

Currículo educacional: um olhar sobre suas concepções teóricas

Wendel Melo Andrade

Universidade Federal do Ceará

 0000-0001-8921-7326

professorwendelmelo@gmail.com

Jorge Carvalho Brandão

Universidade Federal do Ceará

 0000-0003-4818-135X

Maria José Costa dos Santos

Universidade Federal do Ceará

 0000-0001-9623-5549

Resumo: No campo que envolve os estudos sobre currículo, suas muitas concepções teóricas evidenciam um processo de construção e de resignificação do seu conceito. Dentre estas concepções teóricas, podemos destacar as tradicionais, as críticas e as pós-críticas. Tais abordagens teóricas possibilitam compreender melhor o seu conceito sob diferentes contextos e perspectivas. Diante disso, este trabalho discute sobre o currículo educacional com o objetivo de evidenciar essas teorias. Metodologicamente esta investigação privilegia o método de abordagem exploratória, contando com o procedimento de pesquisa bibliográfica, apoiando-se principalmente nos escritos de Lopes e Macedo (2011), Ranghetti e Gesser (2011) e Silva (2017). Com base nos estudos realizados, percebemos que nas concepções tradicionais de currículo os conhecimentos se concentram nas questões técnicas, principalmente no conteúdo e no modo como ele é linearmente transmitido. Já as concepções críticas de currículo questionam este caráter técnico-sistemático do currículo tradicional, focando na superação dos problemas sociais a partir da conscientização do sujeito e da consequente promoção de ações de transformação e emancipação. Por sua vez as concepções pós-críticas inserem nas discussões sobre o currículo as questões culturais, de raça e etnia, de gênero, entre outras. Consideramos relevante a compreensão das concepções teóricas do currículo como algo que é vivenciado cotidianamente no ambiente escolar e que, portanto, deve ser melhor entendido.

Palavras-chave: Currículo. Educação. Concepções teóricas.

Abstract: In the field involving curriculum studies, its many theoretical conceptions show a process of construction and re-signification of its concept. Among these theoretical conceptions, we can highlight traditional, critical and post-critical ones. Such theoretical approaches make it possible to better understand its concept under different contexts and perspectives. Therefore, this work discusses the educational curriculum with the aim of highlighting these theories. Methodologically, this investigation privileges the exploratory approach method, relying on the bibliographic research procedure, relying mainly on the writings of Lopes and Macedo (2011), Ranghetti and Gesser (2011) and Silva (2017). Based

on the studies carried out, we realize that, in traditional conceptions of curriculum, knowledge is concentrated on technical issues, mainly on the content and the way in which it is linearly transmitted. The critical conceptions of curriculum, on the other hand, question this technical-systematic character of the traditional curriculum, focusing on overcoming social problems based on the awareness of the subject and the consequent promotion of transformation and emancipation actions. In turn, post-critical conceptions insert cultural issues, race and ethnicity, gender, among others, into discussions about the curriculum. We consider it relevant to understand the theoretical conceptions of the curriculum as something that is experienced daily in the school environment and that, therefore, should be better understood.

Keywords: Curriculum. Education. Theoretical conceptions.

1 Introdução

Nos últimos anos, a temática currículo tem sido muito discutida no campo educacional. O surgimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) foi um dos acontecimentos que alimentou este debate. As discussões sobre a BNCC começaram em 2015 e já se estende ao longo de diversos governos e gestões. De uma certa forma, a sociedade participou de sua elaboração, submetendo contribuições e participando de seminários organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Em 22 de dezembro de 2017 a BNCC foi homologada pela Resolução CNE/CP nº 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE), passando a vigorar em todo território nacional.

Apesar deste debate sobre currículo ganhar ênfase na atualidade com o surgimento da BNCC, seus estudos já se propagam por muitos anos. São várias as teorias que já foram desenvolvidas para tentar compreender o currículo em diversos contextos e tempos.

É mediante o currículo que podemos perceber como o conhecimento está sendo pedagógica e didaticamente tratado na escola, que valores são considerados importantes a serem ensinados aos discentes e quais as concepções de indivíduo, mundo e sociedade estão sendo estudadas nas instituições de ensino.

