

A QUESTÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR ENQUANTO UMA REALIZAÇÃO SOCIOPOLÍTICA: BREVE APANHADO TEÓRICO-CONCEITUAL

THE ISSUE OF SCHOOL CURRICULUM AS A SOCIOPOLITICAL ACHIEVEMENT: BRIEF THEORETICAL-
CONCEPTUAL SUMMARY

Émerson Dias De Oliveira¹

Éderson Dias de Oliveira²

Rolando Vanzela³

RESUMO: A discussão envolvendo as teorias do currículo escolar é um debate que apresenta uma importância fundamental no meio social, uma vez que se trata dos instrumentos pedagógicos de “adestramento” formativo a serem impostos aos alunos envolvidos. Apesar de soar tão “fria” e superficial essa afirmação, é exatamente esse o objetivo central do currículo escolar, catalogar o tipo de cidadão a ser integrado na sociedade. Considerando tal propósito, o currículo escolar já há alguns séculos tem decidido/proposto a sociedade que lhe é conveniente, um encaminhamento que quase sempre percebe os educadores apenas como operadores formais dessa intencionalidade. Isso se dá pelo fato de que o componente ideológico da educação tem sido historicamente imposto por economistas, governos liberais, empresários, banqueiros, entre outros ‘entendidos’ que se baliza quase que exclusivamente na acumulação capitalista. Portanto, mesmo que por algum tempo a teoria do currículo (tradicional) tenha se auto-intitulada como “neutra”, sempre existe uma intenção por detrás da construção de qualquer proposta curricular. Com isso, o presente estudo traz para o debate as implicações que envolvem as teorias do currículo, um esforço que se assenta nas abordagens críticas e pós-críticas dessa questão, buscando explicitar a necessidade/validade que essa temática apresenta na cotidianidade dos sujeitos. Para tanto, tem-se o resgate teórico-bibliográfico de alguns autores como John Dewey, John Franklin Bobbit, Ralph W. Tyler, Michael Young, entre outros pesquisadores contemporâneos e também do cenário brasileiro que deixaram sua contribuição ímpar para o desenvolvimento dessa temática. Assim sendo, o posicionamento aqui defendido se direciona para as subjetividades têmporo-espaciais que permeia a reprodução social (práxis) de cada grupo social em um sentido de proatividade.

Palavras-chave: Currículo Escolar; Pedagogia Emancipatória; Sujeitos Sociais; Alunos.

ABSTRACT: The discussion involving the theories of the school curriculum is a debate that has a fundamental importance in the social environment, since it is the pedagogical instruments of training “training” to be imposed on the students involved. Although this statement sounds so “cold” and superficial, that is exactly the central objective of the school curriculum, cataloging the type of citizen to be integrated into society. Considering this purpose, the school curriculum has already decided/proposed the society that is convenient for it, a path that almost always perceives educators only as formal operators of this intentionality. This is due to the fact that the ideological component of education has historically been imposed by economists, liberal governments, businessmen, bankers, among other ‘experts’ who are guided almost exclusively in capitalist accumulation. Therefore,

1 Faculdades Integradas do Vale do Ivaí (UNIVALE)

2 Faculdade de Jandaia do Sul (FAFIJAN)

3 Faculdades Integradas do Vale do Ivaí (UNIVALE)

even if the (traditional) curriculum theory has for some time called itself “neutral”, there is always an intention behind the construction of any curriculum proposal. With this, the present study brings to the debate the implications that involve theories of the curriculum, an effort that is based on the critical and post-critical approaches to this issue, seeking to clarify the need / validity that this theme presents in the subjects’ daily lives. To this end, there is the theoretical-bibliographic rescue of some authors such as John Dewey, John Franklin Bobbit, Ralph W. Tyler, Michael Young, among other contemporary researchers and also from the Brazilian scene who left their unique contribution to the development of this theme. Therefore, the position defended here is directed towards the temporal-spatial subjectivities that permeate the social reproduction (praxis) of each social group in a sense of proactivity.

Keywords: School Curriculum; Emancipatory Pedagogy; Social subjects; Students.

INTRODUÇÃO

O debate envolvendo a questão do currículo escolar é um imperativo que exige uma constante reflexão no meio escolar, o qual carece de trazer e considerar no seu processo de construção prático-teórico, todos os atores e autores sociais que direta/indiretamente se relaciona com essa temática. Apesar de já haver bastantes argumentações do assunto no meio acadêmico, não é exagero rediscutir essa matéria à luz das atuais conjunturas vigentes. A validade dessas colocações decorre do fato de que para além de uma compreensão teórica, prática e/ou burocrática, o currículo expressa a materialização de toda uma conjuntura pedagógica no dia a dia das escolas, fazendo-se necessário então um monitoramento constante, coerente e intenso das implicações que abrangem o estabelecimento desse conteúdo. O questionamento se encaminha no sentido de identificar as intencionalidades da educação institucionalizada, buscando dimensionar o currículo escola que esteja voltado eminentemente ao mercado, mas, sobretudo, pela garantia do mínimo de cidadania.

