
**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REDIMENSIONANDO AS
CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE CURRÍCULO**

Paula Patrícia Barbosa Ventura - paula@virtual.ufc.br

Universidade Federal do Ceará – UFC Virtual

Resumo:

Esse artigo discorre sobre as concepções teóricas acerca do currículo desde os primórdios aos dias atuais, permitindo uma reflexão dos atuais sistemas de ensino, em que se utilizam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para uma ressignificação da práxis pedagógica. Discutem-se também as tecnologias utilizadas na Educação a Distância (EaD), bem como um modelo de currículo baseado no rizoma. Conclui-se que as tecnologias digitais, só serão vistas como transformadoras de um currículo para a EaD se, a concepção de Educação utilizada levar em consideração alguns fatores: o aluno como sujeito transformador da sua realidade; o tempo/espaço; as trocas comunicativas (formais e informais) entre os participantes nos ambientes de curso; respeito ao ritmo de aprendizagem discente; a produção de materiais didáticos (valorização da autoria); bem como a criatividade e o senso crítico do aluno.

Palavras-Chave: Currículo, Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação a Distância

Abstract: This article develops on the theoretical conceptions about the curriculum since the beginning up to nowadays, allowing a reflection upon the current learning systems in which the Information and Communication Technologies are used to form another meaning in the pedagogical praxis. The technologies used in Distance Education (EaD) as well as a curriculum model based on rizoma are also discussed. It is concluded that digital technologies will only be seen as curriculum modifiers by the EaD if the used concept of Education take some facts into account: the student as a being capable of modifying his own reality; the time/space; the communicative exchanges (formal and informal) among the participants in the course environments; respect to student's learning pace; production of didactic material (appreciation of authorship); as well as the student's creativity and critical sense.

Keywords: Curriculum, Information and Communication Technologies, Distance Education

INTRODUÇÃO

Com a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação, várias são as discussões sobre que professor, aluno, sistemas de ensino e escola esperam nesse novo cenário educacional. Quando se fala em mudanças na Educação, não se pode deixar de mencionar o currículo como requisito fundamental de análise, o que implica, dentre outros fatores, em redimensionar alguns conceitos e aplicá-los à realidade educativa.

Atualmente, utilizam-se ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) como suporte à educação presencial e não apenas na educação à distância, revelando desta forma, a importância que as TIC vêm demonstrando no processo educacional.

A relação entre TIC e currículo suscita questões como: quais são as implicações dessa relação na aprendizagem dos alunos? Como adequar o currículo à realidade do aluno que não tem acesso às tecnologias digitais? Quais as tecnologias existentes na escola e que são utilizadas no trabalho pedagógico do professor? Como elaborar um currículo que promova o pensamento coletivo e valorize o aluno em sua complexidade? Ressalta-se que as tecnologias não se restringem apenas à utilização do computador em sala de aula, mas a toda e qualquer tecnologia que seja interativa e possa ser utilizada em favor da aprendizagem dos alunos.

Esse artigo está dividido em três partes. A primeira parte faz uma breve abordagem sobre as teorias curriculares. A segunda aborda a inserção da tecnologia no currículo. A terceira parte é discutida as tecnologias na Educação a Distância (EaD) e um modelo de currículo baseado no rizoma (DELEUZE e GUATTARI, 1995). Por último, tecem-se outras considerações sobre um currículo para a EaD.

CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

Discursar sobre as concepções de currículo implica ir as origens, o que leva a uma reflexão da práxis curricular desde os primórdios aos dias atuais.

Os primeiros indicativos nas discussões sobre currículo iniciam-se nos anos de 1920 e 1930 quando importantes transformações políticas, econômicas e culturais

ocorreram no Brasil (PACHECO, 2005). Duas grandes tendências são incorporadas ao pensamento curricular vigente na década de 1920, o Tecnicismo e o Escolanovismo.

A primeira tendência, volta-se para a construção científica de um currículo que desenvolvesse aspectos da personalidade adulta considerados ‘desejáveis’, ou seja, um currículo que levasse em consideração apenas o que o aluno pudesse produzir de correto e significativo a sua aprendizagem. Portanto, o currículo era visto como

o conjunto de todas as experiências planejadas no âmbito da escolarização dos alunos, vinculando-se a aprendizagem a planos de instrução que predeterminam os resultados e valorizam os fundamentos de uma psicologia de natureza comportamentalista (PACHECO, 2005, p.33).

