

RESENHA

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Autêntica, Belo Horizonte, 2001.

Lucian Armino da Silva Brinco

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria
lucianbrinco@gmail.com

Natália Lampert Batista

Pós-doutoranda em Geografia (PPGGeo/UFSM) e bolsista do Programa Nacional de Pós-doutorado (PNPD) da CAPES
natilbatista3@gmail.com

Existem teorias sobre o currículo? Que teorias são essas? Será que existem diferentes perspectivas, construídas ou mesmo questionadas ao longo do tempo, ao analisar as implicações curriculares? Essas foram algumas das perguntas que Tomas Tadeu da Silva, professor da Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), nos fez refletir acerca do currículo.

Para responder aos questionamentos que foram feitos, o autor resgatou diferentes problemáticas, visões, contrapontos a respeito do currículo no livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”. Com isso, veremos que existem várias teorias

curriculares, que ora se questionam, ora se complementam, mas imprescindíveis para pensarmos nos rumos da educação e, por sinal, das relações sociais, de modo geral.

As teorias que estamos nos referindo foram as Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-críticas. Buscaremos, nos parágrafos que seguem com base no olhar do professor Tomaz Tadeu da Silva (2001), apresentarmos uma síntese sobre as mesmas. Temos certeza que, assim como uma borboleta nunca mais retorna para seu casulo, após lermos esta resenha e certamente a própria obra, jamais olharemos novamente para o currículo como sendo algo simples, desprovido de intencionalidades e irreversível.

Nesse sentido, conforme Silva (2001) ressalta, veremos que foi nos Estados Unidos que Bobbitt escreveu, em 1918, o livro que fez do currículo um campo especializado dos estudos – “*The Curriculum*” (O currículo). Cabe ressaltar que as ideias desse autor eram claramente conservadoras. O ambiente escolar deveria funcionar como qualquer outra empresa comercial ou industrial. O currículo tornava-se uma questão de organização, mecânica, um processo burocrático, um ensino voltado para técnica. Esse tipo de visão da educação foi o que caracterizou a Teoria Tradicional, na qual não havia preocupações com reflexões mais radicais diante dos arranjos educacionais vigentes, das formas de conhecimento e da estrutura social predominante.

Por outro lado, foi na década de 1960 que houve grandes transformações em vários lugares do mundo, como os movimentos dos direitos civis nos Estados Unidos, lutas contra a ditadura militar no Brasil, por exemplo. Não por mera coincidência que foi nessa mesma época que emergiram inúmeras teorizações e ensaios que questionavam o pensamento monótono e enfadonho que a educação tradicional desencadeava até então. Em meio às novas problematizações, surgiram as primeiras Teorias Críticas sobre o currículo, que, sem dúvida, provocaram uma grande reviravolta nos fundamentos e princípios das teorias anteriores.

As teorias críticas sobre o currículo começaram por colocar em questão os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais. Desconfiaram do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades sociais. Aceitação, adaptação e ajustes eram características marcantes das teorias tradicionais. E, como sabemos, não são as certezas que movimentam a ciência e o ensino, em geral, mas sim as incertezas e as indagações. Desse modo, as teorias críticas se fortaleceram pelas suas capacidades de enxergarem além do que o currículo aparentava ser. Ganharam espaços pela

desconfiança, pela problematização e pela transformação radical. De outro modo, desenvolveram conceitos que nos possibilitam compreendermos o que o currículo era capaz de fazer, para as perspectivas críticas, se faziam mais importante do que descobrir técnicas de como elaborá-lo.

O marco das críticas curriculares começou com Louis Althusser, destacando o papel da ideologia. A perpetuação das formas capitalistas dependia justamente da reprodução de seus aspectos propriamente econômicos e, na concepção do autor, também ideológicos. Se não houvessem mecanismos e instituições incumbidas em preservar o *status quo* intocado e inquestionável, essencialmente pela repressão, convencimento ou da ideologia, o capitalismo não se sustentaria. A ideologia era composta por todas aquelas crenças que nos levavam a aceitar as estruturas sociais atuantes como sendo benéficas e desejáveis, segundo Althusser. Por envolver toda a população, fundamentalmente por um tempo prolongado, a escola era um aparelho ideológico principal. As pessoas das classes subalternas eram direcionadas, por meio da ideologia presente na escola, à submissão e à obediência.