As respostas que muitos profissionais da educação direcionam quando se questiona a utilidade do currículo é quase sempre expressa no sentido de que sua área/formação é uma disciplina específica e que, portanto, não possui competência técnica para posicionar-se em relação ao assunto. Esse é a típica ponderação que percebe o currículo com “[...] a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes / redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo [...]” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19). Esse entendimento e replicação do currículo enquanto objeto da atividade de técnicos de gabinetes, revela muitas vezes o descaso e o não comprometimento desses profissionais com a realização de uma educação feita para e com os seus sujeitos sociais. Situação parecida é ilustrada na experiência pessoal de Arroyo (2001):

Os professores da educação básica preocupam-se com as políticas e as decisões dos governos (não tanto quanto os governantes pensam), interessam-se um pouco pelo que se produz na academia sobre a escola, os currículos, as novas teorias e a didática. Entretanto, as questões debatidas nos encontros e, sobretudo, nas reuniões pedagógicas dos professores, nos tempos de coordenação e de projetos na escola básica são outras (p. 132).

Portanto, aqui se buscou um posicionamento que coloca o currículo enquanto parte ativa e integrada de um todo chamado 'educação', uma vez que a aprendizagem significativa só é efetivamente alcançada quando os seus componentes, inclusive o currículo escolar, forem compreendidos de forma sinérgica e correlacionados com os sentidos de uma pedagogia emancipatória. Dessa inquietação é possível a arguição de alguns questionamentos cruciais, a saber: O que é o currículo? Qual o seu propósito? Quem construiu? Para quem? De quem? Onde? Como? Até quando? Quais políticas pedagógicas elaboram o currículo. Enfim, trata-se de indagações que buscam situar têmporo-espacialmente a validação de uma dada estrutura curricular, buscando assim, compreender se de fato existe um alinhamento interpretativo e participativo entre os usuários (comunidade escolar) partícipes desse respectivo currículo escolar. Afinal, "[...] em qualquer acepção que se tome o currículo, sempre se está comprometido com algum tipo de poder. Não há neutralidade nessa opção" (BERTICELLI, 1995, p. 165).

Trata-se de uma realização que apesar de estar fundamentada na aprendizagem formal (conhecimento sistematizado), ela carece e se dá em um contexto permeado por outros tipos de aprendizagens extra-escolares (saber informal). Assim, a aprendizagem como um todo acaba ganhando contornos próprios e personificados ao contexto histórico e geográfico em que acontece, fazendo-se necessário um diálogo entre os vários agentes envolvidos nesse processo sociopolítico. Enfim, para se compreender o currículo "[...] não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como não pode deixar de tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas" (SILVA 2005 p. 11). Esse cuidado teórico decorre do fato de que é no mínimo incoerente tomar o currículo escolar, enquanto objeto de estudo, de forma dissociada da cotidianidade que lhe envolve, pois é fundamental estabelecer a sua devida contextualização em questões plurais, tais como: epistemológicas, econômicas, intelectuais, interesses, políticas, conflitos e simbólicas, estando aí interligados fatores como: classe, raça, etnia, gênero, religião entre outros. "O currículo, na realidade, faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se podem reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino" (GIMENO, 1988, p. 24).

Tendo em vista o grau de complexidade e abrangência que essa temática envolve, a elaboração do presente estudo se utilizou da pesquisa bibliográfica enquanto aporte metodológico, pois fica oportunizada uma ampliação da reflexão teórica dessa questão, considerando que se fundamenta em referências literárias já publicadas desse assunto. O procedimental técnico da pesquisa bibliográfica permite o levantamento de uma conjuntura ordenada de posicionamentos voltados a solucionar as problemáticas apresentadas no estudo, sendo que essa atenção peculiar ao objeto de estudo acaba exigindo referenciais sólidos, os quais subsidiam as apreciações tomadas na pesquisa. Consiste assim, em um esforço que ampara "[...] a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente" (MIOTO; LIMA, 2007, p. 44).

O desafio aqui postado se coloca no sentido de questionar o currículo escolar enquanto uma realização social que tem a sua compreensão para além da fragmentação

e ajuntamento disciplinar. É a busca em condicionar o ingresso dos alunos em uma efetiva leitura de mundo, uma estrutura que tenha como propósito assegurar a livre conversação entre todas as áreas, incluindo aí o próprio saber não-sistematizado. Tal abordagem ganha cada vez mais importância em decorrência de que o currículo escolar é (ou deveria ser) um instrumental pensado para suprir toda a pluralidade cultural/social, pautando-se no reconhecimento das limitações físicas, sociais, afetivas, cognitivas e emocionais de cada discente. Com isso, pretendeu-se aqui contribuir positivamente para com os profissionais da educação e demais interessados, ampliando os questionamentos que refletem as teorias curriculares vigentes no meio escolar contemporâneo.

A SISTEMATIZAÇÃO TEÓRICA DO CURRÍCULO ESCOLAR

A dificuldade em se abordar o currículo escolar acontece em razão dele não ser compreendido enquanto uma práxis, sendo que suas interpretações são muitas vezes expressas na forma de um objeto estático. Assim, pelo fato das funções do currículo representar e expressar um projeto cultural de socialização dos sujeitos, ele carece de ser entendido enquanto práxis posta com uma finalidade socializadora e cultural da educação, sujeita a transformações e flutuações. A materialização desse arcabouço fica a cargo dos conteúdos curriculares, o seu formato, bem como as práticas conteudistas e operativas que gera em torno de si. É por isso que uma adequada análise dos currículos exige que os estude no contexto em que estão configurados, pois é aí que se expressam em práticas educativas.