Para tanto, o sistema educacional da escola tecnicista pretendia especificar que resultados os alunos iam obter, quais as habilidades eram fundamentais para se alcançar com precisão a aprendizagem, não havendo, portanto, motivo de discutir a finalidade e os propósitos da educação. A escola Tecnicista sofreu fortes influências de Bobbitt, o qual considerava o currículo como uma questão de organização, puramente mecânica e burocrática, e que mais tarde suas concepções foram ampliadas por Tyler apud Silva (2003).

Diferente da primeira tendência, a segunda volta-se para um currículo que valorizasse os interesses e as experiências vividas pelos alunos, que fosse flexível e aberto a discussões e implementações, uma vez que não se podia pensar em renovação pedagógica considerando apenas as estruturas cognitivas dos alunos. O *como* fazer, o *pensar* e o *sentir* também eram importantes na Escola Nova. Os principais representantes desse movimento foram Dewey e Kilpatrick.

Para Silva (2003), as teorias curriculares são divididas em três vertentes: as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, sendo que a principal diferença entre elas é a relação entre currículo e poder. A teoria tradicional concentra em questões técnicas, de organização, enfatizando os conceitos puramente pedagógicos de ensino e aprendizagem. Tenta responder a questão: qual a melhor forma de transmitir conteúdos? As teorias críticas e pós-críticas se preocupam com as conexões entre saber, identidade e poder, não limitando a perguntar o *quê*, mas o *porquê*, levando a um constante questionamento da realidade e ampliação dos conceitos de ensinar e aprender.

Nas palavras de Silva (2003, p.30), “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*”. Para tanto, deve-se pensar em um currículo que responda aos desafios da sociedade contemporânea, privilegiando o trabalho colaborativo e a aprendizagem em rede, e que ultrapasse a visão tecnicista e conservadora que permeia os currículos atuais. Isto significa,

colocar em permanente discussão o lado crítico do currículo, ao mesmo tempo que não se ignorará que as práticas da sua construção no interior das escolas são cada vez mais dominadas por uma teoria da instrução, alimentada pelo modelo das racionalidades técnicas (PACHECO, 2006, p.166).

O que distingue a acepção técnica da crítica é o conceito de práxis inerente ao cognitivo crítico e que é constituído pela ação e reflexão (PACHECO, 1996). O ato de agir e refletir não leva apenas a mudanças curriculares, mas a competências humanas de aquisição, interpretação, análise, compreensão e comunicação da informação (POZO e POSTIGO, 2000) exigindo um novo perfil do discente e do docente para enfrentar uma nova cultura da aprendizagem.

A teoria pós-crítica se evidencia nas relações entre currículo e multiculturalismo, o que não implica a separação das relações de poder. Nessa concepção, o currículo seria “a manifestação de múltiplas identidades e traduções culturais” (SILVA, 2003, p.89), enfatizando que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Diferente da teoria crítica, a teoria pós-crítica “rejeita a hipótese de uma consciência coerente, centrada e unitária” (SILVA, 2003, p.149), resignificando os conceitos de alienação, libertação, emancipação e autonomia.

Portanto, conceituar o currículo numa visão crítica e pós-crítica, é ir além das concepções tradicionais de organização, planejamento, metodologia, didática, avaliação, ensino e aprendizagem. Nessas duas visões, consideradas progressistas, pode-se conceituar currículo como sendo

(...) lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2003, p.150).

Em documento oficial da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o currículo se constitui em ações formais e informais da ação educativa. O currículo formal seria o conjunto de objetivos e resultados esperados, e o currículo informal ou currículo oculto baseia-se em aprendizagens não planejadas que ocorrem numa sala de aula ou em espaços da escola (UNESCO, 2004).

Ressalta-se a importância de se privilegiar as duas categorias (formal e informal) quando se pretende que o aluno aprenda também pelas experiências informais que fazem parte do processo ensino e aprendizagem e, que muitas vezes, estão descontextualizadas da sala de aula. Considerar as ações do currículo oculto como parte integrante nas avaliações feitas pelos professores é fundamental, uma vez que as aprendizagens externas dos alunos são inerentes à construção de seus conhecimentos.