O currículo possibilita, a cada sujeito, produzir a sua própria existência. Para tanto, sua ênfase deve recair mais no processo vivido e não no que e por que se aprende, haja vista que é a qualidade, a profundidade e a relevância do que se oferta e é experienciado que dá vida, com sentido de existência, ao currículo (RANGHETTI; GESSER, 2011).

Nesta perspectiva, currículo é, portanto, algo que é vivenciado cotidianamente no ambiente escolar, logo deve ser compreendido e estudado. E é a partir desta proposta que este

artigo se apresenta com o objetivo de evidenciar as teorias que permeiam o currículo, e dentre elas daremos ênfase as teorias tradicionais, as críticas e as pós-críticas.

Organizamos este trabalho em quatro seções, sendo a primeira esta introdução. Na segunda seção apresentamos o procedimento metodológico adotado neste trabalho. Na terceira seção discutimos sobre o currículo, buscando entendê-lo considerando seus diversos conceitos e significados, aprofundando este estudo com algumas reflexões sobre as teorias que permeiam o currículo, dentre elas as teorias tradicionais, as críticas e pós-críticas. Por fim, na quarta seção, tecemos as considerações finais.

2 Procedimento metodológico

Em decorrência do objetivo a ser alcançado, identificamos aqui uma pesquisa exploratória uma vez que seu planejamento é bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Com base nos escritos de Prodanov e Freitas (2013) a pesquisa exploratória tem por finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto investigado, possibilitando sua melhor compreensão e delineamento, como também possibilitando estabelecermos novas perspectivas e enfoques sobre o assunto estudado.

Com efeito, a pesquisa exploratória nos proporciona uma maior familiaridade com o assunto investigado, nos levando a compreender de forma mais ampla as concepções teóricas que versam sobre o currículo educacional.

No que se refere ao procedimento metodológico, nos apoiamos nos pressupostos de uma pesquisa bibliográfica, por considerarmos um procedimento apropriado para o alcance do objetivo deste trabalho. Para tanto, fundamentamos as reflexões aqui levantadas nos trabalhos de Lopes e Macedo (2011), Apple (2006), Santos e Ortigão (2016), Ranghetti e Gesser (2011), Saviani (2008), Freire (2002, 2016), Silva (2017) e outros.

Sobre este procedimento metodológico, Severino (2013) enfatiza que,

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2013, p. 106).

A pesquisa bibliográfica é portanto, um momento fundamental em todo trabalho científico pois estabelece os conceitos abordados na pesquisa, influenciando todas as discussões

levantada durante as análises, possibilitando o estabelecimento de um embasamento teórico em que se apoia o trabalho.

Neste estudo, buscamos compreender sobre as teorias do currículo a partir do referencial teórico levantado, de modo que, tais referenciais atuam como suporte argumentativo e aporte teórico para as discussões suscitadas envolvendo as diferentes concepções e perspectivas sobre o currículo educacional.

3 Um estudo sobre as teorias do currículo

Nas últimas décadas os estudos sobre currículo têm se fortalecido, levando esta temática ao patamar de uma área do conhecimento relacionada às ciências da educação e permeada por diversas teorias e tendências pedagógicas na qual diversos estudiosos como Lopes e Macedo (2011) e Silva (2017) a definem como teorias do currículo.

Antes de adentrarmos no estudo sobre o currículo e suas teorias, cabe inicialmente levantarmos algumas reflexões, pois afinal o que é uma teoria? Como ela pode ser entendida? Que teorias estão envoltas no conceito de currículo?

Sobre isso Silva (2017, p. 11) afirma que uma teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que cronologicamente e ontologicamente a precede, ou seja: “A teoria não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicitar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um *objeto*, a teoria, de certo modo, inventa-o”. Logo, o objeto que a teoria supostamente descreve é também um produto da sua criação, ou seja, da sua interpretação sobre ele.

Com isso uma teoria sobre o currículo deve ser entendida como uma explicação sobre sua essência numa determinada perspectiva e considerando sua interpretação e compreensão sobre este objeto.