Outros autores, como Bowles e Gintis, enfatizaram o processo de aprendizagem através das vivências em sala de aula, na produção do trabalhador capitalista que se procurava. Em outras palavras, as relações sociais do local de trabalho capitalista, como a obediência, a pontualidade, assiduidade exigidas aos trabalhadores e a capacidade de liderar e comandar aos donos das indústrias estavam presentes no meio escolar. Pelo princípio de correspondência, eram as relações sociais do convívio na escolar, mais do que propriamente o conteúdo do currículo, responsáveis pela socialização e pela adequação dos alunos nas normas e atitudes necessárias para o sistema capitalista.

Além disso, Silva (2001) aponta que Bourdieu e Passeron, por exemplo, complementaram as teorias críticas justamente porque enxergaram “o funcionamento da escola e da cultura como metáforas econômicas”. O processo de reprodução cultural era a engrenagem que amparava a dinâmica da reprodução social. As classes dominantes, com seus hábitos, valores, modos de agir e pensar, eram vistas como a cultura admirável e apenas ela tinha valor social.

Na sequência, o livro destaca que um movimento mais organizado e visível, na década de 1970, ganhou destaque com a liderança de William Pinar, na I Conferência sobre o currículo. Ele se caracterizou por ser um movimento de reconceptualização e que exprimia uma insatisfação cada vez maior de pessoas da área curricular com os modelos tecnocráticos de Bobbitt. Foi nesse

momento que a compreensão do currículo de um modo meramente técnico ou mesmo de administração não condizia com as perspectivas das teorias sociais, principalmente, com as correntes fenomenológicas e marxistas.

Para a fenomenologia, as categorias de aprendizagem (com os objetivos, mediação e avaliação), expressas no currículo, eram deslocadas os significados do “mundo vivido”, no qual os indivíduos percebem, se expressam e constroem as suas experiências. Já na perspectiva marxista, refletia-se a respeito da dominação do capital nas esferas da educação e o do currículo, visto que contribuía para a repetição das desigualdades de classe. De outra maneira, a última forma de pensamento enfatizava o papel das estruturas econômicas.

Nesse entrelinho, Michael Apple também se destacou com o início da crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo e ao papel ideológico do mesmo, segundo Silva (2001). Ele tomou como base os elementos centrais da crítica marxista da sociedade e considerou que, certamente, a forma na qual a economia e o currículo estavam organizados evidenciavam uma clara conexão entre os dois. Um conceito que Apple, no entanto, focou foi sobre o de hegemonia, pois enxergava o currículo em termos estruturais e relacionais. O currículo estava estreitamente ligado às estruturas sociais e econômicas, de forma mais ampla. Ressaltou que o currículo não era nada “neutro, inocente e desinteressado de conhecimento” Na perspectiva postulada pelo autor, a questão central era pensar o porquê de um conhecimento ser valorizado e outro não.

Como boa parte das críticas sociológicas feitas ao currículo, Apple enfatizou o papel da ideologia na forma de divulgação do conhecimento. Conhecimento este que, por ter prestígio, ofuscava outros saberes e que, por conseguinte, corroborava para que o currículo atuasse como uma dinâmica de reprodução cultural e social.

Apple, através do pensamento marxista, enfatizou as relações sociais de classe, embora confessando, também, a relevância das questões de gênero e raça em meio à reprodução cultural e social no exercício do currículo. Currículo e poder – esses eram os termos principais da crítica de Apple ao currículo. Ele chama a atenção para o fato de que a reprodução social, em si, não era tranquila e garantida. A humanidade precisava ser convencida a aceitar os arranjos sociais existentes.

