teoria de currículo, no embate crítico com o paradigma clássico, concebido a partir dos contextos da inteligibilidade na tradição ocidental: *da filosofia grega ao teocentrismo* e *o mecanicismo newtoniano-cartesiano.*

Em seguida, faremos referência a alguns dos principais elementos dos paradigmas emergentes, ensaiando, desse modo, uma síntese propositiva dos princípios norteadores da opção por uma visão holística[5] sobre a realidade e o processo educativo. Encaminhando o tratamento das questões curriculares à formação de identidades humanas, assumimos, com isso, uma concepção de Educação e de currículo que busque contemplar a diversidade *biocrática* e resulte na possibilidade de reconstrução de novas práticas pedagógicas.

As questões suscitadas pelos debates em torno da problemática curricular não podem ser abordadas sem que se recorra a uma reorientação conceitual sobre o campo de abrangência das próprias questões curriculares. Nessa direção, conforme explica Forquin (1993), é possível observar que a denominação *currículo* expressa sentidos diferenciados no vocabulário pedagógico inglês e francês, tanto em termos de riqueza semântica, quanto de usos. No léxico francês, em que é restrito à categoria específica de objetos pertencentes à esfera educativa, *currículo* equivale à idéia de *plano* ou *programa*. Já nos países de língua inglesa, e em outros sob sua influência, abrange noções de *prescrição/execução* e *currículo oculto/contextos culturais*, dando a conotação de uma abordagem global aos fenômenos educativos.

Distinções à parte, o conceito de currículo aqui operacionalizado expressa o entendimento de que se trata basicamente de uma produção humana, ou seja, uma atividade instituínte de conhecimentos socialmente válidos e, como tal,

[5] Etimologicamente, *holístico*, do grego *hólos*, designa o *todo*, a *totalidade*. Aqui, empregamos o termo nessa acepção. Portanto, neste trabalho, o termo em foco não expressa a noção particular de um movimento místico-espiritual, atualmente com significativa visibilidade entre nós.

produtora de identidades e subjetividades[6], isto é, de modelos ao modo de o humano ser e relacionar-se *no* e *com* o mundo e seus semelhantes, não reduzindo o currículo a uma de suas dimensões. O *que*, o *como* e o *para que*, atinentes ao currículo, são compreendidos e tratados neste estudo como momentos interdependentes desses processos, os quais interpenetram-se, intercruzam-se e remetem-se uns aos outros, concorrendo para o seu objetivo último: a formação do humano integralmente concebido.

Está inserida nessa orientação conceitual a compreensão de que pensar/fazer currículo é, antes de tudo, uma atividade que envolve a produção de saberes e a ordenação das coisas humanas ou a elas relacionadas (exercício de poder), que quase sempre assume o viés da legitimação de determinadas práticas discursivas, exigindo, portanto, um trabalho de explicitação e superação de tais mecanismos. Em decorrência disso, o eixo das recentes discussões curriculares é o da análise da gênese, bem como da forma segundo a qual o conhecimento é produzido, ordenado e apropriado, dentro e no extramuros da instituição escolar. O que buscaremos contemplar nas linhas que seguem.

Como consequência desse entendimento conceitual sobre o que seja *currículo* no contexto escolar, colocamo-nos a tarefa de desvelar, entre outros, alguns elementos da *lógica disciplinar,* que consubstancia a prática de pensar e fazer currículo conforme os princípios do paradigma clássico. Ora, a disciplinarização sustenta-se nos atos de classificação, compartimentalização e fragmentação, das ciências modernas, de modo geral, e do currículo, em particular, merecendo, portanto, serem minadas em suas bases conceituais e superadas reflexivamente nos atos de pensar/fazer Educação.

[6] A esse respeito, aliás, vale a pena ressaltar, de acordo com Silva (1995, p. 192), que: "A Teoria do Currículo consiste precisamente nisso: em formular formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à rodução de formas particulares de subjetividade: seja o sujeito conformista e essencializado das pedagogias tradicionais, seja o sujeito 'emancipado' e 'libertado' das pedagogias progressistas."

