

CURRÍCULO E ESCOLA: PERSPECTIVAS PARA REPENSAR A PRÁTICA DOCENTE

Iara Suzana Tiggemann *
Marcos Sebastião da Costa **

Resumo: O currículo é objeto de debates entre os profissionais da educação, havendo certa dificuldade de consenso sobre seu conceito, que se estende desde um plano de ação até a expressão de uma decisão política, materializada na prática docente. O presente artigo propõe apresentar as articulações entre as diferentes teorias curriculares e o modelo escolar que se tem e com isso abrir perspectivas para repensar as práticas docentes, reorganizando o currículo, reinventando a escola.

Palavras-chave: Currículo. Escola. Práticas docentes.

CURRICULUM AND SCHOOL: PERSPECTIVES TO RETHINK THE TEACHING PRACTICE

Abstract: The school curriculum has been the object of debate among education professionals, with a certain lack of consensus existing concerning its concept, which may extend from an action plan to the expression of a political decision, materialized in the teaching practice. The objective of this study was to present the articulations found among different curricular theories and the existing school model, and thus open perspectives to rethink teaching practices, reorganize the curriculum, and reinvent school.

Keywords: Curriculum. School. Teachers practices.

Introdução

O currículo se tornou alvo de intensos debates entre os profissionais da educação nos últimos tempos. A dificuldade do estabelecimento de consenso sobre o currículo se dá em função da apreensão de seu conceito ter se mostrada variada ao longo do tempo. Novos ares e novas lufadas conduzem o currículo a novas paragens, isto é, a novas compreensões.

Há quem sustente a ideia de que o currículo é um plano de ação e de conteúdo a ser ministrado em sala de aula; há quem o aponte como uma relação, ora exemplificativa de temas que podem ser abordados pela escola, ora como relação exhaustiva de assuntos que devem ser tratados pela escola e pelos professores.

É preciso, desde logo, observar que as práticas docentes não são mera reprodução, no espaço da sala de aula, de uma linha teórica ou política que orienta a educação. Ao contrário, as práticas docentes estão associadas a uma decisão política, tomada pelo profissional da educação. Diversos são os discursos e as práticas pedagógicas propostas pela escola e pelos docentes; cada uma delas

revelando um sentido muito específico acerca do currículo.

Assim, ao se compreender a escola que se tem hoje é possível caminhar para sua (re)construção, por meio de um processo de reinvenção, cujo ponto de partida está posto na discussão sobre o currículo e a forma como ele contribui para modelar a escola e a prática docente. Em outros termos, a escola e a prática docente podem revitalizar-se e se revisitarem quando compreendidos os reflexos que o currículo produz na escola e na prática docente.

O currículo representa um instrumento, por meio do qual as funções da escola são, em alguma medida, historicamente determinadas e se concretizam. Por essa perspectiva, o currículo somente pode ser compreendido a partir de sua relação com a escola inserida num determinado momento histórico, social e político, isso porque o currículo é marcado, de forma indelével, pelas orientações filosóficas, políticas, econômicas, sociais e pedagógicas daquele momento.

Disso decorre, pois, que o currículo não pode ser tido como conceito abstrato; mas antes deve ser compreendido como uma práxis, ou seja, uma prática de acessar a cultura, de entrar em contato com ela. O currículo, portanto, não se esgota em sua compreensão, como um “objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens” (SACRISTAN, 2000, p. 15).

O currículo precisa ser tomado de uma perspectiva dinâmica, porque se faz e refaz constantemente não apenas pela prática docente, mas também pela percepção que os atores sociopolíticos, que dialogam na e com a escola, têm da escola e de suas funções.

A partir desse referencial – escola e prática docente –, o objetivo deste artigo é apresentar as articulações entre as diferentes teorias curriculares e o modelo escolar que se tem para possibilitar uma reflexão mais apurada sobre as práticas docentes e, com isso, descortinar novas perspectivas docentes.

Currículo e Docência: interlocução necessária para repensar a escola

O currículo como invenção social e prática deve ser compreendido como uma mesa de negociação e de diálogo, mesmo que ele – o currículo – não perca aquela dimensão de “um repertório compartilhado de significados”, como sustenta Macedo (2006, p. 105), para quem o currículo é um *locus* privilegiado de enunciação.