A contribuição encontrada em um currículo escolar pensado e efetivado para a formação humana dos sujeitos é na prática uma ferramenta de integração social, pois se coloca a serviço da diversidade de saberes. Infelizmente, no cotidiano escolar brasileiro esse cenário nem sempre se faz presente, tendo em vista que o chamado “currículo tradicional” ainda permeia grande parte das práticas e ações da estrutura educacional no/do país. Esse entendimento é partilhado por Sacristán (1995, p. 83) ao postular que “os padrões de funcionamento de escolarização tendem à homogeneização. A escola tem desempenhado um papel enquanto mecanismo de normalização social”. O autor complementa o seu entendimento ao discursar que “o currículo tem que ser entendido como cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar” (p. 86). Assim, ficam evidenciadas algumas inquietações que interpreta o currículo escolar enquanto um conceito complexo, dinâmico e multifacetado.

Em relação à origem histórica do currículo, Goodson (1995, p. 31) coloca que o termo currículo deriva “da palavra latina *scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado” (GOODSON, 1995). Segundo Hamilton (1992), as primeiras inferências práticas do currículo se remetem ao conjunto de atividades educativas disseminadas após o século XVI, em universidades, colégios e escolas de Paris, sendo conhecidas como *Modus et Ordo Parisienses*. *Modus* (modo) referia à combinação e a subdivisão das escolas em classes, a qual exercia uma instrução singularizada em cada aluno, o qual era distribuído conforme o seu nível etário e de conhecimento. Já o termo *Ordo* (ordem) se relaciona com dois significados: sequência (ordem de eventos) e coerência (sociedade ordenada). Portanto, nota-se que o currículo escolar é uma concepção

e prática social em nada recente, apesar de suas investigações teórico-científicas terem ocorridas apenas no início do século XX, nos Estados Unidos (BAKER, 2009; KLIEBARD, 1986).

A compreensão rígida e disciplinar que ainda hoje permeia alguns entendimentos do currículo escolar vai ter a sua origem com a Reforma protestante em fins do século XVI, sobretudo, o calvinismo. “Dentro dessa perspectiva percebe-se uma relação homóloga entre currículo e disciplina: o currículo era para a prática educacional calvinista o que era a disciplina para a prática social calvinista” (HAMILTON; GIBBONS, 1980, p. 15 apud GOODSON, 2005, p. 32). Desse modo, percebe-se que o currículo, desde o seu aparecimento na perspectiva educacional, evidencia uma vinculação estreita com padrões de controle social e organização, estando inseridas questões de poder, ideologia, identidade, e por fim, conhecimento escolar, resultando em uma diferenciação do social e do educativo, próprio das sociedades fragmentadas.

Nos países calvinistas (como a Escócia), essas ideias encontraram sua expressão, teoricamente, na doutrina da predestinação (crença de que apenas uma minoria predestinada podia obter a salvação) e, educacionalmente, no emergir dos sistemas de educação-nacionais, sim; mas bipartidos – onde os ‘eleitos’ (isto é predominantemente os que podiam pagar) eram agraciados com a perspectiva de escolarização avançada, ao passo que os demais (predominantemente os pobres da área rural) eram enquadrados num currículo mais conservador (com apreço pelo conhecimento religioso e pelas virtudes seculares) (HAMILTON; GIBBONS, 1980, p. 15 apud GOODSON, 2005, p. 33).

Com a queda do regime feudal, a organização sociopolítica do mundo passava por mudanças drásticas, haja vista, que aparece o mercantilismo e o próprio capitalismo surge e passa a ditar seus primeiros mandamentos economicistas, corre assim o lapso temporal entre o século VX e XVIII. Essas transformações sociais influenciaram também a estrutura educacional, a qual deixa de ser um ensino mais individualizado (relação próxima e quase que personalizada entre aluno e preceptor), para dar origem a um modelo que organiza as escolas em caminhos padronizados com obstáculos/provas/desafios semelhantes, isso em “salas de aula onde grupos maiores de crianças e adolescentes podiam adequadamente ser supervisionados e controlados” (GOODSON, 2005 p. 35). Foi no alinhamento dessa lógica produtivista que se deu a materialização do termo *currículum* da perspectiva dos exercícios físicos para o viés pedagógico. “Tal como o atleta, que conseguiu passar por todos os caminhos e obteve o prêmio, os alunos que conseguissem passar por todo currículum recebiam o diploma, pelo qual a escola se responsabilizaria, atestando formar homens necessários às exigências da sociedade da época” (SILVA, 2006, p. 4821).

O currículo passou a ter uma teoria própria dada à necessidade em se forjar um “padrão social”, uma demanda que se torna proeminente em virtude da consolidação do sistema capitalista, ideias essas que encontraram campo fértil nos Estados Unidos da década de 1920⁴. Os movimentos migratórios e a intensificação da indústria fez surgir uma necessidade crescente de escolarização a serviço desse contexto, o que refletiu diretamente na reestruturação curricular (BOBBITT, 2004). Nesse contexto as famílias já tinham perdido a primazia da educação de suas proles,

4 O tecnicismo foi implementado nos Estados Unidos na década de 20 do século XX, mas no Brasil apenas a partir das Reformas Universitária de 1968 e de 1º. e 2º. graus de 1971 (SACRISTÁN, 1995).

cabendo ao Estado (escolas) a obrigação de ‘socializar’ as massas nessa realidade industrial. Se fazia necessário que se adaptassem a um “trabalho repetitivo, portas adentro, a um mundo de fumo, barulho, máquinas, vida em ambientes superpovoados e disciplina colectiva, a um mundo em que o tempo, em vez de regulado pelo ciclo sol-lua, fosse regido pelo apito da fábrica e pelo relógio” (TOFFLER, s.d., p. 390). Em decorrência da falta de um ‘adestramento’ que capacitasse a sociedade para o novo cenário (tanto a elite para perpetuar o comando social como a classe operária para exercer com eficiência o trabalho), o currículo passa a ser pensado, discutido e proposto com finalidades imperativas, de controle e distribuição dos conteúdos ‘adequados’ à nova realidade (SACRISTÁN, 1995).