> *A palavra disciplina apresenta um duplo sentido: tanto induz à delimitação de um campo específico como à hierarquização e ao exercício do poder. (...) O processo de disciplinarização pelo qual passa a construção da ciência moderna traz embutida em si esta afirmação da equivalência entre saber e poder. (...) Por detrás dela [disciplina-rização], paira o controle: compartimentalizando, fragmentando, é muito mais fácil controlar-se o acesso, o domínio que os alunos terão e também controlar-se o que eles sabem. (GALLO, 1997, p. 117-118).*

A preocupação atual volta-se para a busca de estilos de trabalho pedagógico que viabilizem a superação da desarticulação dos conteúdos – o resultado mais notório da lógica disciplinar. Contudo, aqui não nos ocuparemos com o detalhamento desses estilos de trabalho pedagógico, propriamente ditos, mas com seus princípios gerais. Cumprindo o papel decisivo de interpretar e explicitar as maneiras de produção, sistematização e apropriação do conhecimento no âmbito escolar, *pari passu* ao que isso representa do ponto de vista social, entendemos que essa nova compreensão histórico-conceitual sobre o currículo requer um esforço contínuo da reflexão. A ideia é a de que, não basta saber e saber fazer, mas é preciso analisar e compreender significativamente o processo de ensino e aprendizagem, articulando-o com as dimensões antropológicas, sociais, econômicas, políticas e culturais da existência humana.

Dentre as inúmeras questões importantes que surgem com essa tomada de posição, merecem destaque aquelas relacionadas à preservação dos valores universais e ao direito às diferenças. Aí, fazem-se prementes diversas problemáticas, tais como: a formação da identidade do homem e da mulher, além dos aspectos relativos à diversidade cultural. Por essa razão, nota-se um crescente interesse pelo resgate do sentido democrático das opções curriculares, expresso em propostas de educação *multi* e *interculturais*[7] .

[7] De acordo com Sacristán (1995, p. 91): "A educação multicultural pode ser instrumentalizada a partir de uma cultura dominante para assimilar uma cultura minoritária em condições desiguais e com oportunidades menores no sistema social e educacional; emprega-se como instrumento

Em síntese, a título de contribuições trazidas pela teoria crítica de currículo ao debate pedagógico mais amplo, podemos assinalar: a) ampliação conceitual do âmbito de abrangência das discussões curriculares; b) compreensão de que o currículo, mais que elenco de disciplinas, é um campo de articulação entre saber, cultura e poder; c) tratamento do currículo como *lugar* onde efetivamente as coisas acontecem, incluindo modelos de formação humana, perpassados pela subjetividade e identidade, não o reduzindo ao pragmatismo de formar para o trabalho ou para a cidadania da democracia liberal; d) tratamento diferenciado das questões relativas à teoria e à prática, na tentativa de superar a dicotomia do pensar/fazer na esfera educacional e fora dela; e) enfrentamento da problemática do universal e da diferença, do global e do local, da generalidade e da especialidade, incluindo temas como multi e interculturalismo, gênero, raça e etnia, não restringindo-o aos aspectos da mera transmissão ou adestramento comportamental.

4 CIDADÃO DO MUNDO EU (NÓS) SOU (SOMOS)

Na intenção de aprofundarmos a leitura crítica do paradigma clássico, é importante encaminharmos as reflexões para a necessidade de superação de um de seus grandes desafios: as fronteiras da lógica disciplinar. E, nesse sentido, para além de indagações apenas de caráter técnico ou de questionamentos sobre o planejamento curricular, consideramos questões voltadas para o entendimento social, histórico-político e epistemológico da produção e socialização dos saberes escolares.

para reduzir os preconceitos de uma sociedade para com minorias étnicas; pode-se formulá-la como programas diferenciados para que diversos setores culturais de uma sociedade encontrem ambientes educativos apropriados a cada um: pode-se entendê-la como uma visão não etnocêntrica da cultura que acolha o pluralismo cultural sob qualquer faceta."