Henry Giroux, com a ênfase sobre “O currículo como política cultural”, é outro autor que nos levou a pensar de forma crítica. Na visão de Giroux, as perspectivas dominantes, ao olharem

apenas para a eficiência e racionalidade burocrática, desconsideraram fatores de suma importância para o currículo e do conhecimento, propriamente dito, como aqueles de cunho histórico, ético e político. Através da “Pedagogia da Possibilidade”, entretanto, o autor buscou encontrar alternativas para superar o pessimismo das teorias críticas focadas na reprodução. Contra as formas de opressão e de dominação das estruturas econômicas e sociais, sugeriu que existiam mediações, outros caminhos ao nível da escola e do currículo: deveria haver outro lugar para a resistência, oposição e rebelião. O autor já apontava perspectivas de resistência por parte dos professores e estudantes para desenvolver uma pedagogia e um currículo com conteúdo claramente político e que este fosse crítico diante dos arranjos e crenças sociais dominantes. Emancipação e libertação eram as palavras chaves do autor.

Sob a influência de Paulo Freire, Giroux contestou os modelos técnicos dominantes e resgatou a importância da participação de toda a comunidade escolar no ato pedagógico, na produção de seus próprios significados e culturas. Com a “Esfera política pública”, a escola e o currículo possibilitariam um espaço de questionamento por parte dos alunos, essencialmente acerca da vida social. Os docentes, no ponto de vista do autor, como aborda Silva (2001), agindo como intelectuais, poderiam levar a reflexão de seus estudantes e, como resultado, à libertação. A voz, que antes havia sido calada pelo poder do currículo, poderia assumir seu papel ativo/participativo.

Percebemos, também na leitura realizada, que Paulo Freire já havia sido destacado por Giroux, mas vale ressaltar que, através das teorias críticas sobre o currículo, ganhou ainda mais notoriedade. Ele não desenvolveu, na verdade, uma teoria, mas discutiu questões inteiramente ligadas às teorias curriculares. A crítica dele ao currículo existente estava centrada no conceito de “Educação bancária”, pelo qual o conhecimento se confundia como sendo um ato de depósito. O saber, expresso no currículo tradicional, estava desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. Na concepção bancária, o professor exercia um papel ativo e o aluno passivo.

Para reverter à educação bancária difundida através do currículo, Freire propôs, entretanto, a “Educação Problematizadora”. O ato de conhecer, para o autor, não era um ato isolado e/ou individual. Conhecer envolveria a intercomunicação, intersubjetividade, pois era

nesse ponto que os homens se educavam. O ato pedagógico era um ato dialógico. Com a problematização todos os indivíduos estavam envolvidos no ato de conhecer.

Já na Inglaterra, as críticas ao currículo davam-se início, em 1971, com a Nova Sociologia da Educação (NSE), teorizada por Michael Young. Na antiga sociologia não havia questionamentos sobre o papel do currículo tradicional na (re)produção das desigualdades sociais, pelo contrário, era simplesmente tomado como dado e evidentemente aceitável. Young, porém, criticou justamente essa tendência de se tomarem como dadas, naturais às categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas utilizadas pelas teorias educacionais e pelos educadores. A tarefa principal da sociologia era, a partir desse instante, de colocar em questão essas categorias, de desnaturalizá-las.

Elaborar alternativas do currículo não era, contudo, preocupações da NSE. Seu intento centrou-se na crítica sociológica e históricas dos currículos existentes. Deveríamos começar a ver o conhecimento escolar e o currículo existente, dessa forma, como invenções sociais, como o resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas. Por que um conhecimento era considerado e não outro? Quais os valores e interesses sociais que estavam escondidos nesse processo seletivo? Quais os interesses de classes, profissões e instituições estavam por trás da organização e estruturação do currículo? Foram às indagações principais que a NSE colocou acerca do currículo.

Outra forma de pensamento importante, de acordo com Silva (2001), foi de Brasil Bernstein. Sua teoria do currículo era sociológica. Ele se preocupou com as relações estruturais entre diferentes tipos de conhecimento que constituíam o currículo. Bernstein buscou saber como o currículo estava estruturalmente organizado, principalmente através pelos princípios de poder e controle. Assim, distinguiu dois tipos de estruturação do currículo: tipo coleção (as áreas do conhecimento eram mantidas isoladas, separadas) e tipo integrado (distinções entre as áreas eram muito menos nítidas).