Uma teoria sobre currículo precisa então ser percebida não como algo engessado e pré-determinado, e sim como algo de expressão subjetiva, ontológica, política, econômica, sociocultural e determinado em certo tempo histórico. Trata-se de uma descoberta, e também de uma criação, pois remete à interpretação de quem a estuda, pois como ressalta Silva (2017, p. 11), “[...] a teoria está envolvida num processo circular: ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Ela primeiro cria e depois descobre, mas, por artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo como uma descoberta”.

Portanto, ao se estabelecer uma teoria sobre currículo estamos realizando uma interpretação deste objeto, relacionado assim com os aspectos culturais e sociais de quem a estuda.

Nas ideias de Silva (2017), etimologicamente, a expressão “currículo” é uma palavra que vem do latim, tendo como significado “pista de corrida”. Então em sua interpretação, de uma forma mais simplista, podemos entender o currículo como sendo um percurso, uma trajetória, ou seja, um caminho percorrido no campo da educação.

Estudos históricos apontam que a primeira menção ao termo currículo data de 1633, quando ele aparece nos registros da Universidade de Glasgow, referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes. No entanto, Lopes e Macedo (2011) destacam que:

Embora essa menção ao termo não implique propriamente o surgimento de um campo de estudos, é importante salientar que ela já embute uma associação entre currículo e princípios de globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional ou a ideia de um plano de aprendizagem. Já nesse momento, o currículo dizia respeito a organizar a experiência escolar de sujeitos agrupados, característica presente em um dos mais consolidados sentidos de currículo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20).

Na busca por entender melhor o seu conceito, Silva (2017, p. 14) ressalta que “[...] uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”.

Lopes e Macedo (2011) já enfatizam que, embora seja simples a pergunta “o que é currículo?”, sua resposta não se apresenta de modo fácil. Desde o início do século passado, muitos estudos sobre currículo vêm sendo desenvolvidos e para cada um deles sua definição é apresentada de forma muito diversificada.

Há certamente um aspecto comum quando se estuda as diversas teorias que permeiam os estudos sobre currículo relacionado à educação, pois nelas encontramos de alguma forma a ideia de organização, prévia ou não, de experiências e situações de aprendizagens realizadas por docentes, escolas ou redes de ensino, e tudo isto almejando a elevação dos processos educativos e de aprendizagem (LOPES; MACEDO, 2011).

Numa esfera mais escolar, é comum percebermos o currículo relacionado a uma “grade” com disciplinas e atividades, com carga horária bem definida, ou como um conjunto de ementas, conteúdos ou programas disciplinares (LOPES, 2012). Também percebemos currículo relacionado aos planos de ensino dos professores e as expectativas de aprendizagens desejadas aos estudantes. Tudo isto pode ser entendido como currículo, no entanto restringir-se a esta compreensão técnica e instrumentalizada limitaria o seu conceito, pois necessitamos entendê-los considerando aspectos e significados que se relacionam à cultura, à política pública, a situações socioeconômicas, a instâncias de controle e poder, a aspectos de dominação e lutas de classes, entre outras.

De acordo com Apple (2006),

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2006, p. 59).

Para Lopes e Macedo (2011, p. 41), “[...] o currículo é, ele mesmo uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos”.

Santos e Ortigão (2016) destacam que:

Pensar o currículo a partir da significação nos conduz a pressupor princípios de aprendizagens e um processo ativo de construção e de atribuição de significados, marcadamente sociais, e o que se aprende é determinado social e culturalmente (SANTOS; ORTIGÃO, 2016, p. 63).

Nas discussões cotidianas quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento e no processo de ensino e aprendizagem, esquecendo-nos de que estes conhecimentos e processos que constituem o currículo estão intrinsecamente envolvidos naquilo que somos, naquilo que vivemos e naquilo que nos tornamos, ou seja, na nossa identidade e na nossa subjetividade. Portanto os diferentes aspectos e significados sociais, culturais e políticos, deixam-nos marcas que serão reproduzidas naquilo que vivenciamos e conseqüentemente no currículo que construímos e praticamos (SILVA, 2017).