Fazendo a leitura crítica dessas questões, à luz dos acontecimentos da década de 80, um período marcado por mudanças rápidas e profundas nos sistemas de produção da vida material, simbólica e sociocultural, desde então vivemos momentos privilegiados para a ruptura de barreiras, para a inserção das tecnologias interativas da informação e da comunicação, bem como para a defesa da liberdade subjetiva e da hominização como requisitos fundamentais da sociedade contemporânea. Isso requer um novo entendimento sobre o processo educativo, das finalidades da Educação e das funções do currículo nesse novo modo de pensar o processo social mais amplo.

Busca-se, em essência, uma tomada de consciência baseada na ética da diversidade[8] para analisar os paradigmas de desenvolvimento sustentável, de educação e de civilização existentes. Segundo D'Ambrósio (1995, p. 38), são princípios norteadores desse movimento *"i) respeito ao outro com todas as suas diferenças; ii) solidariedade como o outro na satisfação de suas necessidades de sobrevivência e de transcendência; iii) busca, com o outro, de convivência harmoniosa com a natureza"*. Tais pressupostos colocam uma questão essencial: mudar a concepção de *currículo performático* para adotar a de *currículo formativo*.

No paradigma clássico, vale a performance, seja a do homem e da mulher virtuosos e contemplativos do teocentrismo, seja a do trabalhador competente, eficiente e eficaz do industrialismo cientificista. No contexto teocêntrico, a pessoa abre mão da possibilidade de ser feliz na Terra, em nome da bem-aventurança no céu, sacrificando a própria vida. Na sociedade industrialista, as mercadorias são pagas com o prejuízo do encanto, da sensibilidade, do convívio, do prazer e da alegria. Ou seja, o ser humano se aniquila face à promessa de um vir-a-ser, além disso ele abre mão de ser para fazer frente aos imperativos do ter.

[8] Segundo D'Ambrósio (1995), essa denominação refere-se a uma ética dos novos tempos, e não se restringe apenas a uma ét*ica da ciência* ou a uma *ética da tecnologia.*

Diante dessa análise, é preciso entender que a educação deve repensar seus fundamentos. Ou seja, não é mais possível continuarmos a conceber o ser humano como se fez na Antiguidade Clássica, na Idade Média e na Modernidade, até bem pouco tempo. A partir de uma noção mais orgânica e integral da pessoa humana e da realidade, há o reconhecimento da pluralidade de concepções, culturas, espiritualidades e modelos de desenvolvimento socioeconômico. Contrariamente ao discurso único da globalização voltado para a área econômica, é hora de encararmos o desafio de contemplar a diversidade existente entre os indivíduos, grupos e comunidades. Isso significa criar novos espaços para que cada um tenha possibilidade de vivenciar seu modo próprio de estar-no-mundo.

Baseado em um projeto educativo que contemple a ideia de que, na realidade, *tudo tem a ver com tudo* e *todos têm a ver com todos*, a escola e os profissionais da Educação podem contribuir para a formação do sujeito integral, mudança que provoca crise entre nós. Contudo, não devemos esquecer que a noção de crise está atrelada à ideia de crescimento, depuração do melhor que podemos ser, do desenvolvimento de novas potencialidades latentes em nós e de um novo modo de viver. Toda crise, seja de identidade, econômica, social, ecológica, moral, educacional ou mesmo espiritual, é sempre o momento de o novo acontecer. Nosso momento é, sem dúvida, de crise, e, por isso mesmo, prenhe de possibilidades.

Diante disso, somos instados a potencializar nossas capacidades compreensivas e refletir, de modo total, esse movimento que exige de nós uma revisão substancial de valores, indo da quantidade à qualidade, da competição à cooperação, da dominação à parceria, da compartimentalização à integração, inclusão e inter-relação, do conhecimento racional à sabedoria intuitiva. Isso requer a superação do modelo humano ocidental de ser, centrado na *falocracia patriarcal* – o poder do macho; no *patrimonialismo proprietarista*, em que o que vale é o ter, o consumir; na *eugenia dos brancos*, em que valem os de pele alva e olhos azuis; na *primazia da razão*, que supervalora a inteligência lógico-matemática e conceitual, em prejuízo de uma gama de inteligências que cada pessoa pode desenvolver.

