

REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO: DAS TEORIAS TRADICIONAIS ÀS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

Maria Geiza Ferreira Freire¹
Demóstenes Dantas Vieira²

RESUMO

Este trabalho, de caráter bibliográfico, propõe uma discussão acerca das teorias do currículo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica em cujo aporte teórico destacam-se referências importantes na área, tais como Silva (2010), Lopes (2006) Sacristán e Pérez Gómez (2000), Amorim (2010), Bourdieu (2003/2012), dentre outros. Os resultados apontam para mudanças significativas nas teorias do currículo, desde as perspectivas tradicionais, até as teorias pós-críticas que levam em consideração o processo de construção do currículo e sua relação com as desigualdades sociais e aspectos diversos acerca da identidade – cultural, étnica, de gênero, etc. Por fim, entende-se que as teorias do currículo se constituem como uma ferramenta epistemológica de grande importância para entendermos os processos de ensino-aprendizagem e suas formas de organização.

Palavras-chave: Teorias do currículo. Ensino-aprendizagem. Desigualdades Sociais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma discussão epistemológica acerca do currículo. Trata de uma pesquisa bibliográfica cujo objetivo é investigar as concepções de currículo, da abordagem tradicional às teorias pós-críticas. De modo geral, tentaremos responder qual a origem etimológica e acadêmica e quais as principais vertentes e/ou teorias do currículo.

De início, entendemos que o currículo escolar compreende não apenas um aparato de conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidas, tendo em vista que nele/por ele e através dele se materializam a experiência, as vivências, as crenças, as representações e os saberes de uma comunidade, em especial, a comunidade escolar. Nesse sentido, o currículo está atrelado a práticas culturais e simbólicas, influenciando e sendo influenciado pelos diversos processos de formação de subjetividades e construção da identidade. No sentido bourdieusiano, podemos entender o currículo como um produto simbólico estruturado e estruturante, pois está

¹ Licenciada em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Desenvolvimento e Integração Regional – FADIRE; Especialista em Libras pela Faculdade do Maciço de Baturité-FMB, mgeizaferreira@msn.com;

² Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Pernambuco – UFPE; Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; Professor permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN/Campus Macau, demostenes.vieira@ifrn.edu.br;

relacionado às formas de organização da cultura, do conhecimento e dos saberes, exercendo influência sobre os sujeitos e estruturas sociais ao mesmo tempo em que é influenciado por elas. Em vista disso, propomos problematizar como se deu a “evolução” ou as mudanças acerca das teorias do currículo, esboçando uma análise sobre as teorias tradicionais, sobre as teorias críticas e sobre as teorias pós-críticas. Como aporte teórico, destacamos as contribuições de Silva (2010), Lopes (2006) Sacristán e Pérez Gómez (2000), Amorim (2010), Bourdieu (2003/2012), dentre outros pesquisadores que são referência na área.

Por fim, esse trabalho justifica-se pela relevância constante de reflexão da nossa prática pedagógica, como educadores, gestores e demais profissionais da educação, tendo em vista que estudar o currículo é compreender/problematizar a formação do aluno, a função social da escola e a própria construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO E ENSINO

Do ponto de vista etimológico a palavra currículo deriva do grego, *curriculum*, que, por sua vez, significa “pista de corrida”. De imediato nos leva a uma interpretação de que o currículo escolar se refere a uma trajetória, ao caminho percorrido pelo homem no processo de significação do mundo e produção do conhecimento. Do ponto de vista acadêmico, podemos classificar as teorias do currículo em três tipos: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. Em vista disso, faremos a discussão de cada uma delas para assim compreendermos a relação entre o currículo e os processos de ensino-aprendizagem.

Silva (2010) ressalta que o entendimento do currículo deve levar em consideração as questões de identidade e de poder. Nesse contexto, os conteúdos e competências oficiais do currículo escolar também é uma questão de classe e, portanto, de capital econômico, social e cultural, conforme pensado em Bourdieu (2012). De acordo com Gonçalves (2012, p.15) “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”. Nesse sentido, aquilo que “constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (GONÇALVES, 2012, p. 15).