Os estudos sobre currículo pressupõem várias compreensões a ele atribuídas pelos mais diversos autores. Comungamos com Silva (2017), ao entender que o currículo é um objeto que precede a teoria e, portanto, faz-se necessário que o entendamos para que possamos descrevê-lo, explicá-lo e analisá-lo.

Em se tratando de currículo, várias são as questões que podem ser levantadas sobre este tema, em relação a como é instrumentalizado e realizado na prática. Entre estas questões, destacamos: “Que conhecimento deve ser ensinado?”, “Por que ensinar esses conhecimentos e não outros?”, “Que cidadão se quer formar?”, “Como ensinar?”, “O que os estudantes precisam aprender?”, “O que é o currículo?”, “Qual é a sua utilidade”? As respostas para as várias perguntas que possam surgir estarão vinculadas às concepções de Educação, Homem e Sociedade, as quais são historicamente construídas. Não existe apenas um conceito de currículo, pois existem várias definições de diferentes autores e teorias construídos de acordo com determinados contextos culturais (SILVA, 2017).

Nesta perspectiva, entendemos que uma teoria sobre o currículo está ligada a um campo de estudos mais sistematizado e especializado sobre o currículo em determinados espaços e tempos. Silva (2017) destaca que as teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo epistemológico social. Ele aponta entre as teorias que estudam este objeto, aquelas que se concentram nas teorias tradicionais, nas críticas e nas pós-críticas, sendo as instâncias de poder um dos elementos fundantes que distingue cada uma destas concepções teóricas.

Estudamos nas subseções seguintes os desígnios cada uma destas concepções teóricas do currículo.

3.1 As teorias tradicionais do currículo

Nas teorias tradicionais os conhecimentos e saberes dominantes se concentram nas questões técnicas, de tal modo que temos um conteúdo, que em geral é inquestionável, a ser transmitido, sendo suas preocupações voltadas sobre o modo como este conteúdo deve ser transmitido. Percebemos nestas teorias uma atenção voltada para questões de sistematização do ensino e organização dos saberes. Nelas os aspectos sistemáticos e metodológicos do processo de ensino e aprendizagem estão entre os focos de atenção e a avaliação é vista como elemento de mensuração da eficiência e atendimento aos objetivos de aprendizagem (SILVA, 2017).

Durante o século XX, autores com Bobbit (1918) e Dewey (1952) trouxeram contribuições para o desenvolvimento de um currículo com ênfase na abordagem técnica e linear. No entanto, foi com a publicação do norte americano Ralph Tyler (1975), intitulada “Princípios básicos de currículo e ensino”, que deu-se início à teorização sobre currículo escolar, constituindo-se no modelo clássico de ensino das teorias tradicionais, modelo este que influenciou vários países do mundo e que ainda hoje está presente nas escolas brasileiras (RANGHETTI; GESSER, 2011).

Tyler (1975) buscava desenvolver uma base racional para considerar, analisar e interpretar o currículo e o programa de ensino de uma instituição educacional. Em sua obra ele apresenta, em linhas gerais, um modo de encarar um programa de ensino como instrumento eficiente de educação.

Para Tyler (1975), o desenvolvimento de qualquer plano curricular tem o objetivo de responder aos seguintes questionamentos: Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências de aprendizagens podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar estes propósitos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

Ao levantar o questionamento sobre: Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Tyler (1975) sinaliza a sua preocupação com o alcance de metas, pois nas ideias deste autor, ao planejar um programa educacional e envidar esforços para um melhoramento continuado, é necessário fazer uma concepção de marcos a serem alcançados. Desse modo, na sua perspectiva, todos os aspectos do programa educacional são, em sua realidade, meios para o alcance de objetivos e metas educacionais.