A hora, portanto, é de resgatar os valores do feminino, em parceria com os do masculino, colocando em relevo a cultura do cuidado, da sensibilidade, do afeto, do reconhecimento e da aceitação ativa. É tempo, também, de pensarmos, como disse alguém, em *amar as pessoas e utilizar as coisas*[9] , pois, na sociedade utilitarista em que nascemos e nos educamos, o que temos feito é amar as coisas e utilizar as pessoas, não compreendendo que, de *per si*, todo ser humano é um valor absoluto. É o momento, ainda, de respeitarmos o diferente, sem querê-lo uniforme, e acolher o diverso, sem forçá-lo a unicidade, compreendendo que a complexidade e a multiplicidade da vida humana é o que nos torna incomensuravelmente ricos, cheios de possibilidades de fazer dessa vida individual, frágil e curta, algo que valha a pena, com sentido e razão de ser.

Esse entendimento de ordem geral, encarado sob ótica curricular, levanos à constatação de que as opções curriculares a que aspiramos vão se processando em posição de reflexão crítica sobre a lógica unidimensional, ganhando destaque nas discussões os aspectos político e sociocultural do processo de escolarização, os quais não podemos omitir, posto que isso significaria ignorar o ser humano compreendido no contexto de suas múltiplas relações.

Amplia-se, com isso, o universo de análise do campo curricular, passando de um interesse prioritariamente técnico-metodológico à busca de *"(...) possibilidades emancipatórias (...), visto não como conjunto de conteúdos e métodos a serem aprendidos pelo aluno/a, mas sim como um esforço de introdução de determinado modo de vida"* (MOREIRA, 1995b, p. 9).

[9] Sobre isso, Savater (1998, p. 88) comenta: "Digamos que um vídeo possa emprestar uma peça a outro vídeo, mas não pode dar-lhe um beijo... Se os seres humanos fossem simples coisas, o que as coisas podem dar nos bastaria. Mas aí está a complicação de que falei: 'como não somos simples **coisas**, necessitamos de coisas que as coisas não têm' " (grifo do autor).

Claro que uma mudança de cunho paradigmático não é fácil, nem se processa da noite para o dia. Muito ainda teremos que trabalhar para mudar o conceito de que *o indivíduo/aluno é tão-só um ser racional*, adotando a visão que o compreenda como um corpo, vivo, com suas dimensões mental e racional, que pensa e sente, provoca e reage, faz e desfaz, aprende, desaprende e volta a aprender.

No interior dessas dinâmicas, que envolvem o processo educativo e o corpo escolar, os processos de seleção, organização, apropriação e distribuição dos conhecimentos se intercruzam, em direção a movimentos de oposição, resistência e reconstrução, numa constante disposição conflituosa que, se bem entendida e trabalhada, poderá operar a favor de pais, alunos, profissionais da educação e de toda a sociedade. Nesse sentido, o espaço curricular torna-se um território contestado, uma vez que os significados que permeiam as representações são flexíveis e, por isso, pressupõem alguns pressupostos, tais como: complexidade, inter-relação entre sujeito e objeto, lógica da contradição e visão de totalidade, dentre outros. Em respeito a esse processo multifacético e desafiador, Silva (1995, p.20) esclarece *"(...) que as identidades hegemônicas constituídas pelos regimes atuais de representação podem ser desestabilizados e implodidos"*. Ante esse novo horizonte que se descortina aos nossos olhos, a pior coisa é ter receio do novo, do que o processo em aberto pode produzir, do lugar onde esse *caminho que se faz ao caminhar*[10] pode nos conduzir. E não temos de temer por uma simples coisa: a vida mesma é que é assim, é assim que nos fazemos, somos e exercemos nossa existência. É nesse embate contínuo que nos tornamos alguém.