As preocupações em torno da figura do professor, da escola e de suas

funções são bastante antigas. A partir do processo de massificação da educação, questões sobre quem é o professor, qual o seu papel e função bem como a que se destina a escola e o que ela representa passaram a ocupar posição de destaque, a ponto de merecer discurso e prática muito próprios.

Embora as questões voltadas para o currículo se confundam com as da escola e da prática docente ao longo da história, o emprego da expressão currículo, no âmbito da pedagogia, é bastante recente, datando, ao menos, como objeto de um discurso específico, a partir de 1918 com a obra de John Franklin Bobbit.

É apenas no século XX, portanto, que o currículo se torna objeto de estudo no âmbito da pedagogia, momento em que se identifica uma preocupação teórica voltada para as articulações entre escola e prática docente, que de alguma forma se debruça sobre ensinar, para que ensinar e o que ensinar.

O termo currículo se origina da palavra latina – *curriculum*, tendo sido usado recorrentemente para significar um circuito atlético. Essa ideia implicava a noção de movimento, de corrida ou percurso a ser seguido em direção a algum lugar.

É Hamilton (1992) quem afirma ter sido o termo latino currículo dicionarizado com sentido pedagógico pela primeira vez pelo *Oxford English Dictionary*, em 1633, e que muito possivelmente foi a prática calvinista que associou a ideia primitiva de currículo como movimento à de currículo como disciplina, ordem aplicada à educação para o maior controle do processo de ensino e aprendizagem.

No contexto da educação calvinista, ao termo latino *curriculum* se atribuiu o sentido de um plano estrutural e sequencial de estudos, passível de controlar e verificar. O currículo, nessa perspectiva, imprimiu maior organização à prática do ensino e, assim, passou a representar, no âmbito pedagógico, uma estrutura escolar temporal e sequencialmente construída a significar o percurso, o caminho que o aluno deveria seguir e completar.

Nessa esteira, o currículo passou a significar também aquilo que se transfere a alguém, apresentando, desde sua origem, currículo dois aspectos: um que se refere ao caminho que será percorrido para a formação do sujeito, e outro, que determina aquilo com que se forma o sujeito.

A noção de currículo implicaria uma passagem recíproca, ou seja, ao passar pelo caminho, este, igualmente, passaria pelo sujeito, deixando suas marcas e impressões, com o que, ao final do percurso e quando completado, o sujeito estaria formado, e a possibilidade de perpetuação da cultura, presente no caminho,

garantida. O currículo, no entanto, se modifica e, a partir da importância que assume nas questões relacionadas à escola e sua função, passa a ser objeto de uma teoria que busca descrevê-lo ao mesmo tempo em que pretende dar uma exata noção do que é.

Nesse sentido, a teorização em torno do currículo produz afirmações e propostas que afetam a prática docente, apresentando conceitos que ajudam a compreender seus contornos e função bem como seus efeitos.

Se o currículo representa um projeto de cultura, ao mesmo tempo em que representa um espaço de diálogo e de negociação das culturas presentes na escola, então é preciso refletir sobre as teorias curriculares – discursos políticos que tratam da educação e da escola.

A reflexão sobre esses discursos permitirá perceber as perspectivas que se abrem para a prática docente como medida que possibilita reorganizar o currículo e, ao mesmo tempo, reinventar a escola.

O repensar o currículo, a cultura escolar e a própria prática docente deve ser orientado, segundo Silva (2005, p. 22), pelas seguintes questões:

Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou propiciar uma educação geral, acadêmica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional [...]. O que deve estar no centro do ensino: os saberes 'objetivos' do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências 'subjetivas' das crianças e dos jovens? Em termos sociais quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia.

Para que se possa refletir mais profundamente sobre essas questões que estão no centro das preocupações da escola e dos docentes, apresenta-se, a seguir, uma síntese das teorias curriculares até presentemente construídas como premissas dessa discussão e conseqüente reflexão.

Teorias Curriculares Tradicionais: compreender para mudar

Com as Revoluções Industriais, o ideal humanista da Renascença vai, aos

poucos, perdendo sentido, e o homem letrado e culto, conhecedor da gramática, da retórica, da dialética e da música, já não encontra mais espaço numa estrutura social dominada pelo trabalho, pela indústria e pela tecnologia.