Tais experiências são imprescindíveis em sua formação, tendo o currículo como um percurso que deve ser experienciado em que o aluno busque construir e desenvolver suas capacidades cognitivas de modo a processar todas as informações adquiridas no decorrer do percurso realizado. Não se pode pensar numa teoria de currículo que seja baseada apenas em aspectos cognitivos, mas em aspectos (sociais, afetivos e culturais) que privilegiem a sua formação como um todo.

Na próxima seção, será discutido o currículo e a integração das TIC no contexto educacional.

CURRÍCULO E TECNOLOGIAS

No momento atual, as inovações tecnológicas incorporadas à educação dizem respeito ao computador, a Internet, às comunidades virtuais, a ambientes interativos de aprendizagem, aos recursos multimídia, dentre outros recursos que são inseridos na prática pedagógica do professor e que nem se percebe como recurso tecnológico.

Para tanto, tecnologia pode ser conceituada como tudo que faz parte da vida, como as atividades mais comuns do cotidiano e que resultam em equipamentos e processos que foram planejados e construídos para realizar algo (KENSKI, 2003). Se comparado as noções de currículo, infere-se que há uma relação estabelecida nesse binômio, dando a idéia de percurso, trajeto.

A presença da tecnologia na escola é antiga, mas passa despercebida por alguns professores, pois esses não vêem que as tecnologias existentes são consideradas tecnologias (giz, quadro branco, rádio, TV e vídeo), e que podem também auxiliar seu trabalho em sala de aula. É importante que o professor insira em seu planejamento as tecnologias disponíveis na escola como forma de propiciar seu fazer pedagógico não considerando única e exclusivamente o computador conectado a Internet como tecnologias atuais e inovadoras no processo ensino e aprendizagem. A diferença entre utilizar ou não as TIC nas práticas pedagógicas, está na intencionalidade do professor em utilizar essas tecnologias disponíveis e como esse uso pode favorecer a aprendizagem do aluno.

Ao privilegiar apenas as tecnologias digitais como tecnologias inovadoras, os professores reduzem as tecnologias existentes na escola como algo meramente tecnicista, instrumental, reduzida a dispositivos, a equipamentos e artefatos que são concebidos apenas com propósitos instrucionais (VIDAL, MAIA e SANTOS, 2002). O que invalida a possibilidade de mudanças, seja na forma de pensar, planejar e conceber o currículo.

Inserir as TIC no currículo não implica mudança na prática e na postura docente tão pouco considerar que um currículo seja progressista, por considerar que esteja “centrado no aluno e não nas disciplinas, centrado na cognição e não na repetição, voltado para a criatividade e para a autonomia na construção de conhecimentos novos” (VIDAL, MAIA e SANTOS, 2002, p.3.23). Um currículo de cunho progressista não deve privilegiar somente a aprendizagem cognitiva, mas integrar juntamente a outras aprendizagens, como a afetiva e a psicomotora, articulando objetividade e subjetividade, considerando como aprendizagens concomitantes e essenciais ao processo de aquisição de conhecimentos. Dessa forma, não se pode esquecer de agregar ao planejamento, as aprendizagens informais que o aluno possui que, a priori, são desconsideradas pelas instituições formais de ensino.

Para Pacheco (2005, p.128), ao colocar a tecnologia educativa como elemento fundamental no currículo, duas tendências são identificadas:

Uma que é entendida no seu sentido amplo, que estuda os processos educativos, a maneira de conceber a arquitetura do design pedagógico, outra, entendida num sentido mais restrito, pela abordagem da utilização e adequação dos meios de comunicação aos ambientes de aprendizagem. Tendências que Bertrand designa por *sistêmica e mediática*.

De acordo com esse autor (op.cit), a inserção das tecnologias na educação deve se constituir como um meio em si e não numa visão de instrumentalização técnica, mas de um processo comunicativo, que privilegie os aspectos interativos das tecnologias, o que corrobora com o pensamento de Vidal, Maia e Santos (2002).