É nesse contexto que surge a primeira sistematização teórica do currículo, nomeada como Teoria Curricular Tradicional, a qual era composta pelo modelo curricular progressista e tecnocrático, sendo os seus principais representantes, respectivamente os pedagogistas estadunidenses John Dewey (1858-1952) e John Franklin Bobbit (1876-1956). Além desses, outros autores norte-americanos também contribuíram com pesquisas na área do currículo como: Werrett Wallace Charters; Edward Lee Thorndike; Ross Lee Finney; Charles C. Peters; David Snedden, entre outros. Tendo por base a realidade social dos EUA que já passava por um acentuado contexto industrial e divisão do trabalho, esses teóricos contribuíram para inaugurar a formalização de uma teoria do currículo enquanto ferramenta de controle social. A validade dessas teorias se assentava no discurso de ser uma superação ao modelo curricular clássico e humanista⁵.

A visão progressista do currículo em Dewey “[...] não rompe com a essência da teoria tradicional, associada à racionalidade instrumental e técnica do currículo que, em suma, coloca a ênfase na construção científica de um currículo que desenvolva os aspectos da personalidade adulta considerados desejáveis [...]” (VARELA, 2013, p. 25). Contudo, esse modelo propõe uma abordagem mais ampla por buscar construir/consolidar uma democracia norte-americana, uma vez que a escola não era apenas uma preparação para a vida ocupacional adulta, mas também um local de vivência e prática de princípios democráticos. Segundo Moreira (1990), “a teoria curricular de Dewey revela um compromisso tanto com o crescimento individual como com o progresso social” (p. 54). Assim, pautou por valorizar a psicologia infantil como orientadora da aprendizagem, pois o planejamento curricular passa a considerar os interesses e as experiências das crianças e jovens, fazendo uso de projetos e problemas. Aqui o currículo se apresenta para duas finalidades, um projeto de país democraticamente construído em Dewey e uma nação eficientemente organizada na perspectiva econômico-industrial em Bobbit. Essa última perspectiva foi mais bem aceita, ficando a escola a serviço do mercado com o propósito de formar bons operários (SILVA, 2006).

O modelo curricular tecnocrático de Bobbit (2004) se assentava no discurso cientificista, uma educação que se colocava enquanto uma construção neutra e puramente mecânica, refletindo o paradigma Taylorista vigente nesse período. Bobbit (2004, p. 259) entendia que “a educação é um processo de moldagem, tanto quanto a manufatura de carris de aço”. Ou seja, igualmente aos ditames da “administração científica” que pautava por uma produção em massa padronizada, imposta com

5 “O modelo tecnocrático ataca o modelo humanista no que se refere às habilidades e conhecimentos que pouco serviria de base para a preparação, para o trabalho e a vida profissional” e “o modelo progressista critica que o modelo humanista não considera a psicologia infantil” (IRULEGUI, 2012).

regras rígidas na linha de produção e a repetição de movimentos pré-estabelecidos das tarefas, esse modelo curricular também seguia essa lógica em suas proposições, isto é, o conhecimento concebido como algo estático e objetivo, cabendo ao professor o papel de transmiti-lo. Aqui a aprendizagem consistia “[...] em adquirir informações que preparem o sujeito intelectual e moralmente para adaptar-se à sociedade” (EYNG, 2007, p.119).

De acordo com Domingues (1986), esse enfoque empírico analítico tem sua origem com a publicação do livro “*The Curriculum*” em 1918 de John Franklin Bobbit, tido como a obra precursora das teorias do currículo. O estudo constrói um paradigma de currículo com os seguintes princípios: “a) preparar indivíduos para desempenhar funções definidas em uma situação também definida; b) basear o conteúdo curricular numa análise das funções específicas a serem desempenhadas e na situação também específica na qual devem ser desempenhadas” (DOMINGUES, 1986, p. 354). Embora tendendo a transformar radicalmente o sistema educacional, esse posicionamento deixa evidente o enfoque meramente burocrático do currículo (selecionar habilidades e relacioná-las as disciplinas) que se estruturava em uma estrutura genuinamente tecnicista. Essa orientação “[...] queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa [...]” (SILVA, 2005, p. 24).

Esse paradigma teve grande aceitação no mundo capitalista, sendo amplamente ratificado com o livro (best-seller) “*Basic Principles of Curriculum and Instruction*”, publicado em 1949 pelo educador estadunidense Ralph W. Tyler (1902-1994). Essa obra influencia e molda o currículo e o design instrucional até hoje, além de que “[...] os estudos sobre currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento” (SILVA, 2005, p. 25). Para Tyler (1974), o currículo carece de uma percepção “racional” na forma de ser elaborado, o qual pode ser resumido em “quatro questões fundamentais que devem ser respondidas quando se desenvolve qualquer currículo e plano de ensino” (*ibidem*, p. 01), a saber:

“1- que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir?; 2- que experiências educacionais podem ser oferecidas de modo a ter probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3- como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4- como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?” (*ibidem*, p. 01).