Considerando a construção curricular como núcleo principal do processo educacional institucionalizado, ele se torna a expressão marcante dos elos exis-

[10] Ideia do poeta espanhol Antônio Machado: "caminante, no hay camino, se hace camino al andar... caminante, son tus huellas el camino, y nada más" (caminhante, não existe caminho, ele se faz na caminhada... Caminhante, são seus passos o caminho, e nada mais). (In: FAGUNDES, 2000, p. 11).

tentes entre Educação, existência e vida social, entre escolarização e subjetividade, e, como tal, vincula-se à produção de identidades. Nesse contexto e sob a ótica de uma natureza humana ecológica e planetária, defendemos a ideia de que o paradigma holístico pode cumprir o papel de ser uma fonte privilegiada de análise, reflexão e propostas, trazendo contribuições significativas para uma percepção mais abrangente das opções curriculares, em sintonia com a rede da vida. A isso o processo educacional deve estar atento, até para manter-se fiel ao que se propõe como tarefa primordial ante a tradição ocidental: mostrar ao ser humano o caminho para o universo do si mesmo, do que ele é e, eventualmente, pode vir-a-ser.

Por fim, coloca-se o desafio de *saber conviver*, compreendendo aí a alteridade, em que identidade, gênero, raça, etnia, diferenças (quem sou eu e quem és tu) e a intimidade (campos de acesso físico, mental, intelectual, espiritual e afetivo que o os seres humanos se permitem explorar mutuamente), tornam-se *zonas* de permutas doativas e enriquecedoras no nosso processo *intra* e *interpessoal* de sermos para nós mesmos, para os outros, o mundo e o universo infinito, sem narcisismo e isolamento. Aí faz sentido falar-se em respeito, ecologia, paz, justiça, solidariedade, diálogo, respeito mútuo. Fora desse norte, estamos condenados ao aniquilamento pelo imperativo do *cada um por si*.

Levando em conta esses pressupostos, talvez nós, com a dignidade que nos compete conquistar, viver e celebrar, possamos cantar com Milton Nascimento a letra-epígrafe deste capítulo: *Cidadão do mundo eu sou*, na utópica certeza de que não cabemos num *aqui* antropológico, natural, cultural ou social que nos reduza e oprima, porque o universo é nossa casa e nosso *locus* de ação. Isso, levanos a tratar o *local* sabendo-o no *global* e a encarar o *global* compreendendo-o no *local*, em que um expresse o outro e vice-versa.

REFERÊNCIAS

ADOLFO, L. G. S.. **Globalização e estado contemporâneo**. SP: Memória Jurídica, 2001.

APPLE, M. **Educação e poder**. Trad. M. C. Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

___. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BERTRAND, Y. & VALOIS, P. **Paradigmas educacionais**: escola e sociedade. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

BOLZAN, J. L. de M. **O Estado e suas crises**. Porto Alegre: livraria do advogado, 2005.

BYINGTON, E. O Brasil é uma mentira, entrevista com H.-P. Martin. **Carta Capital on line**. www.terra.com.br/cartacapital/globalização/artigo, n. 54, de 06.08.97.

CAVALIERI, F. **Programa de Sociologia Jurídica**. 7. ed., RJ.: Forense, 1998.

CHÂTELET, F. e outros. **História das idéias políticas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

___. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo, Ed. Moderna: 1980.

D'AMBRÓSIO, U. Os novos paradigmas e seus reflexos na destruição de certos mitos hoje prevalentes na educação. **Educação Brasileira**. Brasília: Crub (34):33-47, 1º s., 1995.

DALLARI, D. de A. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 26. ed., Editora Saraiva, 2007

DARCY, A. **Teoria geral do Estado**. 38. ed. São Paulo: Globo, 1998.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Trad.Luiz Alberto Monjardin. RJ: Fundação Getúlio Vargas, 4. ed., 2001.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Trad. B. Prado Jr. e A. A. Muñoz. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

FAGUNDES, M. B. **Aprendendo valores éticos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. G. L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FROMM, E. **Ter ou ser?**. Trad. N. C. Caixeiro. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FROST JR., S. E. **Ensinamentos básicos dos grandes filósofos**. 3. ed. Trad. L. G. de Carvalho. São Paulo: Cultrix, 1998.