Norteados por esses novos ideais, a escola e o currículo precisam ser repensados. Nesse momento político e econômico do final século XIX e início do século XX, o currículo passa a refletir categorias muito próprias da indústria, especialmente no que se refere aos aspectos de seu gerenciamento e eficiência.

A escola como espaço de produção precisa ser eficiente, pois só terá os melhores resultados se puder controlar suas ações, controle que se exerce a partir da fixação de metas, objetivos e procedimentos de avaliação dos resultados. Em outras palavras, a escola se transforma numa empresa cujo objetivo é preparar o aluno para a vida profissional, e já não interessa o saber, mas o fazer necessário à indústria.

Toda ação educativa se funda no tripé currículo, ensino e avaliação. O currículo há de apresentar os objetivos e as metas a serem alcançadas; o ensino, de representar os métodos segundo os quais aqueles objetivos e metas seriam alcançados, e a avaliação, fase final da ação educativa, averiguará os resultados. O professor tem uma função técnica, tal como o gerente da fábrica, um agente controlador dos processos de produção (SILVA, 2005).

Sob essa perspectiva, o currículo é organizado por um técnico, um profissional da educação especialmente preparado para fazê-lo. Sua organização se dá pela fragmentação do conhecimento acumulado pela humanidade, que depois de fragmentado é reorganizado pelo especialista em seções que serão complementadas pela descrição das atividades que preparem os alunos para reproduzir os conhecimentos selecionados de forma adequada.

O currículo assume um aspecto instrumental, técnico, consistindo basicamente em um programa de ensino que, em última análise, se submete à lógica do capitalismo industrial que processa e transforma os alunos, enquanto matéria-prima.

A centralidade desse currículo está em como ensinar. A ênfase no método é a garantia da maior eficiência da educação, porque, estando racionalizado, o ensino se reduz a um esquema teórico de verdades absolutas e inquestionáveis, reproduzíveis e destinadas a modelar comportamentos desejáveis.

Não tendo de refletir sobre o que ensinar, uma vez que o conteúdo já foi todo

previamente selecionado por profissionais especialmente preparados para organizar o currículo, restará ao docente e à escola engendrar esforços nas técnicas de ensino capaz de apresentar os resultados buscados.

O currículo, nessa perspectiva, é um conjunto ou plano estruturado e estruturante de disciplinas, conteúdos, métodos de ensino e de avaliação e representa o paradigma epistemológico daquele momento. Currículo, escola e docência estão sujeitos aos condicionamentos políticos, sociais, econômicos e culturais de seu tempo.

Apple (2000) ajuda a compreender esse aspecto do currículo ao salientar que ele representa um compromisso cultural, político e econômico, pois sua organização parte de escolhas consciente ou inconscientemente feitas por alguém ou por um grupo, que, hegemonicamente, estabelece o que seja conhecimento legítimo e comportamento desejável.

Giroux (1997) observa que a concepção tradicional do currículo não permite a troca intersubjetiva de conhecimento, uma vez que o conhecimento é objetivado, e o currículo, um instrumento técnico de gerenciamento, que, ao hierarquizar as relações sociais, faz prevalecer o controle dos resultados sobre o processo de aprendizagem.

Numa perspectiva mais política e menos voltada para a economia, surge, em contraposição a essa concepção técnica do currículo, uma abordagem denominada de progressista, cuja preocupação, segundo Silva (2005), é o aluno, que deve ser visto como ponto de partida da escola, seu centro e sua finalidade. A escola deve se preocupar com o desenvolvimento e crescimento do aluno.

Ainda conforme Silva (2005) é a partir da consideração desses dois aspectos – desenvolvimento e crescimento – que se pode avaliar a qualidade da educação realizada. O ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades do educando, de forma plena.

A percepção progressista de currículo condena a imposição de assuntos – conhecimentos a serem transmitidos como se fossem um produto pronto e acabado –, e, nesse sentido, critica o currículo tradicional, não considerando o ensino tarefa do acaso ou da rotina, e sim uma atividade consciente, intencional, com método e processo definidos.