Tyler (1975) dá ênfase à seleção criteriosa destes objetivos de aprendizagens pelos especialistas, destacando que nesta escolha deve ser considerado a natureza do aluno e as mudanças esperadas neste estudante ao final do processo. Sobre isso o autor, assevera que:

[...] É essencial selecionar objetivos que podem realmente ser atingidos num grau satisfatório dentro do tempo disponível, e que esses sejam objetivos realmente importantes. Mais ainda: o conjunto de objetivos deve ter um alto grau de coerência, a fim de que o estudante não seja lançado em confusão por padrões contraditórios de comportamento humano (TYLER, 1975, p. 30).

As experiências de aprendizagens surgem na proposta curricular tyleriana como os meios para o alcance dos objetivos de aprendizagem. Desse modo, cabe ao professor criar um ambiente que proporcione situações que venham a estimular o aluno a uma reação desejada na direção dos objetivos levantados.

Para que se tenha um êxito na realização das experiências de aprendizagens, alguns critérios de organização devem ser respeitados, sendo eles: a continuidade, a sequência e a integração. A continuidade e a sequência relacionam-se com a organização vertical das experiências de aprendizagens que devem ser postas em níveis crescentes de complexidade. A integração, por sua vez, refere-se à organização horizontal, propondo que as experiências de aprendizagens vivenciadas em uma mesma etapa de escolarização aconteçam de modo que o aluno perceba uma certa unidade entre elas (TYLER, 1975).

O modelo curricular de Tyler (1975) se encerra com a avaliação da eficácia da aprendizagem, buscando assim responder ao seu último questionamento: Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

Sobre a avaliação proposta no modelo curricular tyleriano, Lopes e Macedo (2011) postulam que:

[...] Ela é realizada por intermédio de instrumentos que visam determinar em que medida os objetivos educacionais de ensino foram atingidos. Trata-se de uma avaliação guiada pelos objetivos e centrada no aluno, mas seu foco é o currículo: fornecer informações sobre a eficácia das experiências de aprendizagens na modificação dos comportamentos dos alunos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 49).

Assim sendo, o modelo curricular de Tyler (1975) caracteriza-se pela seleção e organização dos objetivos de aprendizagens, em geral determinados por especialistas e implementado por professores. O ensino é focado na transmissão e memorização de conteúdo, ou seja, é centrado numa aprendizagem mecânica reprodutivista na qual o aluno é um ser passivo e alienado. Neste modelo os processos de avaliação assumem um caráter de medir os resultados de aprendizagem.

Lopes e Macedo (2011, p. 43) acentuam que o modelo de elaboração curricular de Tyler é um dos mais utilizados no mundo ocidental, principalmente por sua abordagem racional com enfoque técnico-linear que enfatiza aspectos mecânicos e comportamentais baseados em critérios técnicos de organização. Segundo as autoras, “no Brasil, até meados dos anos 1980, praticamente todas as propostas curriculares são elaboradas segundo o modelo curricular de Tyler”.

3.2 As teorias críticas do currículo

Foi a partir dos anos 1960 até a década de 1970, num contexto de lutas pelos direitos civis que nasceu a pedagogia crítica, propondo um currículo voltado aos problemas sociais, econômicos e políticos da realidade. A obra “Pedagogia do oprimido” de Paulo Freire (2016) é tomada como marco inicial das pedagogias críticas (RANGHETTI; GESSER, 2011).

Com o surgimento de uma abordagem pedagógica mais crítica, deu-se o início das teorias críticas de currículo, que buscavam uma superação do caráter técnico-sistemático das teorias tradicionais. Porém é importante ressaltar que apesar do despontar das teorias críticas, não houve uma superação das teorias tradicionais, pois estas por sua vez ainda continuam prevalecendo nas práticas pedagógicas das escolas.

As teorias críticas caracterizam-se por não se limitarem a estudar que conhecimentos são trabalhados na escola, nem como estes saberes são transmitidos. Elas se atêm a questioná-los constantemente, de modo a refletir por que este conhecimento e não outro? Que interesses há com estes conhecimentos? O porquê da escolha deste conhecimento. Por que privilegiar determinado tipo de subjetividade no currículo em detrimento de outras? Encontramos nas teorias críticas o pensamento ideológico daqueles que impõe o currículo nas relações sociais de produção e reprodução cultural e social, nas instâncias de controle e poder das classes dominantes, que muitas vezes percebemos nos “currículos ocultos”. Nestas teorias o currículo é visto como uma ação política, marcada por constantes lutas e resistências na busca por uma

conscientização social e consequente emancipação e libertação para uma transformação social (SILVA, 2017).