Para Silva (2010), esses questionamentos referem-se à distribuição tradicional da atividade educacional: “‘currículo’ (1), ‘ensino e instrução’ (2 e 3) e ‘avaliação’ (4)” (*ibidem*, p. 25). Assim sendo, os posicionamentos centrais do currículo se colocam no sentido de selecionar e organizar os conteúdos e as atividades de aprendizagem, isso instruído em uma base planejada, inflexível e rígida, um esforço que se abastece em teorias científicas do processo de ensino-aprendizagem, tanto na perspectiva empresarial (Tyler) como a de viés psicológico (Dewey). Apesar de ainda influentes, essa corrente teórica, assim como as demais teorias tradicionais do currículo, as quais se pautavam no “como fazer” deixam de serem hegemônicas e, principalmente após os anos 1980, passam a serem interrogadas. Esse rompimento acontece por inexistir uma preocupação mais sólida com as questões humanísticas,

uma vez que o enfoque existente se voltava essencialmente para o viés instrumental do método, bem como a estruturação técnica do currículo.

O CURRÍCULO ESCOLAR: UMA QUESTÃO EM DEBATE CONTÍNUO

O mundo em questão na segunda metade do século XX se caracterizava pelo aparecimento de diversos movimentos sociais e culturais que protestavam explicitamente a “racionalidade” social vigente. Nesse cenário, aparecem as primeiras reflexões teóricas contrárias ao pensamento e a estrutura educacional em vigor, sobretudo, as percepções tradicionais do currículo. De acordo com Silva (2005), a contestação do currículo deu-se principalmente com o chamado movimento de “reconceptualização⁶ do currículo” nos EUA, a “Nova Sociologia da Educação⁷” na Inglaterra, discussão liderada pelo sociólogo Michael Young. No Brasil, tem destaque a militância de Paulo Freire⁸ e na França ressaltam-se os ensaios de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. Esse arcabouço de questionamentos colabora para o surgimento de um novo paradigma dessa questão, surgem às teorias críticas do currículo, as quais “[...] efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais”, à medida que “são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2005, p. 29-30).

Os propósitos das teorias críticas do currículo não estão voltados ao desenvolvimento das “[...] técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (*ibidem*, p. 30). Trata-se na realidade de um esforço que busca um questionamento e crítica das formas hegemônicas de conhecimento, se colocando como uma teoria da desconfiança que não tem o currículo como finalidade, mas a efetiva compreensão do que leva/levou a construção de uma determinada estrutura curricular. Portanto, refere-se a uma teoria que desconfia “[...] do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais” (*ibidem*). É dessa conjuntura que surgem os questionamentos a teoria tradicional do currículo que apesar de se dizer “neutra”, propõe alguns conteúdos em detrimento de outros, isso tudo dissimulado no discurso do cientificismo e objetividade educacional. Afinal, “quando questões fundamentais de currículo não são dirigidas por educadores, os caprichos econômicos ou políticos formam o caminho e as práticas educacionais são governadas à revelia” (SCHUBERT, 1986, p. 01).

De acordo com a visão crítica do currículo, a sociedade capitalista utiliza a educação para a reprodução de sua ideologia. É pelo currículo que veicula a sua ideologia, por meio, não propriamente do conteúdo explícito de suas

6 Esse movimento surgiu na I Conferência sobre o Currículo realizado na Universidade de Rochester em Nova York em 1973. Aborda a renovação da teoria curricular, que adotava caminhos opostos à teoria tradicional do currículo. Este movimento revela grande insatisfação de interessados do campo do currículo com os parâmetros estabelecidos pelos modelos de Bobbit e Tyler (SILVA, 2005).

7 Surgida nos primeiros anos da década de 1970, a Nova Sociologia da Educação constituiu-se na primeira corrente sociológica primordialmente voltada para a discussão do currículo. O grande marco de sua emergência foi o livro “Conhecimento e controle: novas direções para a Sociologia da Educação” de 1971 editado pelo sociólogo britânico Michael Young. Referindo-se as suas ideias desse período Young (2010) destaca duas delas: “(1) educação e conhecimento são inseparáveis; e (2) o conhecimento, e especificamente o currículo, não é dado, mas uma construção social” (p. 10).

8 [...] Giroux situa, inclusive, o avanço de Freire em relação à Nova Sociologia da Educação, por considerar que o educador brasileiro abre mais espaços para entendermos a produção de significados no currículo. Com isso, também abre espaço para uma linguagem da possibilidade, para além da lógica da reprodução [...], um projeto de educação que visa a possibilitar a luta dos oprimidos, por meio de sua conscientização política e sua libertação. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 85).

disciplinas, mas ao privilegiar relações sociais nas quais, dominantes e subordinados, aprendem a praticar os seus papéis. Assim, as escolas reproduzem os aspectos necessários para a sociedade capitalista: trabalhadores adequados a cada necessidade dos locais de trabalho; líderes para cargos de chefia e líderes obedientes e subordinados para os cargos de produção. O currículo da escola está baseado na cultura dominante. Ele se expressa na linguagem dominante, é transmitido através do código cultural dominante. As classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram nele imersas. Para as classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável (ROCHA, 2014, p. 06).