A inserção da tecnologia no currículo implica em integrar e contextualizar às demais disciplinas, superando as limitações impostas pelas grades curriculares tradicionais, que engessam o aprendizado, restringe a criatividade e a inventividade dos alunos, uma vez que a interdisciplinaridade permite entender a relação entre o objeto de conhecimento e a realidade concreta da qual o aluno faz parte. No dizer de Burnham (1998), o currículo seria um espaço multi-referencial de aprendizagem, ou seja, o objeto é aberto a múltiplas abordagens e a possíveis formas de tratamento que a ele pode ser dado.

Para que a interdisciplinaridade assegure aprendizagens mais abrangentes e rompa com as demarcações disciplinares, urge uma mudança de postura e de atitude do professor, uma postura diferente da qual ele comumente está habituado. Para Barguil (2005, p.7), a interdisciplinaridade requer do profissional da Educação uma formação diferente da que lhe é oferecida, aliando o saber existente à sua experiência interdisciplinar, possibilitando “apre(e)nder a realidade com inteireza do ser-devir humano”, em que sejam consideradas a relação dialógica, o movimento, a curiosidade, a diversidade, a dúvida e as atitudes experimentadas durante as atividades realizadas.

No entanto, o uso da tecnologia no currículo deve ser pensado como um recurso de apoio ao ensino e de incitação de aprendizagens, o que pode ou não promover uma mudança de paradigmas.

A seguir, são discutidas as tecnologias na EaD e um modelo de currículo baseado no rizoma.

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – UM NOVO CURRÍCULO?

Com o avanço dos meios de informação e comunicação, ampliam-se as possibilidades de inserir as tecnologias digitais na Educação. Na modalidade à distância, as tecnologias evoluíram ao longo de cinco gerações (MOORE e KEARSLEY, 2007).

A primeira geração, denominada de ensino por correspondência, estudo em casa ou estudo independente, corresponde ao material impresso. Na segunda geração, as tecnologias utilizadas eram denominadas de audiovisuais e relacionam ao rádio e a televisão. Na terceira geração, denominado de sistemas integrados, as tecnologias utilizadas eram o material impresso, o rádio, a televisão, audiotapes gravados, telefone e recursos de bibliotecas locais (op.cit). Na quarta geração, denominada de teleconferência, as tecnologias utilizadas eram telefones comuns que requeriam equipamentos especiais como alto-falantes e microfones permitindo “ao aluno dar uma resposta, e aos instrutores, interagir com os alunos em tempo real e em locais diferentes” (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 40). Na última geração, denominadas de aulas virtuais baseadas no computador e na Internet, sendo essas as tecnologias características da quinta geração. Tais tecnologias criaram novas formas de interatividade que reformularam a educação e o modo como os alunos aprendem.

Percebe-se que a EaD foi marcada pelo uso diferenciado de tecnologias ao longo de sua evolução, acompanhando o desenvolvimento tecnológico das telecomunicações, da informática e da Internet, o que permite (re) pensar os currículos atuais. No entanto, refletir um currículo para a EaD, requer não somente ajustes em questões como tempo/espço, metodologias, práticas e materiais didáticos produzidos em contextos concretos e diferenciados de educação formal, mas clareza na concepção de educação utilizada, seja ela tradicional ou progressista.

Diferente do currículo no ensino presencial, pouco se discute sobre as questões curriculares no ensino a distância, o que geralmente se faz é transpor as diretrizes teóricas de uma modalidade a outra. Nesse sentido, será discutido como modelo de currículo para a EaD, o currículo rizomático apresentado por Gallo (1997) e fundamentado no rizoma (DELEUZE e GUATTARI, 1995), possibilitando (re) significar as concepções de currículo em cursos presenciais e a distância.

O currículo rizomático propõe a transversalidade entre as diversas áreas do conhecimento, possuindo ramificações e elos com as demais esferas pedagógicas. Seu foco não se restringe às disciplinas, amplia-se em nós nas redes da informação e da comunicação, visando romper com a uniformização dos currículos tradicionais de ensino e contrapondo com a ideia dos currículos arbóreos tendo o conhecimento como verdade única e absoluta. Nesse sentido, Morin (2000, p.135) afirma que:

Sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não comungam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não consegue conceber-se sua unidade. É por isso, que se diz cada vez mais: 'Façamos interdisciplinaridade'. Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas quanto a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende fazer reconhecer a sua soberania territorial, e à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de desmoronarem.