Para se referir ao grau de isolamento ou não do conhecimento, Bernstein utilizou o termo “Classificação”. Um currículo tradicional, segundo o autor, era fortemente classificatório e o que não fosse era fracamente classificatório. Já ao processo de transmissão desse conhecimento ele usou o de “enquadramento”. Quanto maior o controle do processo de transmissão do professor, maior era o enquadramento. O processo de ensino e aprendizagem tradicional era fortemente

enquadrado, enquanto aquele que estava centrado no aluno era fracamente enquadrado. Classificação e poder, para ele, caminhavam juntos. Salientou, ainda, que um currículo com pouca classificação, não implicaria em falta de poder, mas que estava organizado de modos diferentes de poder. Em uma forma de transmissão onde os estudantes tivessem um poder maior sobre as decisões sobre o tempo, espaço e ritmo, ou seja, das dimensões pedagógicas, não representava que o controle estava ausente, mas sim através de meios mais empáticos, e nem por isso menos capazes.

O currículo oculto foi outro modo de pensamento que emergiu durante as teorias críticas. Robert Dreeben defendeu que eram as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, mais do que seu conteúdo explícito, que importavam. Os comportamentos transmitidos através do currículo oculto eram visto como indesejáveis, como distorção dos verdadeiros objetivos da educação, na medida em que moldavam os educandos para se adaptarem as injustiças. Eram as atitudes, valores, comportamentos e orientações transmitidas através do conhecimento que faziam os estudantes se ajustar, acerca do conformismo, a obediência, o individualismo, às formas mais convenientes, às estruturas e pautas de funcionamento injustas e antidemocráticas do capital. O ambiente escolar era o componente estrutural que delineavam os comportamentos sociais.

O currículo oculto ensinava, ou melhor, moldava nossa subjetividade através de regras, rituais e regulamentos aparentemente inocentes, como coloca Silva (2001). Acerca desses processos invisíveis, a escola dinamizava os comportamentos que levaríamos para o resto de nossas vidas.

Para aumentarem as nossas formas de compreensão, no entanto, sobre os processos de dominação que estavam impregnados nos currículo, eis que surgiram as Teorias Pós-Críticas. Acerca do multiculturalismo começaram os questionamentos da educação, no geral, e o currículo, em particular. Assim, os grupos culturais subordinados – os negros, as mulheres, os homossexuais – iniciaram uma forte crítica àquilo que consideravam como *cânon* literário, estético e científico do currículo tradicional, ou seja, o privilégio de uma cultura branca, masculina, europeia e heterossexual. Como forma de combater isso, o currículo com base no multiculturalismo crítico deveria incluir uma amostra que fosse mais representativa das diversas culturas com suas contribuições.

A perspectiva liberal e humanista, entretanto, enfatiza um currículo multiculturalista baseado nas ideias de tolerância (grau de superioridade de quem tolera), respeito e convivência harmoniosa entre as culturas. Mas vale ressaltar que, conforme Silva (2001), na visão mais crítica, essas noções deixariam intacta as noções de poder que estão na base da produção da diferença. No currículo multiculturalista crítico a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, era colocada em questão. O multiculturalismo mostrava que o gradiente de desigualdade na educação e no currículo se dava através de outras dinâmicas, como as de gênero, sexualidade, raça, por exemplo, que não podiam ser reduzidas apenas as que eram das classes. Não haveria igualdade em um currículo de cunho hegemônico.

Reforçando as perspectivas sobre gênero, surgiu, a “Pedagogia Feminista”. Elas questionavam o currículo que não considerasse as desigualdades de gênero, pois sempre houve grandes desigualdades de acesso à educação entre homens e mulheres. Ademais, profissões eram determinadas por sexo, uma vez que o currículo refletia e reproduzia os estereótipos da sociedade dita essencial. Os livros didáticos eram exemplos desse ajustamento imposto e que passava por nós despercebidos, visto que ilustravam mulheres e homens com profissões já rotuladas. Caberia, portanto, em desenvolver currículos que refletissem as experiências masculinas e femininas de maneira proporcional, como proposto pela “Pedagogia Feminista”, que valorizava o trabalho coletivo, comunitário e cooperativo, ao invés da competição e do individualismo da sala de aula tradicional.

