

Em torno desses pressupostos, os sujeitos interagem, com linguagens e saberes. Logo, o conhecimento passa a ser compreendido como construção social. Essa é a posição de autores da Sociologia do Currículo. Santos e Moreira (1995, p. 51) afirmam que o currículo é “produto de concordância e consentimento de indivíduos que vivem determinadas relações sociais (por exemplo, de classe, raça e gênero) em determinados momentos”. Fica explícito, portanto, que essa construção ocorre via interação social e depende do contexto social e cultural, e, que na interação, esses sujeitos trazem linguagens e saberes, portanto, sua cultura, identidade e significados. O conhecimento emerge das condições em que se dá o trabalho com o conhecimento. Assim, “as mudanças culturais chegam às escolas através dos currículos, mas apenas na medida em que se plasam em práticas concretas”. (Sacristán, 1996, p. 37)

Dessa forma, o currículo deve ser considerado uma invenção social e cultural. Significa a sua colocação ampla nas determinações sociais, históricas e contextuais. Assim sendo, o currículo não é neutro e nem transmissão desinteressada do conhecimento social. Insere-se nas relações de poder e produz identidades individuais, sociais e particulares. O currículo tem uma história que está vinculada às formas específicas de organização da sociedade e da educação.

Na teorização crítica, a educação e o currículo estão vinculados, mas não de forma convencional, porém, fundamentalmente, dentro de um processo político. Isso mostra que currículo e educação estão envolvidos numa política cultural, sendo tanto terreno de produção ativa de cultura, quanto terreno de lutas e contestações. Na tradição crítica, o currículo é visto como terreno de produção e criação simbólica cultural.

Como se constata, a teorização crítica do currículo é muito importante, em um processo contínuo de análise e reformulação do contexto educacional, no sentido de um movimento constante de problematização e de questionamento.

Assim é que, com razão, se propõe que as políticas curriculares resultem de importantes e complexas decisões que originam, de um lado, do poder público oficialmente instituído e, de outro, dos atores que tenham uma intervenção direta ou indireta nos campos do poder. Por isto é que políticas e práticas da educação não podem ser pensadas nem governadas à margem dos agentes. A racionalidade técnica cede, assim, a uma outra racionalidade mais modesta nas suas aspirações, entretanto, mais compreensiva das realidades sociais e humanas.

## **Conceito e prática do currículo**

O conceito de currículo é bem recente entre nós, tendo em vista a sua significação quanto aos outros contextos culturais e pedagógicos com mais tradição. Isso mostra que não é usual na nossa linguagem comum. É utilizado em linguagem especializada, mas não é de uso do professor. Há um trato da cultura pedagógica quanto aos programas escolares e trabalho escolar, mas sem a devida abrangência e significação para o tratamento e sistematização do currículo.

Já a prática do currículo é bem visível por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos que encobrem teorias parciais, crenças, valores, condicionando as teorias curriculares. Dessa forma, é necessária uma certa desconfiança com relação às colocações pedagógicas que tentam influenciar a prática curricular.

Diante disso, não será difícil identificar as razões da falta de sistematização e teorização do currículo. Uma delas é a influência da linguagem e de conceitos para a legitimação de práticas vigentes, e a outra, com uma frequência menor, é um discurso crítico que tenta mostrar os pressupostos e o significado das práticas pedagógicas.

Devido à complexidade da prática, não é raro encontrar, nesse campo, diferentes pontos de vista, aspectos parciais, enfoques alternativos, que determinam a visão pedagógica do currículo. Os conceitos de currículo significam a delimitação do pensamento especializado que envolve concepções parciais, contraditórias, sucessivas, simultâneas e que partem de um ponto de vista histórico, direcionadas por um contexto político, científico, filosófico e cultural.

Então, o conceito de currículo traduz várias imagens: conjunto de conhecimentos ou matérias; programa de atividades planejadas; concretização do plano reprodutor de uma sociedade; resultado pretendido de aprendizagens; experiência recriada nos alunos; tarefa e habilidades a serem denominadas; e valores para os alunos melhorarem a sociedade.

Frente a definições, acepções e perspectivas, o currículo pode ser analisado sobre vários enfoques: o de função social de projeto ou plano educativo, de expressão formal e material do projeto, como campo prático e como tipo de atividade discursiva e acadêmica. Daí surge o conceito fundamental para entender a prática educativa da instituição e as funções sociais da escola.