De acordo com Teitelbaum e Apple (2001), ainda que uma percepção progressista do currículo leve a uma releitura da escola e de sua função, essa

percepção não se divorciará do currículo tradicional. A crítica que essa noção progressista faz ao currículo tradicional não está direcionada a ele em si nem a seu conteúdo, mas à forma de sua produção.

A problemática é, portanto, metodológica, ou seja, a escola precisa engendrar meios e, por conseguinte, estratégias pedagógicas para que cumpra sua função: promover a democracia liberal e seus valores políticos, com o que se haveria de assegurar o livre desenvolvimento dos sujeitos.

A preocupação não era, essencialmente, tecnicista e voltada para os aspectos da ordem econômica. Embora as metodologias fossem diversas, tanto para a corrente tecnicista do currículo tradicional quanto para a progressista, o currículo era dado ao professor por um especialista, sendo os conteúdos e o objetivo o alcance de graus de eficácia e eficiência.

Teorias Curriculares Críticas: a releitura da cultura e do poder na escola

O currículo passa a sofrer severas críticas na década de 1960, momento de efervescência política e cultural, que representa não só uma ruptura, mas também um repensar a educação a partir da compreensão das relações inseparáveis entre a educação e os arranjos políticos e econômicos engendrados pelos grupos culturalmente hegemônicos.

Segundo Nogueira (1990), as teorias curriculares críticas estampam a desilusão e o desencantamento com a forma de organização da sociedade e refletem a insatisfação com as disparidades sociais e econômicas que não foram superadas, entre as quais os modelos e promessas políticas até então feitos.

Trata-se de um tempo em que não se tem apenas a persistência das desigualdades econômicas, mas também o surgimento de radicalismos políticos como as lutas feministas contra a divisão sexual do trabalho e outras formas de dominação masculina, além da luta das minorias étnicas contra a discriminação racial.

Esse contexto permite concordar com Nogueira (1990, p. 52), quando afirma que “a estabilidade social dos anos 50 cedia lugar assim a um período de crise cultural e de turbulência política que se inicia ao final dos anos 60, e se prolonga até meados da década de 70”.

Nesse cenário de politização e de radicalismos políticos, surgem outras

teorias curriculares que se opõem às teorias da aceitação, do ajuste e da adaptação que formam todo o substrato sobre o qual se sustenta a teoria tradicional, independentemente de ser tecnocrática ou progressista. Essas novas discussões em torno do currículo são chamadas de teorias curriculares críticas.

Para as teorias críticas, o currículo, tal como organizado tradicionalmente, privilegiaria e manteria as diferenças sociais como condição necessária para manutenção do poder, porque sua preocupação era modelar o comportamento e o ensinar conteúdos, de forma eficaz e eficiente.

A escola, por meio do currículo tradicional, ensinaria cada um dos educandos a desempenhar os papéis a que socialmente estivessem atrelados. A escola se transformaria em instrumento de reprodução e de dominação ideológica, em vez de ser um espaço em que a diferenças fossem amenizadas.

Na perspectiva tradicional, se a escola é um espaço privilegiado da burguesia que dela se serve para perpetuar seus interesses e reproduzir sua cultura de classe, e o currículo, seu instrumento, na perspectiva crítica, escola e currículo precisam ser revistos e repensados para que ambos sejam tomados como um espaço de discussão, negociação e ressignificação da cultura de classe pelos atores escolares.

Para compreender a questão curricular crítica, é preciso tomar em linha de consideração seu elemento fundamental: o conceito de ideologia. Segundo Bottomore (2009), em apertada síntese, a ideologia consiste numa distorção, numa inversão do pensamento que busca ocultar as contradições sociais. Althusser (1974), ao revisitar esse conceito marxista, toma ideologia como uma relação imaginária do sujeito com suas condições materiais e sociais de existência.

A ideologia representa, basicamente, um mecanismo espiritual e discursivo, por meio do qual as estruturas sociais se mantêm coesas, porque reproduzem o modelo inaugural ao mesmo tempo em que asseguram a dominação de uma classe sobre outra. A ideologia garante a adesão das massas ao projeto hegemônico burguês.

Segundo Althusser (1974), a dominação pode se dar tanto pela repressão quanto pela ideologia. A dominação pela repressão é aquela realizada por aparelhos como o Poder Judiciário e a Polícia – AE, ao passo que a dominação pela ideologia é exercida pela família, religião e escola, chamadas de AIE – Aparelhos Ideológicos do Estado.