Numa perspectiva crítica de currículo, a escola deve partir de problemas sociais para então despertar no sujeito uma conscientização do seu papel na sociedade, promovendo assim ações de transformação e emancipação para uma libertação do indivíduo e da sociedade.

Freire (2002, 2016) nos ajuda a compreender melhor sobre esta ação política emancipatória e de libertação, uma vez que defende o estabelecimento de uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural como um todo. Logo, construir, reformular e reorientar o currículo nessa perspectiva requer, antes de tudo, uma nova compreensão que explicita uma dimensão frequentemente oculta da questão curricular que diz respeito à ideologia. Para este autor, conceber o currículo sob a ótica da racionalidade emancipatória implica compreendê-lo como um processo dependente da participação dos sujeitos envolvidos na ação educativa.

Saviani (2008) traz contribuições para este debate estabelecendo uma ligação entre conhecimento e poder, uma vez que enfatiza o papel do conhecimento na aquisição e fortalecimento do poder das classes subordinadas. Ele interpreta o currículo como “um conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2008, p. 16). E no desenvolvimento destas atividades surge o processo de “seleção de conhecimento” a ser incorporado ao currículo, que não deve acontecer de maneira aleatória, e sim baseado nas necessidades cotidianas e voltados para a solução de problemas da realidade.

Desse modo, cabe a escola inserir em suas práticas pedagógicas a problematização da realidade. Pois entendendo que o currículo é permeado por uma “seleção de conhecimento” e que a aquisição deste conhecimento se configura em poder, tem-se então, por prioridade a escolha de saberes que possibilite a superação dos problemas sociais, a transformação da realidade e o enfrentamento das contradições inerentes ao sistema capitalista.

Estabelecendo uma relação entre as teorias críticas e tradicionais, Silva (2017) destaca que:

As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste, adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. 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 (SILVA, 2017, p. 30).

Desse modo, as concepções críticas do currículo buscam questionar e criticar as formas dominantes de conhecimento, contrapondo-se à educação reprodutivista e de caráter tecnicista.

Elas consideram que o currículo está intimamente relacionado a questões de poder, principalmente na seleção de conhecimentos que em suma favorecem a grupos dominantes e alimentam as desigualdades sociais. E é pensando em superar estas desigualdades sociais que educadores adeptos desta corrente teórica promovem a tomada de consciência para a formação de sujeitos críticos e capazes de prover ações de transformação e emancipação.

3.3 As teorias pós-críticas do currículo

Foi desde os anos 1990, com o surgimento das teorias pós-críticas que passamos a perceber melhor o currículo numa perspectiva multiculturalista, marcada pela subjetividade, pelo saber-poder e pela significação do discurso. Aqui são fortemente considerados no currículo a cultura e a sociedade, sobretudo nas questões de gênero, sexualidade, etnia e raça, sendo estas, pautas consideradas pós-modernas. Assim, como retrata Lopes e Macedo (2011, p. 191), entende-se que “o currículo precisa, assim, dar conta, ao mesmo tempo, do respeito à diferença e do compromisso da escola com a promoção da justiça social”.

Portanto para Lopes e Macedo (2011) o currículo, numa concepção pós-crítica, assumirá uma perspectiva de inclusão social e multicultural na medida que funcione como um sistema de significações dentro do qual os sentidos sejam produzidos pelos próprios sujeitos, não deixando de lado o debate sobre as lutas de classe.

Encontramos nas concepções pós-críticas uma ideia de currículo como emancipação social, no qual a escola é o espaço onde se constrói identidade e se estabelece diferentes trocas de saberes, compreendendo que o currículo não é somente uma lista de conteúdos a serem transferidos, mas estabelecendo um diálogo com questões de gênero, multiculturalismo, diferença, cultura, identidade e poder.