A importância da teorização do currículo diz respeito à reflexão da

ação educativa nas instituições escolares para compreender a complexidade do desenvolvimento e da sua implementação. Surge aí o papel essencial da análise do currículo, tanto em termos de conteúdos como de suas formas para entender a intenção da instituição escolar, dentro dos diferentes níveis e modalidades de ensino que atua. É necessária essa análise para identificar as funções que o currículo exerce como expressão do projeto de cultura e socialização. Assim,

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta, e, se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar, está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação mais técnica descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares. (Sacristán, 1998, p.17)

No meio educativo, tanto o projeto cultural quanto o projeto de socialização que a escola oferece a seus alunos não são neutros. Estão carregados de uma intencionalidade. Isso mostra que, em qualquer currículo, há conflitos de interesses dentro de uma sociedade de valores dominantes que regem os processos educativos. São formas de controle social que devem ser descobertas e analisadas.

### **Finalidade do Currículo**

A orientação de todo currículo deve estar embasada na consciência de que é por meio dele que se realizam as funções da escola como instituição. Todas as finalidades implícitas ou explícitas da instituição escolar, do ponto de vista de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, têm reflexos nos objetivos que direcionam o currículo. Portanto, o valor da escola é manifestado pelo que faz no desenvolvimento curricular, independentemente de discursos e declarações de finalidades.

Na pedagogia moderna, o discurso dominante, com seu individualismo exacerbado e com o predomínio da psicologia para tratar

**Repensando o Currículo e a Educação: Referenciais para Análise na Formação do Professor Universitário** - *Marilúcia de Menezes Rodrigues e Maria Corrêa*

---

os problemas pedagógicos, relegou a função da escola como finalidade essencial. Os fins foram estabelecidos.

O que deixou de enfatizar é que o currículo não deve ser visto como algo dado, que explicita o sucesso e o fracasso escolar dentro de condições dos indivíduos e dos grupos. Porém, deve-se levar em conta os mecanismos sociais tais como: procedimentos de selecionar, de organizar o conhecimento, de ministrá-lo e de avaliá-lo. Nesse sentido, o conhecimento é distribuído socialmente por intermédio de mecanismos sociais. Então, a natureza do conhecimento distribuído é um problema central a ser colocado e analisado. Dessa maneira, fica evidente que o currículo é uma prática social e que reflete escolhas conscientes e inconscientes que, em sua maioria, concordam com valores e crenças dominantes da sociedade. Ainda como mediação cultural, é um poder reprodutor da educação. Nessa perspectiva, “um enfoque permanente economicista para compreender o poder reprodutor da educação não explica como os resultados da escola são criados também por ela mesma, enquanto é uma instância de mediação cultural”. (Apple, 1986, p.12)

Por isso, deve-se ter muito cuidado com o tipo de conteúdo a ser passado aos indivíduos em uma sociedade, para que o conhecimento seja significativo. A responsabilidade da escola em selecionar bem os conteúdos é de fundamental importância, no sentido de não passar conteúdos culturais irreais e descomprometidos. Isso se explica, porque são eles os indicadores que possibilitam a participação dos indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade em maior ou menor grau ou a sua exclusão total. Sacristán explica este particular, nos seguintes termos:

O grau e tipo de saber que os indivíduos logram nas instituições escolares, sancionado e legitimado por elas, têm conseqüências no nível de seu desenvolvimento pessoal, em suas relações sociais e, mais concretamente, ao status que esse indivíduo possa conseguir dentro da estrutura profissional de seu contexto. (Sacristán, 1998, p. 20)

Talvez, uma das inadequações possa ser constatada no momento em que deixar de realizar o processo educacional de forma adequada e transparente para o bem de todos os indivíduos. Ainda é necessário ter presente que a falta de conteúdos significativos tem uma função, qual seja, a de manter os alunos em conteúdos significantes, ou seja, fazer

uso do currículo oculto para dissimular a intencionalidade. O que cabe ao educador é analisar e contrabalançar os efeitos da intervenção da burocracia no aparato curricular e realizar a sua própria intervenção para uma distribuição de conhecimento com mais equidade.

Na teoria crítica, o currículo oculto tem uma função primordial na tarefa de compreender o seu papel explícito na produção de determinados tipos de personalidade. O currículo oculto não deve ser usado para isentar de responsabilidade o currículo oficial e formal na formação de sujeitos sociais. É necessário unir o currículo oficial ao currículo na produção e reprodução cultural e social.