Esses aparelhos, sejam eles repressivos ou ideológicos, são os responsáveis

pela reprodução do modelo comportamental que dá sustentação à estrutura social atual e garantem, pelo menos, a manutenção do modelo econômico no estágio em que ele se encontra isso quando não se destinam a aperfeiçoá-lo.

A teoria crítica observa que o currículo apresenta duas facetas e o discute a partir de dois aspectos: o formal, que compreende o currículo como aquele prescrito pelos órgãos oficiais, e o dinâmico, que é o currículo posto em ação pelos professores, depois de terem transformado os conteúdos.

O currículo tradicional, posto em ação, de forma explícita ou oculta, em sala de aula, por meio do discurso e das práticas pedagógicas, insistiria na diferenciação de classes, reproduzindo os papéis e os discursos por meio do conteúdo das disciplinas.

A associação do currículo com a economia e sua utilização como instrumento de manutenção da burguesia em lugar privilegiado se dão, no pensamento althusseriano, por meio da seleção de conteúdo, isto é, dos saberes específicos que atendam aos interesses da classe dominante.

A teoria crítica não se orientou apenas pela perspectiva de dominação econômica, como anota Silva (2005), para quem a crítica ao currículo tradicional se fez também pela manutenção da cultura dominante. Em outras palavras, a escola, ao assegurar a subsistência da cultura hegemonicamente implantada garante a perpetuação do modo de produção capitalista e a manutenção da classe burguesa no domínio político e econômico, impedindo o tecido social de “se rasgar”.

Ao tratar dessa questão da dominação no âmbito da escola e por meio da educação, Gadotti (2001, p. 74) afirma que:

[...] na medida em que o educando interioriza os princípios culturais que lhe são impostos pelo sistema de ensino – de tal modo que, mesmo depois de terminada sua fase de formação escolar, ele os tenha incorporado aos seus próprios valores e seja capaz de reproduzi-los na vida e transmiti-los aos outros – Bourdieu diz que ele adquire um *habitus*. Uma vez que o arbitrário cultural a ser imposto é incorporado ao *habitus* do professor, o trabalho pedagógico tende a reproduzir as mesmas condições sociais (de dominação de determinados grupos sobre outros) que deram origem àqueles valores dominantes.

A ideia central da crítica ao currículo tradicional pautada pela dominação cultural reside, de acordo com Silva (2005), no fato de que a escola e o currículo privilegiam a cultura da classe dominante, isto é, seus valores, suas crenças, seus

gostos, seus modos de agir, de pensar, de falar, de se comportar, consolidando um capital cultural, que é introjetado, absorvido pelo educando que a toma como sua, como se a tivesse produzido, passando a desconsiderar os valores e crenças, e os modos de pensar e agir das classes dominadas.

A escola, reproduzindo a cultura da classe dominante, exclui de seu espaço os integrantes da classe dominada. Essa segregação se opera pelo conteúdo selecionado no currículo formal e no posto em ação pelos professores em sua prática docente, por meio do discurso adotado em sala de aula e pelo comportamento ante as situações do cotidiano de sala de aula.

Nesse sentido, a prática pedagógica e o discurso docente tornam não naturais os valores, crenças, modos de pensar, agir e falar dos grupos dominados. Com isso, a cultura burguesa se perpetua e se fortalece porque a escola a reproduz vigorosamente por meio da exclusão de qualquer outra cultura diferente daquela hegemonicamente estabelecida e implantada no espaço da escola.

Ao se cotejarem as duas percepções de currículo até aqui traçadas, é de se reconhecer, desde logo, que escola e currículo não são absolutamente neutros, como afirmava a Teoria Tradicional, isso porque o currículo, como construído e organizado, estabelece critérios escolares que dissimulam e ocultam critérios sociais. Para a Teoria Crítica, a escola figura como um espaço de violência, sendo o currículo o instrumento dessa mesma violência que se opera simbolicamente.