Conforme escreve Lopes (2006, p. 30):

o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola.

Nesse sentido, o currículo não é algo fixo, mas flexível, maleável de acordo com as características sociais, culturais e identitárias, pois depende, em parte, dos processos de subjetivação, tendo em vista os múltiplos caminhos e itinerários formativos construídos ao longo do processo educacional. Conforme Sacristán e Pérez Gómez (2000) o currículo deve ser entendido como um processo e não como um documento estático com diretrizes oficiais acerca daquilo que deve e o que não deve ser ensinado. Para além disso, o currículo refere-se à ação.

Em suas palavras, o currículo dever ser compreendido como um

processo que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão dá prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente. Para compreendê-lo e, principalmente, para elaborá-lo e implementá-lo de modo a transformar o ensino, é preciso refletir sobre grandes questões (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMES, 2000, p. 27)

Desse modo, o currículo deve ser entendido numa perspectiva prática que envolve diversas dimensões, desde decisões administrativas até a *práxis* pedagógica, levando em conta os itinerários formativos, múltiplos, diversos e subjetivos. Essa reflexão nos leva a uma concepção de currículo ligada àquilo que realmente se efetiva nas escolas, ou seja, aos saberes produzidos no processo de ensino-aprendizagem.

Amorim (2010, p. 456) escreve que o currículo deve ser entendido como um “artefato”, pois parte da noção de que o currículo é “aquilo que ocorre nas escolas e salas de aulas como resultado da interação entre os sujeitos do ato educativo e o objeto de conhecimento, entende-se que este artefato está em complexas relações de poder”. Nesse sentido, as teorias sobre o currículo avançam, de modo que colocam em xeque questões importantes sobre a *práxis* pedagógica, revelando aspectos importantes sobre os processos de “violência simbólica” materializadas no contexto escolar (BOURDIEU, 2012).

Por *violência simbólica* entende-se o processo de violência através da cultura, dos meios de produção simbólica, como uma forma de “coerção” realizada através da “adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante”. Tratam-se de “esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo,

masculino/feminino, branco/negro, etc.) resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto” (BOURDIEU, 2003, p. 47).

Sobre essa questão, Silva (2010, p.35) suscita que “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante”. Conclui dizendo que “o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas” (SILVA, 2010, p.35). Desse modo,

o currículo é concebido como uma produção social, como um artefato que expressa à construção coletiva daquela instituição e que organiza o conjunto das experiências de conhecimentos a serem proporcionados aos educandos. Essa produção social, portanto, só pode ser pensada e organizada de forma coletiva, por toda a comunidade escolar (AMORIM, 2010, p. 457).

Genealógicamente, as primeiras pesquisas sobre o currículo nos remontam aos anos de 1920, nos Estados Unidos, onde passou a ser estudado como tema particular, ou seja, como objeto de pesquisa acadêmica (SILVA, 2010). Nesse contexto, as abordagens acerca do currículo o tratavam “em conexão com o processo de industrialização e os movimentos migratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas, sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículo” (SILVA, 2010, p.120).

Com a formulação desse novo campo de estudo em educação, nas pesquisas sobre o currículo destacaram-se as proposições de Bobbit, que, conforme escreve Silva (2010), na obra *The Curriculum*, elaborou uma concepção de currículo como um sistema racional de resultados educacionais, produzidos e medidos com rigorosidade. Nesse sentido, o que se coloca é uma visão fabril de aprendizagem em que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem ser monitorados. Nesse contexto, “o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2010, p. 120).

Tendo em vista a multiplicidade de concepções existentes acerca do currículo, e a complexo objetivo de defini-lo, apresentaremos as três principais vertentes teóricas acerca da sua conceptualização: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas.