A crítica se assentava, portanto, na concepção curricular organizada com um viés técnico-linear e unilateral acerca do processo educacional como um todo, dando sentido à realização de uma pedagogia crítica estruturada em currículos que se voltavam aos problemas sociais, econômicos e políticos da realidade. O que passa a ter sentido é a pluralidade de currículos, isto é, “[...] novos currículos se fazem necessários, já que o currículo tradicional, abstrato, teórico e desligado da vida real, não pode jamais desenvolver a consciência crítica do educando (MOREIRA, 1990, p. 82). No caso brasileiro, mesmo com as primeiras experiências embrionárias de currículo discutidas já na década de 1920 com os Pioneiros da Educação Nova, foi por intermédio da teoria de Paulo Freire que o pensamento curricular ganha validade, considerando a emergência de um enfoque crítico acerca das questões ligadas ao conhecimento e, também, ao currículo, principalmente com o advento das pedagogias progressistas. Corroborando desse entendimento, Oliveira; Sussekind (2007, p. 04) reconhecem Freire como “o primeiro grande autor brasileiro que pode ser relacionado às teorias educacionais críticas, antes mesmo que seus pares europeus e estadunidenses produzissem suas obras e fizessem sucesso por aqui”.

Portanto, as questões deslocam-se do “como ensinar” para o “por que ensinar”, uma preocupação que permite o surgimento de novas categorias de análise educacional e curricular, todas intencionadas em superar a rígida concepção tecnicista de ensino. Assim, pautada no sentido de que inexistem teorias neutras e desinteressadas, além de que as relações de poder sempre permeiam o fazer educacional, as teorias críticas percebem o currículo como um campo que prega a liberdade e também um espaço cultural e social de lutas. Com isso, as teorias críticas do currículo “[...] tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não são para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade [...]” (HORKHEIMER, 1983, p. 155). Tendo em vista o questionamento ao caráter instrumental, apolítico e técnico da concepção dominante (tradicional), a tendência curricular crítica é assim descrita:

Se observarmos as bibliografias de artigos e livros dos principais autores da pedagogia crítico-social dos conteúdos, Dermeval Saviani, Carlos Roberto Cury, José Carlos Libâneo, Guiomar Namó de Mello, publicados no período em estudo, observaremos que, além de autores brasileiros contemporâneos críticos, os nomes mais frequentemente citados são os de Antônio Gramsci, Mario Manacorda, Karl Marx, Adam Schaff, George Snyders, Bogdan Suchodolski e Adolfo Vaszquez. A ausência de autores americanos é clara, o que nos leva a supor uma intenção de neutralizar a forte influência anterior de ideias e teorias educacionais americanas (MOREIRA, 1990, p. 165).

Esse debate, aliado aos estudos dos teóricos estrangeiros de currículo, alçou essa questão em um patamar que oportunizou uma construção curricular emancipatória, a qual realiza um diálogo com os sujeitos da educação e não para eles. Acontece assim um processo que permite a participação coletiva da comunidade escolar no processo de construção curricular, uma realização ativa que não se resume nas vontades de “poucos iluminados” ou especialistas, como assevera Freire (1993). Ribeiro; Veloso; Zanardi (2016, p. 257) endossam que “[...] a teoria curricular crítica ainda tem muito a oferecer ao campo do currículo, sobretudo por se encontrar em diálogo com algumas contribuições pós-modernas e não estacionada em um cartesianismo estático como algumas vertentes pós-modernas insistem em rotular”. Portanto, refere-se a um movimento que recepciona um pensamento crítico, o qual está caracterizado em uma perspectiva libertadora e em proveito das massas populares, isso realizado dos/nos seus lugares.

Com a aproximação da passagem do século XX para o XXI o mundo novamente passa por uma reestruturação social, haja vista, a intensificação da revolução tecnológica que modifica drasticamente as formas e velocidade da comunicação/informação e as relações de trabalho. Concomitantemente, a concentração da renda é acentuada de forma absurda, resultando em altos índices de desemprego, êxodo rural, degradação ambiental entre outras mazelas que tem caracterizado a reprodução social do homem na contemporaneidade. Diante disso tudo, “[...] desestruturam-se certezas, abalam-se crenças, questionam-se valores e saberes. A crise se propaga nos diferentes setores da atividade humana. Desconfia-se das explicações, das teorias e dos métodos tradicionalmente aceitos. Instala-se uma crise de paradigmas [...]” (MOREIRA, 1997, p. 04). A crítica ao currículo insere uma reflexão para além dos problemas estruturais do capitalismo (tão questionado nas teorias críticas do currículo), ou seja, o questionamento deixa de pautar na organização produtora das assimetrias sociais e foca no produto desse processo (a própria assimetria social).

É no bojo desse cenário de “desencantamento do mundo” (WEBER, 2000) que se apresentam os subsídios para uma teorização pós-crítica do currículo, a qual tem como desafio a tentativa de abranger toda uma multiplicidade de vertentes pós-modernas que são heterogêneas entre si. Para Lopes (2013), as teorias pós-críticas estão inegavelmente marcadas pela influência do pós-modernismo e do pós-estruturalismo⁹, uma compreensão de mundo que modifica e altera algumas interpretações da teoria crítica à medida que ganha força as reivindicações dos grupos “marginais” (os que vivem à margem do “padrão social”) e subjugados no interior de sociedades, buscando a representação e reconhecimento de suas culturas. Nesse sentido, a escola em si não surge enquanto questão, mas sim os métodos pedagógico-curriculares que funcionam de fora desarticulada com as realidades planetárias, nacionais e locais. Por isso, a ênfase das concepções meramente pedagógicas do processo ensino-aprendizagem passa a incluir os sentidos de ideologia e poder como formadores da identidade social dos sujeitos, um princípio revestido no respeito e solidariedade que vai de encontro às diferenças e no repúdio à discriminação e opressão.