### **Práticas do Currículo**

O currículo, como construção social, exige uma análise dos contextos concretos que dão forma e conteúdo a ele, antes mesmo de passar por uma realidade de experiência de aprendizagem para os alunos, atendendo à análise do sistema educativo com suas determinações imediatas, para convertê-lo a uma prática educativa. Sendo o currículo aquilo que se constrói, conteúdos e formas não podem ser ignorados dos contextos nos quais estão inseridos.

A construção do currículo não está separada das condições reais de seu desenvolvimento. A sua compreensão, no interior do sistema educativo, requer atenção também às práticas políticas e administrativas para verificar em seu desenvolvimento, condições estruturais organizativas, recursos materiais e humanos, conjunto de idéias e significado, que dão forma e modelam os passos da transformação.

Devido a sua complexidade, não existe uma forma absoluta de conceituação. Os processos de construção e de desenvolvimento das propostas curriculares são tomados de um complexo dinamismo do ponto de vista dos enfoques, das políticas e dos múltiplos contextos. O currículo realiza-se em uma situação concreta e dentro de um mundo de interações culturais e sociais. Esta construção não é independente de quem tem o poder para constituir-lo. Dessa forma, a teoria possível deve ser a do tipo crítico, que mostra as pistas das realidades que as condicionam. Moreira e Silva (2001) mostram esta situação.

Desse modo, o currículo não é neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder. O currículo transmite visões sociais particulares e interessadas e

produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes da organização da sociedade e da educação. (Moreira e Silva, 2001, p. 8 - 9)

Portanto, é necessário que currículo deixe de ser uma área técnica, substituindo o enfoque de questões de cunho procedimental, técnicas e metodológicas para guiar-se para questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Isso expõe que as questões do “como”, embora importantes, devem ser colocadas dentro de uma perspectiva do “por quê” nas formas de organização do conhecimento escolar, para que se faça uma distribuição de conhecimento de forma mais adequada. Dito de outra forma, deve ser considerado, sobretudo, como objeto social e cultural, com uma vinculação às determinações sociais, históricas e contextuais em sua prática pedagógica e social.

### **Desenvolvimento da Teoria do Currículo**

A associação do campo do currículo tanto em suas origens, quanto em seu desenvolvimento, está ligada ao controle social e à eficiência social no sentido de ajudar os interesses subjacentes da teoria e das práticas emergentes. No entanto, há de se observar que não basta uma visão única de campo, uma vez que, outras intenções e interesses são identificados, tanto na fase inicial como no seu desenvolvimento.

Observam-se duas tendências no desenvolvimento do currículo na fase dos primeiros estudos e propostas: uma de elaboração que valoriza os interesses do aluno, e outra de construção científica, que desenvolve os aspectos da personalidade adulta. A primeira é vista nos trabalhos de Dewey e Kilpatrick e a do pensamento de Bobbit. Essa tendência contribuiu para o escolanovismo, e a segunda constituiu-se no desenvolvimento do tecnicismo do Brasil.

Essas duas tendências representam respostas às transformações sociais, políticas e econômicas, procurando adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista. Ainda valorizam uma perspectiva mais tradicional de escola e de currículo, dominantes na área curricular, dos anos vinte, ao final da década de sessenta e início da década de setenta, do século passado.

Já em 1973, diversos especialistas participaram de uma conferência na Universidade de Rochester, Estados Unidos, iniciando, a partir daí,

uma série de tentativas de reconceitualização do campo curricular. Apesar das diferenças de idéias, rejeitou-se a tendência curricular dominante, criticando o caráter instrumental, apolítico e ateu, bem como a forma de considerar o campo do currículo como ciência. Não aceitavam as correntes behavioristas e empiristas, que representavam a ciência social americana e a pesquisa em educação.

Esses reconceitualistas eram participantes de duas correntes. Uma fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, tendo expoente como Michael Apple e Henry Giroux e outra, associada à tradição humanista e hermenêutica, sendo o principal representante William Pinar.

No final dos anos 1970, novas tendências compunham o campo do currículo, facilitando a análise e a compreensão de outras questões. Não há mais a supervalorização do planejamento, implementação e controle. Deixa-se de enfatizar os objetivos comportamentais e procedimentos científicos de avaliação. A pesquisa educacional quantitativa já não é o melhor caminho para produzir conhecimentos. Há um deslocamento de focos e preocupações.