Em conformidade com as discussões de gênero, as críticas sobre étnica e raça também ganharam notoriedade. Inicialmente, elas também se centraram nas questões de acesso à educação. No entanto, também houve uma série de indagações face às lições orais, as datas comemorativas da escola, as maneiras de representação do livro didático, que, por sua vez, estão recheados de narrativas nacionais, étnicas e raciais, que apresentam uma visão distorcida da verdadeira história das populações que sofreram com as marcas da herança colonial. As questões de identidade, raça, etnia, poder e currículo, com base nessa nova perspectiva, estavam diretamente ligadas. Era necessário que o currículo, seguindo as teorias críticas e sociais, questionasse a construção social em torno da raça e etnia e descobrisse a versão das pessoas que foram subordinadas ao longo da história e não apenas das que sempre foram as dominantes.

Nos Estados Unidos e na Inglaterra, para evidenciar ainda mais a importância das teorias pós-críticas, surgiram indagações a respeito da “Teoria Queer” e o currículo. Queer, no sentido da palavra, significaria estranho, anormal. Nesse sentido, como reforça Silva (2001), a “Teoria Queer” começa a questionar a identidade sexual considerada “normal”. Em geral, a homossexualidade era vista como problema, um desvio, uma anormalidade, como um desvio da sexualidade dominante, hegemônica, “normal”, isto é, heterossexual. Através da “Pedagogia Queer”, no entanto, buscou-se não apenas em introduzir assuntos de sexualidade no currículo ou incentivar o combate de atividades homofóbicas, mas também em estimular que a sexualidade fosse uma questão seriamente tratada pelo currículo como uma questão legítima de conhecimento e identidade. Com certeza, era de suma importância que os processos institucionais, discursivos, preconceituosos, tratados como “normais” fossem questionados.

Na continuação, apareceram reflexões frente ao pós-modernismo e o currículo. Nessa forma de olhar, o currículo mais atual era criticado, pois não considerava que o sujeito estava em constante transformação (um sujeito líquido, como diria Bauman). O currículo não conseguiria suprir as necessidades do sujeito pós-moderno, que era um indivíduo superficial e em constante transformação. Assim, o currículo atuava como um instrumento de poder, visto que, conforme os campos de visão que estava vinculado, podia manter ou modificar as relações sociais.

Outro pensamento muito importante e que se estabeleceu em seguida foi a respeito da teoria pós-colonialista. Fazia-se necessário, nessa forma de reflexão, que surgisse um currículo que se ampliasse para as diferenças culturais, mas principalmente pensando sobre as culturas dos povos marginalizados. O conceito de representação ganhava destaque nessa perspectiva. Pensar em como o outro era representado, em como era visto era de extrema relevância.

Posteriormente, buscou-se problematizar a influência dos Estudos Culturais sobre o currículo. Essa perspectiva permitiu-nos conceber o currículo como um campo de luta e de significação e identidade, no qual os diferentes grupos tentavam exercer suas hegemonias, em termos de interpretação. O currículo se estendia como uma construção social e devia salientar o papel da linguagem e de discurso nesse processo de construção. Os estudos culturais também apontavam que as diversas formas de conhecimento eram, de certa forma, equiparadas. Não havia, por exemplo, uma distinção entre o conhecimento considerado escolar como que o cotidiano das pessoas envolvidas na construção do currículo. A influência das mídias sociais, da

indústria cultural, com seus papéis de conformismo e consenso, que, de certo modo, atingiam as pessoas que estão envolvidas no currículo não podiam ser negados.

Por fim, uma das consequências da virada culturalista na teorização curricular consistiu na diminuição das fronteiras entre, de um lado, o conhecimento acadêmico e escolar e, outro, o conhecimento do cotidiano, da cultura de massa, sob a perspectiva da “Pedagogia como cultura, a cultura como pedagogia” (SILVA, 2001). Por isso, percebe-se, de certa maneira, algum tipo de aproximação entre educação formal e não formal. Sob ótica dos estudos culturais, todo conhecimento, pelo sistema de significação, era cultural. Como sistema de significação, todo conhecimento estava ligado com a relação de poder. Tal como a educação, as demais instâncias culturais (televisão, publicidade, turismo...) também eram pedagógicas, também ensinavam algo. Tanto a educação como a cultura, em geral, estavam envolvidas nos processos de criação de subjetividade e identidade. Qualquer noticiário, por exemplo, não deveria ser visto apenas como meramente informação ou entretenimento, mas tratava-se de meios pelos quais eles influenciavam no comportamento das pessoas, no contexto de relações de poder.