AS TEORIAS TRADICIONAIS

As teorias tradicionais de currículo são baseadas em modelos tradicionais cuja discussão não visam problematizar as instituições de ensino, tampouco os processos de configuração da

vida social na sua relação com a construção do currículo e do processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva produz um apagamento acerca das questões econômicas, políticas e culturais que culminam na elaboração de um currículo apenas como conjunto de conteúdos que devem ser ministrados, apagando as discussões sobre a estrutura social que determina aquilo que deve ou não ser ensinado e os porquês dessa seleção.

De modo geral, esse modelo de currículo está centrado em questões técnicas e é baseado numa perspectiva fabril, de monitoramento e controle dos envolvidos no processo educacional. Assim, pode-se dizer que as teorias tradicionais colocam o currículo nos moldes do sistema capitalista. Nas palavras de Silva (2010, p. 148):

O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente- as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

Dessa forma, vale salientar que as teorias tradicionais se desenvolvem nos moldes do sistema capitalista baseados na reprodução, no controle e monitoramento da produção. Conforme escreve Silva (2010, p.30) “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação” que colocadas no interior do processo educacional produziam práticas de assujeitamento dos envolvidos no processo, pensando, aqui, o modelo de controle dos Aparelhos Ideológicos do Estado, em particular, o Aparelho Ideológico Escolar (SILVA, 2010).

AS TEORIAS CRÍTICAS

As teorias críticas do currículo, por sua vez, surgem a partir dos movimentos sociais nos anos de 1960. Eles se constituem de abordagens baseadas na crítica ao modelo de currículo profissional centrado na reprodução do modelo fabril, na reprodução, no monitoramento e no controle rigoroso dos processos de ensino aprendizagem com base na sistematização de um currículo de base hegemônica. Silva (2010) aponta alguns desses movimentos que modificaram e/ou trouxeram uma nova visão de currículo, tais como:

Os movimentos de independência das antigas coloniais europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil (SILVA, 2010, p.29).

Esses movimentos trouxeram à tona a discussão sobre as diversas formas de opressão e colonização do outro, suscitando uma discussão sobre os marginalizados na sociedade, principalmente, sobre a pobreza e desigualdade social, incluindo, aqui, àquelas materializadas pelo currículo escolar em que predomina a língua, a cultura e os saberes das classes privilegiadas economicamente.

Desse modo, as teorias críticas do currículo surgem como uma alternativa para compreensão do processo de ensino aprendizagem e dos saberes e competências que perpassam o currículo. Colocam-se no lugar da crítica dos conhecimentos até então naturalizados no currículo, entendido, aqui, não apenas como conteúdos, objetivos, competências, metodologias, etc., mas como uma *práxis* pedagógica ligada à dinâmica da vida social, à luta de classes e, portanto, ligado à cultura.

Silva (2010) enfatiza ainda que essas teorias surgem como uma nova forma de “conceptualização”, como um “movimento” que critica a concepção tecnicista de currículo pensada pelos primeiros pesquisadores da área, tais como Bobbitt e Tyler. Nesse sentido, as teorias críticas do currículo se constituíram/constituem a partir da insatisfação com o modelo de ensino vigente à época, como uma crítica ao modelo tecnocrático de currículo.

AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

Dando continuidade à análise, vale destacar a importância da última categoria que analisaremos neste trabalho: as teorias pós-críticas de currículo. Elas recebem esse nome por se configurarem como um avanço/aprofundamento das teorias críticas, aprofundando-se na discussão sobre currículo e desigualdade social, feminismos, gênero, etc. Desse modo, as teorias pós-críticas problematizam o “progresso” cultural e a hegemonia de determinados grupos étnicos e econômicos (SILVA, 2010).

Em vista disso, pode-se dizer que as teorias pós-críticas defendem o reconhecimento da pluralidade cultural e diversidade humana, elaborando uma concepção de currículo que dialoga com as categorias de identidade, alteridade e diferença. Nesse sentido, o currículo traz à tona a necessidade de formação humana integral em que seja possível o desenvolvimento da capacidade de olhar através do lugar social do outro, da capacidade de compreender e respeitar às diferenças étnicas, culturais, sexuais, etc.