O currículo não tem um aspecto apenas estrutural, isto é, não reflete apenas a forma de organização do modelo econômico, reproduzindo, por conseguinte, a estrutura social e cultural, tampouco uma simples operação dedutiva. O currículo é relacional, ou seja, configura uma relação social, cultural e econômica, por meio do conhecimento nele consolidado, o que significa dizer que ele é ou representa uma relação de poder.

Segundo a percepção de Silva (2005), ao se compreender o currículo como uma relação de poder, abre-se uma via política para a discussão desse fenômeno, uma vez que a centralidade dessa discussão não reside no conteúdo do currículo, isto é, no que ensinar. O viés político dessa discussão se manifesta na forma e nos critérios adotados para seleção de determinados conhecimentos tidos como verdadeiros e necessários à perpetuação dos valores hegemônicos da classe dominante em detrimento de outros conhecimentos ou saberes.

Giroux (1997) retrata o currículo como um espaço capaz de oferecer

resistência às manifestações de poder que o currículo tradicional concentra. Nesse sentido, a preocupação não deve residir na organização do currículo enquanto um corpo de saberes, mas no discurso do currículo como instrumento político, que deve soar como uma via de emancipação, isto é, de superação da dominação cultural.

Para Giroux (1997), o currículo, tal como configurado tradicionalmente, apresenta o conhecimento como algo externo, divorciado de qualquer significado humano e sem possibilidade de se submeter a qualquer troca intersubjetiva, o que explica o aspecto de gerenciamento do conhecimento na concepção tradicional de currículo, que retira qualquer possibilidade de questionamento, negociação ou análise de tal conhecimento.

O currículo, então, no espaço escolar materializado por professores transformadores, libertaria e emanciparia o educando desde que compreendido numa perspectiva situacional, que permita estabelecer o contra hegemonismo das classes dominadas.

O currículo deve assumir o aspecto de um instrumento de política cultural e, nesse sentido, afirma Giroux (1997, p. 50) que “[...] que reconheça [no currículo] a singularidade e necessidades individuais como parte de uma realidade social específica. Os modelos curriculares devem dirigir-se a experiências pessoais concretas de grupos e populações culturais específicas”.

No Brasil, as discussões acerca do currículo têm forte influência de Paulo Freire, que, mesmo não tendo desenvolvido estudos específicos sobre o assunto, a ele se refere ao tratar as ideias pedagógicas numa perspectiva crítica.

A pedra de toque do pensamento freiriano a respeito de currículo está na *ideia de uma educação problematizadora em substituição a uma educação bancária*, norteadora da concepção tradicional de currículo, que consiste na transferência de um conhecimento acumulado, exterior e objetivo. A apropriação desse conceito por Giroux (1997), como se viu linhas acima, aponta para a influência do pensamento de Freire.

Para o pensador pernambucano (1987), uma educação que problematiza é a única capaz de dar conta da emancipação do sujeito, da dominação pela cultura hegemonicamente produzida pela burguesia, porque, ao se tornar problematizadora, a educação toma em linha de consideração a significação que o conhecimento tem para o sujeito que conhece como centro de decisão.

A emancipação somente pode ocorrer pela mediação, que se opera por meio

do diálogo, por meio da troca intersubjetiva, e nesse processo dialético é que o educando toma consciência do mundo, conhece-o e o transforma, o que significa dizer que uma educação problematizadora e um currículo que privilegie a problematização como método são necessariamente dialógicos.

Para Freire (1987), os currículos meramente narrativos ou dissertativos como o tradicional, em que a ideia de troca está ausente, objetivam o conhecimento, retirando-lhe o caráter de produto social e humano.

A pedra de toque, portanto, no contraponto da pedagogia freiriana com a educação tradicional são os pares: troca/depósito, comunicação/comunicado e mundo a descobrir/mundo descoberto. A experiência do sujeito a educar faz a diferença e se transforma em alavanca do processo de aprendizagem, promovendo a libertação do educando, porque representa a superação da opressão, segundo Freire (1987).

Um currículo que se pretenda veiculador de uma educação problematizadora é aquele que, na sua construção e organização, contemplaria o tripé ação-reflexão-ação, isto é, a própria práxis, pois ação deve deflagrar uma reflexão sobre a realidade do educando e, a partir dessa reflexão, uma ação transformadora.