É importante destacar que, embora esta corrente teórica seja denominada de pós-críticas, isso não significam que ela não é crítica. A diferença entre estas concepções teóricas está nas instâncias de poder e na disputa de classe, pois a teoria crítica traz o elemento da ideologia e da seleção do conhecimento na construção do currículo, que inevitavelmente é uma questão que remete à luta de classes, enquanto na leitura pós-crítica esse debate é ocupado pela questão das opressões às classes ditas minorias, sejam elas por questões culturais, de raça e etnia, ou de gênero e sexualidade, entre outras.

Desse modo, uma perspectiva pós-crítica de currículo entende que há uma necessidade de conceber uma educação que compreenda os estigmas étnicos e multiculturais envolvendo as questões de raça, gênero e orientação sexual entre outros, dando ênfase às diferenças entre as

peças e combatendo qualquer manifestação de opressão aos grupos marginalizados. A luta pela inclusão social e cultural destes sujeitos é, portanto, uma marca desta corrente teórica.

4 Considerações finais

Consciente de que o assunto não seria esgotado, tecemos neste artigo um breve estudo sobre o currículo, nos aprofundando sobre os seus conceitos e compreendendo-o melhor sob a ótica das correntes teóricas tradicionais, críticas e pós-críticas.

Percebemos neste estudo que as correntes teóricas aqui estudadas guardam características próprias que muitas vezes se opõem. No entanto ao refletirmos mais profundamente podemos encontra-las simultaneamente na rotina de um ambiente escolar, nos levando a entender que por mais que mergulhemos no estudo destas teorias, sua manifestação num contexto real sempre se apresentará mais ampla e complexa.

Com efeito, podemos entender que o currículo é muito mais do que um documento, e isto justifica o fato de não podermos considerar, por exemplo, a BNCC como um currículo, pois, com base nos estudos aqui realizados, ele contempla também o espaço de poder e o domínio dos conhecimentos produzidos pelos indivíduos ao longo da história, podendo inclusive se constituir como uma ferramenta eficaz contra a alienação e a ideologia dominante.

É diante desta complexidade de sentidos que o currículo pode assumir que cada escola, de forma coletiva, estabelece o seu currículo, como sendo aquele que representa a sua peculiaridade, seus interesses e ideologias, sem no entanto estar diretamente associado a uma teoria específica. A constituição deste currículo se estabelece pelas instâncias de poder e escolhas concedidas por todos os sujeitos que compõem o ambiente escolar, sendo eles, gestores, professores, alunos e sociedade.

A sala de aula, por exemplo, é um dos espaços onde o currículo é vivenciado na escola, e isto acontece nos processos de ensino e aprendizagem, algumas vezes com a exposição de conteúdos, outras vezes com o diálogo, a investigação e a construção de conhecimentos pela descoberta. Também identificamos o currículo nas interações sociais entre os atores deste processo, professores, alunos e demais sujeitos, e também pelas influências entre as diversas relações e inter-relações, muitas vezes ocultas, existentes neste espaço escolar e que exprimem suas concepções ideológicas, em geral de interesse das classes hegemônicas.

Como base nos estudos de Silva (2017), currículo é portanto: lugar, espaço, território, relação de poder, lutas, escolhas, ideologias, disputas, trajetória, percurso, texto, discurso e sobretudo identidade.

Referências

APPLE, M. W.. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOBBIT, John Franklin. **The curriculum**. Boston: Houghton Mifflin. 1918.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 2016.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?. *In*: OLIVEIRA, M. A. T., *et al.* **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANGHETTI, D. S.; GESSER, V. **Currículo Escolar: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

SANTOS, M. J. C.; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Tecendo redes intelectivas na Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: relações entre currículo e avaliação externa (SPAECE). **REMATEC**/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte-Natal, RN: EDUFRN-Editora da UFRN, n. 22, 2016. p. 59-72. Disponível em: <https://rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/70>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9ª ed. revista ampliada. Campinas, Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TYLER, Ralph. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1975.