Carece que a interdisciplinaridade esteja explícita nas atuais concepções de currículo e que seja privilegiada a comunicação e o diálogo, onde a virtualidade não elimine as trocas ocorridas, as relações sociais mediadas por computador e os diferentes tipos de interação, mesmo que essas características possam ser inerentes ao processo de ensinar e aprender a distância.

Gallo (1997) enumera seis princípios para a formação de um currículo rizomático, cujos conceitos se assemelham com características da EaD, são eles: princípio de conexão, de heterogeneidade, de multiplicidade, de ruptura a-significante, cartografia e decalcomania.

O princípio de conexão, primeira característica do currículo rizomático, propõe que “não há uma unidade principal, uma raiz principal. As raízes conectam-se e transbordam. Qualquer ponto deste currículo pode ser conectado a qualquer outro” (KROEF, 2002, p.7), ao contrário do currículo arbóreo “que, enquanto arborescências, fixam um ponto, uma ordenação. Não existem pontos ou posições num currículo rizomático, mas linhas e estas linhas não param de se remeterem a outras” (KROEF, 2002, p.8). Portanto, não existe uma centralidade e uma hierarquia a ser seguida, os conhecimentos se apresentam em redes, nós, assim como na EaD, o que difere do currículo arbóreo que tem o conhecimento centrado no professor e é hierarquizado possuindo ligações pré-estabelecidas.

Outra característica é a heterogeneidade. Os saberes são heterogêneos, diversificados e plurais, não se restringindo a um repertório de conhecimentos unificados. Para Kroef (2002, p.8), a produção de saberes se dá por aliança e não por filiação como acontece no currículo arbóreo, “onde a produção do conhecimento busca um começo-origem, um fundamento, implicando numa concepção metódica, pedagógica, iniciática de viagem e de movimento”. Assim como na EaD, o currículo rizomático viabiliza outras maneiras de adquirir o conhecimento e de ter acesso às informações.

O princípio da ruptura a-significante ou princípio da a-significância expressa que o rizoma não pressupõe qualquer processo de significação, de hierarquização. Embora constitua em um mapa, sua cartografia é um devir. Seus eixos temáticos se desterritorializam ao ser trabalhado por diversos saberes que o atravessam. Estão em constante constituição, produzindo devires com o sujeito e as redes de conhecimento (BRITO e DANDOLINI, 2005). Em EaD, a ruptura a-significante, trata-se de uma ruptura não definitiva das relações sociais, podendo refazer a conexão a cada momento de desconexão.

O princípio da multiplicidade não tem nem sujeito e nem objeto, somente grandezas (DELEUZE e GUATTARI, 1995), não podendo ser reduzido a unidade ou a homogeneidade. Para a EaD, esse princípio faz com que todos os sujeitos sejam considerados em diversas vertentes, contextos e multiplicidades, o que corrobora com a visão de currículo progressista.

O princípio da decalcomania consiste em decalcar algo que já está feito, a partir de uma estrutura que se sobrecodifica ou de um eixo que a sustenta. Na EaD, esse princípio pode ser verificado quando os materiais didáticos *online* são reproduzidos de materiais já existentes, ou seja, materiais que foram produzidos no ensino presencial, ou até mesmo na EaD e transpostos para o ensino a distância, enfatizando uma não-ruptura do currículo tradicional.

Os princípios de multiplicidade, de ruptura a-significante, cartografia e decalcomania estão relacionados, assim como os outros princípios, uma vez que o rizoma é múltiplo, rege-se pela diferença, pois isso há rupturas e não segue um modelo rígido. É cartografado porque possui várias entradas (princípio da conexão), podendo ter

acesso ao conhecimento de diversos pontos. “Eles não começam, nem concluem. Eles encontram-se sempre no meio. E é no meio que os conceitos adquirem velocidade, numa direção perpendicular, num movimento transversal que os carrega um e outro” (KROEF, 2002, p.8).