Essa é a razão pela qual o currículo precisa ser situacional, concreto e significativo, e os conteúdos a ensinar, ou seja, os temas geradores na expressão freiriana, devem levar em conta a realidade, enquanto fato social, político e cultural, em que são buscados.

Teorias Curriculares Pós-Críticas: o paradigma pós-moderno da escola

As teorias pós-críticas estão longe de representar uma unidade coerente de pensamento. Ao contrário, elas representam um conjunto bastante variado de perspectivas pelas quais a educação, a escola e o currículo são discutidos.

Essas teorias não implicam a superação dos modelos teóricos críticos e nem acríticos. Essas novas teorizações lançaram novas luzes ao desvelamento das relações de poder e de dominação que foram desnudados pelos modelos teóricos críticos.

Para que se compreenda a organização dicotômica em teorias críticas e pós-críticas, é preciso dizer que essas teorias pós-críticas não estão centradas nas relações de poder estruturadas a partir das relações materiais, ou seja, a categoria

de análise não mais perpassa a economia.

As teorias pós-críticas tomam, em linha de consideração, a linguagem para demonstrar que as relações de poder e a dominação se operam por outras vias, e no caso da linguagem, por meio do discurso, isto é, por meio da construção de significados que impactam a identidade e a cultura.

Enquanto as teorias que criticam o currículo se voltam para a demonstração das relações de classe e das desigualdades sociais materializadas por um currículo organizado numa escola vinculada aos interesses da classe dominante, as teorias pós-críticas abrem espaço a outros elementos para que auxiliem na compreensão daquelas velhas questões norteadoras do currículo, da escola e da educação.

As teorias pós-críticas trazem para o debate questões como multiculturalismo, relações de gênero e relações étnico-raciais, ampliando, com isso, o mapa de possibilidades de resposta para a compreensão do que é o currículo.

Os conceitos fundamentais que estão na base das teorias críticas – ideologia, poder, reprodução, emancipação – são substituídos pelos conceitos de cultura, de identidade, de corpo, nas teorias pós-críticas, por exemplo.

A centralidade do discurso pós-crítico é social e, por isso, o currículo, nessa perspectiva, manifesta-se num macrocosmo, por políticas públicas educacionais que engendram modelos e projetos representativos de interesses variados, e num microcosmo, quando desenvolvido em sala de aula pela prática docente.

A partir desses delineamentos, qualquer definição ou modelo de currículo que se busque desenvolver bem como qualquer proposta educacional que reflita um determinado tipo de escola serão necessariamente, segundo a perspectiva pós-crítica, uma forma de exercício do poder.

Nesse sentido, um currículo pós-crítico será aquele que permita compreender as influências que simultaneamente o sujeito exerce e sofre. Por essa razão, segundo Cardoso (1999, p. 18),

[...] não se deve perguntar 'quem tem o poder?-', mas sim, perguntar o que ele produz, já que é no interior das suas práticas que ele se instala. [...] Aqui não está mais presente a vontade do soberano (dominação de um indivíduo sobre outros), mas os efeitos produzidos pelo poder e a materialidade da sua sujeição. Esse poder não é algo estático ou está localizado em um determinado lugar ou pessoa, mas algo que funciona através de redes, determinando capilaridades. Seus efeitos atingem os sujeitos que, ao serem a ele submetidos, também o exercem no interior dessa rede.

As Teorias Pós-Críticas não colocam no centro do currículo as velhas questões da modernidade, como a questão do conhecimento objetivo, universal e universalizante, por exemplo. Ao contrário, a questão fundamental para essas teorias é compreender o currículo como uma arena em que os sujeitos envolvidos no processo e no ato educativos atribuem significados aos fatos e os ressignificam constantemente, o que corrobora a ideia de inacabamento do currículo.

De algum modo as Teorias Pós-Críticas apontam o fracasso de uma educação, de uma escola e de um currículo que ainda se mantêm presos e fiéis ao ideal da modernidade, no sentido de transmitir um conhecimento científico objetivo e objetivado, cuja finalidade é formar um sujeito racional e autônomo que será inserido como cidadão nas estruturas democráticas modernas. A busca e a realização desse objetivo pela escola e pela educação bem como pela prática docente são incompatíveis com uma educação, escola e currículo pós-modernos.