9 A perspectiva pós-estruturalista não apenas indaga essa noção de verdade de forma mais avultada, como também abandona o foco na “verdade” para deslocar, para o processo pelo qual algo é considerado como verdade, naquele dado momento histórico dos agentes envolvidos. O que está posto não é, pois, a necessidade de saber se algo é verdadeiro, mas de saber por que esse algo se tornou verdadeiro. Obviamente o critério da verdade, com base nessa concepção (SILVANO, 2014, p. 42).

Assim, se oportuniza uma reflexão ampliada e totalitária até então não atingida no meio educacional (identidade, alteridade, diferença entre outras subjetividades que acontecem em concomitância com a pesquisa científica), dando campo/validade às relações de saber e de poder, acondicionando as tensões advindas de gênero¹⁰, raça, etnia e sexualidade, o que resultou em um currículo multicultural¹¹. As pesquisas feministas resultadas em pesquisas estadunidenses e anglo-saxãs fortaleceram um sólido questionamento em relação à preponderância da cultura patriarcal, tendo validade às críticas destinadas à desigual e abusiva relação entre mulheres e homens (MATOS, 2008). Trata-se de um cuidado prático-teórico que percebe a educação enquanto uma “negociação cultural”, a qual “[...] que enfrenta conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAUI, 2008, p. 23). Sobre isso, o pós-estruturalismo trouxe colaboração ímpar ao mundo hodierno:

Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social. [...] Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, etnia, no gênero e na sexualidade (SILVA, 2005, p. 148-9).

O que se busca superar na teoria pós-crítica do currículo é justamente essa interpretação pré-concebida da realidade, uma linguagem que esteja apartada de suas formatações fixas, voltando-se para a diversidade. Refere-se a uma realização social que vivencia e constrói racionalidades fragmentadas, resultante do ajuntamento da cotidianidade de cada sujeito social envolvido, ao qual “[...] pode (pode?) ser qualquer coisa, em qualquer momento. Que não sabe mais para onde vai, mas que mesmo assim, continua em frente, querendo saber das condições históricas e políticas, que produzem as verdades linguageiras de um currículo” (CORAZZA, 2001, p. 14). Com isso, a formatação curricular se coloca enquanto um processo em oposição aos sentidos de um conhecimento único e verdadeiro, sendo esse uma questão de perspectiva histórica, isto é, que se diferencia a cada lugar e tempo considerados.

Portanto, em decorrência da influência exercida por uma sociedade pós-moderna, pulverizada em desconfiças, a qual se recusa acreditar em metanarrativas e na emancipação social do sujeito alcançada pela progressiva consolidação da razão (LYOTARD, 1984), se instituem as teorias pós-críticas do currículo. Essas apresentam como única certeza, justamente a “incerteza”. Tal posicionamento não se coloca com o sentido de equívoco, pois o seu esforço é o de dar conta das subjetividades que permeiam a sociedade pós-moderna e se contrapor as interpretações unívocas que são incapazes de incluir todas as “significações” que historicamente foram esquecidas e que agora se erguem. Para tanto, as análises se revestem de

10 Assim, pretende-se propor que o campo de gênero, fundado numa epistemologia multicultural emancipatória da complexidade, do paradoxo e da simultaneidade, opere através de sujeitos e agenciamentos que são transitórios e múltiplos, às vezes transitivos e nunca meta-sujeitos construídos por meta-narrativas; desde sempre eus corpóreos/corporificados, gendrados/generificados, racializados/etnicizados, estamentais, politizados etc. na busca de um projeto de emancipação social responsável (MATOS, 2008, p. 353).

11 Aparece como uma forma de reação ao currículo hegemônico, que privilegia a cultura branca, europeia, machista e heteronormativa, ou seja, a cultura da classe dominante (EYNG, 2007).

um debate ampliado da análise do poder (para além das questões economicista do capitalismo) que compõem as várias relações presentes na sociedade. A utopia em superar o capitalismo é deixada de lado em favor da tomada de consciência por parte dos sujeitos, os quais escrevem/reescrevem um “eu” próprio alinhado com seus respectivos meios culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os esboços aqui levantados, fica evidente que o currículo escolar tomado enquanto uma ferramenta educacional apresenta um caráter predominantemente político, portanto, longe de qualquer neutralidade prático-teórica. É uma questão que reflete diretamente a perspectiva temporal e espacial, uma vez que são consideradas todas as situações do cotidiano escolar e social do aluno, não se limitando apenas aos sentidos do âmbito educacional. É justamente a ideia de um registro prático-conceitual amplamente questionado que dá sentido e validade ao currículo escolar, pois essa lógica representa a busca por alinhar as interpretações e vontades dos sujeitos envolvidos, uma conjuntura democrática que acena para os mesmos propósitos, isto é, a plena realização do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

É na tentativa de questionamento aos “pré-conceitos” que o currículo escolar consegue uma aproximação social junto aos sujeitos envolvidos, uma vez que “[...] estabelece e dá sentido ao compromisso com a formação do cidadão e da pessoa humana para um tipo de sociedade; porque revela a intencionalidade da formação e os compromissos deste profissional com um tipo de sociedade” (SILVA, 2000, p. 38). A compreensão que envolve as contradições e complementaridades dessa questão fica mais bem aclarada através das argumentações defendidas em cada teoria curricular, permitindo assim, compreender determinados valores e hábitos que são induzidos pelos distintos currículos escolares. Dessa feita, o currículo deixa de ocupar um mero papel instrumental e se posiciona enquanto uma discussão de importância capital no meio social, pois o mesmo tem capacidades plenas de mudar ideologicamente as crenças e significações doutrinárias dos sujeitos por ele atendidos.