GALLO, S. Conhecimento, transversalidade e educação. **Impulso**, out. 1997.

GÓMEZ, J. M. **Política e Democracia em Tempos de Globalização**. Petrópolis: Vozes: 2000.

GUÉHENNO, J.-M. **O futuro da liberdade**: a democracia no mundo globalizado. Trad.Rejane Janowitzer. R.J.: Bertrand Brasil, 2003.

HABERMAS, J. **Direito e democracia**: entre factiicidade e validade – volumes I e II. 1° Ed., Trad. Flavio Beno Siebeneichler. RJ: Tempo brasileiro 1997.

KATZ, C. S. Para além e para aquém da disciplina. **Humanidades**. Brasília: UNB.7(1):14-17, 1990.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. B. V. Boeira e N. Boeira. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARTIN, H.-P. **A armadilha da globalização**: o ataque à democracia e ao bem-estar. Trad. W. U. E. P. Rose e Clara; C. W. Satkiewicv. Rio de Janeiro: Globo, 1997.

MIGLIORI, R. **Paradigmas e educação**. São Paulo: Aquariana, 1993.

MORAES, A. de. **Direito constitucional.** 19. ed., SP: Atlas, 2006.

MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Trad. J. H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NASCIMENTO, M. & BRANT, F. Janela para o mundo. In: **Nascimento**. Warner Bros. Records Inc. 1997.

NOGUEIRA, S. V. e CICILLINI, G. A. (org.). **Educação escolar**: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2002

PESSANHA, J. A. M. **Descartes: vida e obra**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

PIOVESAN, F. (org.). **Direitos humanos, globalização econômica e integração regional**: desafios do direito constitucional internacional. SP.: Max Limonad, 2002.

PIOVESAN, F. (org.). Direitos **humanos, globalização economia e integração regional**: desafios dos direitos constitucionais internacional. SP: Max Limonad, 2002

PLATÃO. **A República**. 2. ed., São Paulo: Difel, 1973.

PRADO, F. G. C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez; I. P. F., 1999.

REALE, M. **Cinco temas do culturalismo**. 1ª Ed., SP: Saraiva, 2000b.

___. **Experiência e cultura**. 2. ed., Campinas: BookSeller, 2000a.

ROCHA E SILVA, M. **A evolução do pensamento científico**. São Paulo: Hucitec, 1972.

ROSA, M. da G. de. **A história da educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1993.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da & MOREIRA, A. F. B. (org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 82-113.

SANT'ANNA, A. R. de. **O que aprendemos até agora**: constatações de fim de século. São Luís, MA: EDUFAMA/UFMA, 1994.

SANTOS, L. L. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. **Presença Pedagógica**. v. 6, n. 35, set./out. 2000, p. 46-57.

SAVATER, F. **Ética para meu filho**. Trad. M. Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

___. **O valor de educar**. Trad. M. Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SCHAFER, J. G. **Direitos Fundamentais**: proteção e restrições. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SILVA, T. T. da Currículo e identidade: territórios contestados. In: _____ . (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.

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

SILVA, T. T. da. O discurso pedagógico da sociologia da educação: crítica da crítica. In: MOREIRA, A. F. Barbosa (org.). **Conhecimento educacional e formação do educador**. Campinas, SP: Papirus, 1994, p. 85-100.

SOUZA, R. de F. Currículo e conhecimento: a contribuição das teorias críticas. **Revista de Educação**. São Paulo: APEOSP, 1999, p. 17-20.

STRECK, L. L.; MORAIS, José Luiz Bolsan. **Ciência Política e Teoria do Estado**. 6. ed., Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

SUÁREZ, D. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 253-270.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.