Sendo assim, após a exposição das principais perspectivas das teorias curriculares, entendemos que o currículo sempre foi uma questão de “Saber, Poder e Identidade”, como apontava o professor Tomaz Tadeu da Silva. Mas será que era tudo isso, ou será que ele ainda não é um instrumento importantíssimo para se pensar na estrutura social e educacional que estamos imersos?

Vejam que para apresentar as teorias sobre o currículo que foram pensadas ao longo da história nós conjugamos os verbos no passado, pois, como se pressupõem, remeteria à algo que já se foi. O currículo é um meio imprescindível para refletirmos acerca do presente e do futuro da educação.

Tendo em vista os pressupostos apresentados, pontuamos que currículo deve ser sempre problematizado, principalmente, por estar no centro de disputas intelectuais, sociais, econômicas, políticas, enfim, que envolvem todas as esferas das relações sociais, isto é, é um campo de disputas e de constantes debates. Não devemos tomá-lo como um elemento natural, mas sim analisar o que está centro privilegiado, quando se opta por um dado conteúdo, uma dada perspectiva em detrimento de outro. É fundamental compreendermos que existem interesses por trás do currículo sob formas de dominação e/ou omissão.

É preciso pensar que o ensino, de modo geral, e o currículo, em particular, são reflexos desse passado e das políticas e ideologias que o forjaram. As teorias tradicionais, por exemplo, embora amplamente criticadas, ainda se fazem, de certa forma, presentes nas escolas, principalmente pela sua própria rotina, pelas demandas cotidianas, que, conseqüentemente, não permitem que os professores tenham momentos de reflexão com seus alunos, que possam pensar que existem outras maneiras, como já apontavam as teorias críticas (SILVA, 2001).

Através da “Teoria *Queer*” e da “Pedagogia Feminista”, por exemplo, é de suma importância pensarmos questões como: por que os banheiros das escolas não consideram as diferenças da sexualidade? Por que nos livros didáticos as pessoas LGBTQUIA+ não aparecem? Quais interesses estão ocultos na relação entre o ambiente escolar e a sexualidade?

Devemos entender, também, que tanto as teorias críticas como as pós-críticas se complementam. Ambas devem ser combinadas para nos ajudar a entender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, somos direcionados. Depois das teorias vistas, torna-se impossível vermos o currículo de um modo simplista novamente, mas que carrega consigo elementos visíveis e invisíveis, dominantes, atividades de subordinação – relações de poder por trás do conhecimento. Nos mostra que o currículo segue a lógica capitalista, que antes de nossas reflexões acerca deste livro, poderiam apresentar-se como sendo boas e, até mesmo, desejáveis.

Com as teorias pós-críticas ampliaram-se nossa compreensão dos processos de dominação. Com o conhecimento das dinâmicas de gênero, raça, étnica e sexualidade temos uma bagagem muito mais significativa, precisa e complexa para refletirmos sobre as formas de dominação das relações sociais, do que antes das teorias críticas, por exemplo, onde a ênfase era mais nas classes sociais e não nesses aspectos. Ademais, nos mostrou que o poder está em toda a parte, é “multiforme”, como esclarece o autor do livro. Além do mais, podemos pensar que temos, como as teorias pós-críticas já sugeriam, uma escola do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI, como abundantemente discutem os teóricos da educação. Repensar essa estrutura é imprescindível.

Para finalizar, pode-se dizer que as teorias curriculares críticas e pós-críticas sobre o currículo abriram espaço para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, que valoriza as diferenças, que entenda a importância e história dos grupos subordinados. Como vimos, o

currículo tem poder, identidade, autobiografia e que também, de forma metafórica, poderia funcionar como antídoto, pois bastaria apenas alterar os ingredientes.

Desse modo, a questão que fica é: e se esse poder do currículo fosse utilizado para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, das relações sociais? Vejamos que é através dessas reflexões que a “metamorfose” de nós, enquanto seres humanos, se desenvolve!