Sem o propósito aqui de inserir um debate linear e gradativo acerca das teorias curriculares e muito menos de que os currículos são conteúdos prontos a serem passados aos alunos, defende-se a construção e seleção de conhecimentos/práticas construídas em contextos sólidos que considere os dinamismos sociais, políticos, culturais, intelectuais e pedagógicos de cada aluno. A dificuldade dessa conquista no Brasil é em grande parte ocasionada em virtude da legislação no país apresentar uma tendência centralizadora ao propor elementos curriculares, contudo, existe espaço para que a comunidade escolar exerça suas escolhas, principalmente quando da criação do seu Projeto Político Pedagógico, uma construção que dá pelas/com/para/nas subjetividades de cada escola.

Por isso, antes de tratar a questão curricular é indispensável compreender a dinâmica da sociedade em evidência, haja vista, a necessidade de construir um equilíbrio entre saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação, considerações essas que são imprescindíveis para consolidar uma política de inclusão. É a superação da formação poliédrica, um currículo que não seja “[...] esse instrumento que ajuda os alunos a aprenderem mais (as matérias), mas deve permitir a seleção

dos melhores meios no contexto, para desenvolver a aprendizagem” (IMBERÓN, 2013, p. 499). Esse propósito é na realidade o caminho em defesa de uma sociedade democraticamente estruturada, a qual insere os princípios da participação e empoderamento da comunidade nos processos educativos, sendo que tais intencionalidades lhes são peculiares e dotadas de sentidos pelo fato de expressarem o vivido local.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2001.
- BAKER, B. (Ed.). *New curriculum history*. Rotterdam: Sense, 2009.
- BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, M. V. (Org.). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.
- BOBBITT, J. F. *O Currículo*. Porto, Portugal: Didáctica, 2004.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M., (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- CORAZZA, S. *Que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- DOMINGUES, J. L. *Interesses humanos e paradigmas curriculares*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 67, n. 156, p. 351-366, maio/ago. 1986.
- EYNG, A. M. *Currículo Escolar*. Curitiba, IBPEX, 2007.
- FREIRE, P. *A educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GIMENO, J. S. *El curriculum: una reflexión sobre la practica*. Madrid: Morata, 1988.
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 7ª. edição, Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.
- HAMILTON, D. “Sobre as origens do termo classe e curriculum”. Teoria e Educação, nº. 06, 1992.
- HORKHEIMER, M. Filosofia e teoria crítica. In: HORKHEIMER, M. et al. *Textos escolhidos: Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas*. Trad. Edgard Afonso Malagodi e Ronaldo Pereira Cunha. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- IRULEGUI, R. S. C. *Nascem os “estudos sobre o currículo”: as teorias tradicionais*. Blogger, 2012. Disponível em: <http://roseane-irulegui.blogspot.com/2012/04/nascem-os-estud-os-sobre-o-curriculo-as.html>. Acesso em: 04 ago. 2019.
- KLIEBARD, H. *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge, 1986.
- LOPES, A. C; MACEDO, E. F. Currículo. In: _____. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, A. R. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 39, 2013.
- LYOTARD, J. *A condição pós-Moderna*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.
- MATOS, M. *Teorias de gênero ou teorias e gênero?* Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 16, nº. 02, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n2/03.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2019.
- MIOTO, R. C. T.; LIMA, T. C. S. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*. Revista Katalysis, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.
- MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
- _____. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.
- OLIVEIRA, I. B.; SÜSSEKIND, M. L. Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 71 p. 1-18, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227157.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

ROCHA, A. N. *Currículo escolar: uma visão histórica da evolução do conceito de currículo escolar 2014* (Trabalho acadêmico). Disponível em: <https://www.webartigos.com/storage/app/uploads/public/588/4ce/3de/5884ce3de2028697612464.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2019.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHUBERT, W. H. Curriculum: perspective, paradigm, and possibility. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1986. In: GESSER, V. *A evolução Histórica do Currículo: dos primórdios à atualidade*. Contrapontos, ano 2, n. 4. Itajaí, jan/abr 2002.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, M. A. História do Currículo e Currículo como Construção Histórico-cultural. In: *VI Congresso luso-brasileiro de História da Educação*, 2006, Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: EDUFU, 2006. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_historia/Curriculo.pdf. Acesso em: 03 ago. 2019.

SILVA, A. C. B. *Projeto Pedagógico: instrumento de gestão e mudança*. Belém. UNAMA, 2000.

SILVANO, S. *O Currículo de formação ampliada em educação física e a teoria da atividade de ensino*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do extremo Sul Catarinense, Crisciúme/SC, 2014. Disponível em: <http://reposito.rio.unesc.net/bitstream/1/2570/1/Sirl%C3%A9ia%20Silvano.pdf>. Acesso em 05 ago. 2018.

RIBEIRO, M. P.; VELOSO, S. G. A.; ZANARDI, T. A. C. Fim da Teoria Crítica? Crítica aos extremos pós-modernos e pós-estruturais da teoria curricular. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 2, p. 255-282, maio/ago. 2016.

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

TOFFLER, A. *Choque do futuro*. Lisboa: Livros do Brasil, s.d.

VARELA, B. L. *O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, Práxis e Tendências*. Coleção Aula Magna Vol. 1. Praia/Cabo Verde, Uni-CV Edições, 2013.

WEBER, M. *Economia e sociedade*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

YOUNG, M. Why educators must differentiate knowledge from experience? *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, v. 22, n. 1, p. 9-20, Dec. 2010.