Os reconceitualistas sobre a orientação neomarxista, nos Estados Unidos, convencionaram em chamar de Sociologia do Currículo os exames das relações entre currículo e estrutura social. E a preocupação maior de enfoque é a favor de para quem o currículo é trabalhado e qual a forma de realizar um trabalho a favor dos grupos e classes oprimidas. Para que isso aconteça deve-se analisar a influência do currículo formal, currículo em ação e currículo oculto na reprodução das desigualdades sociais. Moreira e Silva apresentam esse particular, com a exposição:

Essa perspectiva da cultura com o campo contestado e ativo tem implicações importantes para a teoria crítica. Se combinarmos essa visão com aquela que questiona a linguagem e o conhecimento como representação e reflexão da “realidade”, somos obrigados a rejeitar a visão convencional do currículo que o vê como um veículo de transmissão de conhecimento como uma “coisa”, como um conjunto de informações e materiais inertes. Nesse entendimento, o currículo não é veículo de algo a ser transmitido, passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima da criação, recriação e sobretudo de contestação e transgressão. (Moreira e Silva, 2001, p. 28)

Em uma visão tradicional, a relação educação / currículo não vê cultura como campo contestado. Já na concepção crítica, a cultura na sociedade não é unitária, homogênea, universalmente aceita e digna de ser transmitida às futuras gerações. A cultura é percebida como um terreno de luta. Dessa forma, a cultura passa a o ser lugar de conflitos e de diferentes concepções de vida social. O currículo não transmite um conteúdo pronto e acabado, mas vai se delineando em um campo de luta e transgressão.

Portanto, ter consciência de que o currículo está atravessado por relações de poder não quer dizer que essas formas de relações estão identificadas. É preciso empregar a análise educacional crítica para efetivar a identificação. Em relação ao currículo, tem que se indagar quanto às forças hegemônicas oficiais. Forças que produzem identidades sociais, as quais contribuem para continuar as relações de poder existentes, poder dos grupos e classes dominantes, da educação estatal, dos atos cotidianos nas escolas e das salas de aula. Para Michel Apple (1989), qualquer política curricular reflete interesses e opções de determinados grupos.

Sob tais diretrizes, pode-se contribuir e transformar a teorização curricular crítica para identificação e análise das relações de poder da educação, no sentido de perceber as relações de classe, etnia, gênero, dentro do que o currículo é e produz; o papel da dinâmica educacional e curricular; o papel dos professores como trabalhadores culturais da educação. Isto configura, a nosso ver, uma alternativa capaz de “desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente.” (Moreira e Silva, 2001, p. 31)

Atualmente, tem se percebida uma tendência que liga o currículo à construção da cidadania e do cidadão. Apesar de ter fundamentos democráticos, ele pode ser retrógrado, à medida que a formação de identidades esteja vinculada a sutis mecanismos sociais de controle e poder. Na história da educação institucionalizada, observa-se que o objetivo de produzir novos cidadãos sempre implicou novas formas de regulação e padrões de controle. (Popkewitz, 1997, p. 11-16)

A crítica pós-moderna, do conhecimento educacional curricular, coloca em questão o papel das “grandes narrativas” e de noção da razão e da racionalidade. No desenvolvimento da lingüística, a linguagem, o discurso e o texto ganham importância central. Em decorrência disso, pode haver conseqüências importantes na forma de analisar e de organizar o currículo.

O potencial da Teoria Crítica do Currículo está no movimento constante de problematização e de questionamento. Este é um processo em que novas questões e novos temas são incorporados aos que, desde o início, estiveram como centro de preocupação. Assim sendo, deve constituir em um processo contínuo de análise e reformulação.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. Currículo e Poder. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 14(2): 46-57, julho/dez. 1989.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Aproximação ao conceito de Currículo In: *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes. Médicas, 1988.
- \_\_\_\_\_. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- GIROUX, H. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis, Vozes, 1986.
- GIMENO, José. *El curriculum: una reflexión sobre la practica*. Madrid: Morata, 1988.
- MOREIRA e SILVA. *Currículo Cultura e Sociedade*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma Educacional: uma política sociológica-poder e conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SAMPAIO, Maria das Mercês F. MOREIRA, Antônio Flávio. Questão de seleção e organização do conhecimento. *Idéias*, São Paulo, n.26, p. 47-65, 1995.
- SWIN, Antônio Álvaro Lares e PUCCI, Bruno. A inspiração Frankfurtiana de Giroux In: *A Pedagogia Radical de Henry Giroux: uma crítica imante*. Piracicaba. UNIMEP, 1999.