De acordo com Silva (2010) as teorias pós-críticas são mais problematizadoras que as teorias críticas no que se refere aos processos de dominação social, discutindo aspectos da

dominação e opressão outrora apagadas, tais como nas relações de poder materializadas na distinção social, econômica, étnica, cultural, de gênero e de sexualidade.

Em vista disso, pode-se dizer que as teorias pós-críticas modificam e ampliam aquilo que vem sendo construído acerca do currículo ao longo do século XX. Elas colocam como questão importante a discussão de que o poder não é algo dado e centralizado (SILVA, 2010). Com base nas discussões de Foucault na *Microfísica do Poder* e outras obras, as teorias pós-críticas defendem que o poder não é algo fixo em posse de determinado grupo, pessoa ou instituição. Nesse sentido, o poder é descentralizado e as formas de opressão se manifestam nas diversas microrrelações, de gênero, de trabalho, de lazer, de educação, de política, etc. Desse modo, entende-se que “o poder está espalhado por toda a rede social” (SILVA, 2010, p.148).

Em vista disso, entende-se que o currículo também materializa essas formas de opressão, por isso sua problematização é fundamental à *práxis* pedagógica, pois revela o apagamento dos sujeitos historicamente marginalizados no processo educacional, tais como as pessoas com deficiências, negros, indígenas, lgbs, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi investigar as concepções de currículo, da abordagem tradicional às teorias pós-críticas, de modo que pudéssemos entender as mudanças históricas de sua conceptualização e as implicaturas de cada abordagem no processo de ensino-aprendizagem.

A bibliografia consultada aponta para mudanças significativas entre as concepções tradicionais de currículo e as teorias críticas e pós-críticas. De modo geral, a concepção tradicional é baseada numa visão técnica e fordista de conhecimento, na reprodução e no controle behaviorista do processo de ensino-aprendizagem. Ela nega, ou pelo menos, apaga, as questões em torno da seleção dos conteúdos, das habilidades e competências que devem ser desenvolvidas, privilegiando saberes hegemônicos, culturas e grupos sociais.

As teorias críticas, por sua vez, problematizam a visão técnica de currículo concebido apenas como seleção de conteúdos que devem ser “transmitidos” aos alunos. Contribui para pensarmos o currículo não apenas no sentido formal, como manual de conteúdos, objetivos, técnicas e metodologias, mas como uma prática diária atravessada nas práticas escolares. Outra contribuição importante dessa abordagem é o questionamento elaborado sobre as desigualdades sociais materializadas no currículo escolar, dando lugar a uma reflexão sobre formas de opressão e violência simbólica.

Por fim, as teorias pós-críticas deslocam o currículo para uma concepção centrada na luta de classes e nas diversas desigualdades, apontando para a desnaturalização do currículo. Isso significa dizer que as teorias pós-críticas problematizam conteúdos, objetivos, metodologias e saberes naturalizados nas práticas escolares.

Desse modo, as teorias pós-críticas do currículo colocam em evidência questões de ordem pós-estruturalista, reivindicando o lugar dos saberes, dos grupos e das identidades marginalizadas; desnaturalizando saberes hegemônicos tradicionalmente materializados no currículo. De modo geral, essa abordagem apresenta um aprofundamento das teorias críticas, dando lugar a questionamentos acerca da distinção social – na escola e na sociedade – das diversas minorias e identidades socioculturais. Tal abordagem suscita o papel da escola e do currículo no combate à opressão e à colonização do outro, priorizando uma concepção de ensino centrada na diferença e na diversidade social, cultural, étnica, de sexo, gênero e orientação sexual.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. **Educação infantil e currículo: compassos e descompassos** entre os aspectos teóricos, legais e políticos. Espaço Currículo, v.3. n.1, pp.551-461, mar/set 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)**. Paris: Raisons d'Agir/Seuil, 2012.

_____. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

GONÇALVES, Natalia. Estudos Culturais e Currículo Multicultural: validando as vozes dos alunos. **Revista Digital**. Buenos Aires - Año 17 - Nº 170 - Julio de 2012.

LOPES, Alice C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

SACRISTÁN, J.G; PÉREZ GÓMES, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. -1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.