Para Gallo (1997), o modelo rizomático não foi delineado para a EaD, mas é pertinente ser discutido em experiências educativas nessa modalidade. No ensino a distância, supõe um currículo que privilegie ambientes diferenciados para a aprendizagem, alunos independentes e autônomos, valorizando a interação e a produção dos mesmos. Supõe ainda, pensar em currículo progressista quando o foco na EaD não é o professor como no currículo tradicional, mas o aluno enquanto elemento central do processo. O que não invalida a possibilidade de que, na educação à distância se tenha um currículo tradicional, mesmo que sejam privilegiados os aspectos mencionados. A diferença estará em como serão trabalhados os conteúdos e seus aspectos sócio-relacionais.

A seguir, serão feitas outras considerações sobre a inserção das tecnologias no currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo na modalidade a distância deve possuir uma estrutura flexível, menos linear e sequencial de conteúdos, assim como a propõe Gallo (1997), ao abordar o currículo rizomático. Esse tipo de currículo adéqua as experiências de ensino e aprendizagem na EaD, pois privilegiam as conexões entre as diferentes esferas do saber, a multiplicidade de significados, a heterogeneidade, pluralidade e diversidade de conhecimentos possibilitando que o aluno seja responsável por suas próprias ações. Todas essas características do currículo rizomático evidenciam a construção do conhecimento em rede¹, havendo interconexão entre conceitos e teorias e invalidando a importância de uma ou outra disciplina.

¹ Para Moraes (1997, p. 96), “a visão do conhecimento em rede constitui um instrumento para a transformação potencial do próprio conhecimento. Reconhece-o como processo, algo que não possui um aspecto definível absolutamente fixo”.

Para tanto, as tecnologias digitais só serão vistas como transformadoras de um novo currículo para a EaD, se a concepção de Educação utilizada levar em consideração o aluno como sujeito transformador de sua realidade. Nesse sentido, o professor deve mapear estratégias de ensino traçando metodologias que façam com que o discente desenvolva habilidades de aprender a aprender. Outros pontos a se considerar são a questão do tempo/espço, as trocas comunicativas (formais e informais) entre os participantes nos ambientes de curso, respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos com as tecnologias digitais, a produção de materiais didáticos (valorização da autoria), bem como a criatividade e o senso crítico.

Dessa forma, o professor não estaria apenas considerando o aluno como autor de sua aprendizagem, mas estaria reconfigurando o espaço social o qual faz parte. Estaria também propiciando ambientes ricos de aprendizagem e maior democratização da informação e do conhecimento, o que desconsideraria a rigidez, mecanização e reprodução de ambientes tradicionais, sejam eles presenciais ou mesmo virtuais.

REFERÊNCIAS

BARGUIL, P. M. Interdisciplinaridade: tateando de olhos abertos. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.). *Currículos contemporâneos: formação, diversidade e identidades em transição*. Fortaleza: LCR, 2005, p. 400-413.

BRITO, E. P. P. de; DANDOLINI, G. A. *A metáfora do rizoma: contribuições para uma educação apoiada em comunicações e informática*. Renote - Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 3, n. 2, 2005. Disponível em: www.cinted.ufrgs.br/renote/nov2005/.../a52_rizoma_Eiana.pdf

BURNHAM, T. F. Complexidade, multirreferencialidade e subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, J. *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: UFSCar, 1998.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

GALLO, S. *Conhecimento, transversalidade e educação – para além da interdisciplinaridade*. Impulso, Piracicaba, outubro, p. 115-133, 1997.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003.

KROEF, A. B. G. *Currículo-nômade: plano de uma bruxa*. In: 25º Reunião anual da ANPED, 2002, Caxambu. 25ª Reunião da ANPED, 2002.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 8 ed. Campinas: Papyrus, 1997.

MOORE, M. e KEARSLEY, T. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 1996.

PACHECO, J. A. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, J. A. *Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora, 2006.

POZO, J. I. e POSTIGO, Y. *Los procedimientos como contenidos escolares: uso estratégico de la información*. Barcelona: Edebé, 2000.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

UNESCO. *Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

VIDAL, E. M.; MAIA, J. E. B.; SANTOS, G. L. *Educação, informática e professores*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.