As Teorias Pós-Críticas, no seu aspecto mais geral e em grandes linhas, não concebem o currículo como uma estrutura sequencial, linear, compartimentada e fragmentada, que separa o conhecimento científico do não-científico.

Essas novas discussões rompem com os pares correlatos com que a modernidade modelou a escola e o conhecimento: certeza/incerteza ou científico/não científico, entre outros pares que fundamentam a epistemologia moderna.

Historicamente, a escola não tomou conhecimento das diversas culturas que estão no seu entorno, ao revés, desconsiderou-as no processo de seleção para a construção do projeto cultural que se estampa no currículo. A escola, construída sobre as bases de uma educação tradicional, trabalha apenas com aquela parcela que legitima a cultura hegemonicamente produzida.

Assim, para a reinvenção da escola na contemporaneidade, segundo Santos e Lopes (1997), é preciso que ela dê visibilidade às culturas que foram levadas para a penumbra, invertendo-se a presumida tendência que historicamente se instalou no espaço escolar de entronização da cultura hegemônica e hegemônica.

A questão norteadora da revisão conceitual de currículo é esta: qual é o projeto e qual é a cultura que se tem na contemporaneidade a partir da instalação do multiculturalismo e da diversidade. O currículo, tomado em sua perspectiva tradicional e histórica, representa um projeto de cultura, cujos elementos foram produzidos pelas classes dominantes que engendram um tipo de cultura, a qual se

quer proteger e perpetuar por meio de sua transmissão às gerações futuras.

É preciso que a escola, o currículo e a prática docente reconheçam concretamente, segundo Lopes (1997), a existência da diversidade cultural, o que significa compreender as relações históricas e as consequentes transformações que se operam no mundo do trabalho.

É preciso reconhecer também a tessitura e a estrutura ideológica bem como suas relações com o poder, de forma que se possa decotar dessa trama o conceito de multiculturalismo, base sobre a qual, na perspectiva de uma política curricular, pode-se garantir, de forma efetiva, o direito à diferença no espaço da escola.

O multiculturalismo, quando presente no currículo, projeta e torna visível aquele conhecimento marginalizado, ao mesmo tempo em que possibilita, no espaço da escola, a supressão das fronteiras, dos interstícios e dos umbrais que separam a cultura erudita da popular, sem que isso implique a desvalorização da ciência, mas, sim, a horizontalização de sua importância.

Não há, num currículo que se construa a partir da multiculturalidade, a entronização de um determinado e específico saber, eleito como relevante e, por isso, hierarquizante. Um currículo multicultural harmoniza a escola com o saber do aluno, levando-os a dialogar sobre saberes e culturas próprios, mas não opera a hipervalorização de um contra a hipovalorização de outro.

De acordo com Teixeira e Bezerra (2007, p. 61),

[...] para promover um processo educativo, em uma perspectiva multicultural, a educação deve ser vista como uma prática social capaz de relacionar-se com diversas dinâmicas presentes na sociedade e de situar-se num contexto histórico e de relações que requer a igualdade e a democracia.

Gomes (2007, p. 18), ao tratar da necessidade de estabelecer uma relação entre diversidade e currículo, observa que a incorporação da diversidade no e pelo currículo se dá a partir da compreensão da educação como um processo mais amplo, afirmando que

[...] a educação é um processo constituinte da experiência humana, por isso presente em toda e qualquer sociedade. A escolarização, em específico, é um recorte do processo educativo mais amplo. [...] Nesse processo, marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio, no contexto das relações sociais, é que construímos nosso conhecimento, valores, representações e identidades. [...] o domínio das práticas culturais existentes no nosso

meio são imprescindíveis para a realização do acontecer humano.

A escola e seus atores precisam perceber que ambos são parte do processo educativo e que a diversidade presente no espaço da escola é um componente estrutural do desenvolvimento humano. A questão primordial de um currículo que incorpore a diversidade deve passar, necessariamente, pelo debate em torno da superação do confinamento daquilo que discursivamente se considera normal e não normal a espaços sociais definidos – o público e o privado.

Em última análise, é preciso desestabilizar os arranjos curriculares, subverter a lógica e revisitar os compromissos da escola e da educação com a normalização, padronização e homogeneização dos comportamentos, valores e crenças, possibilitando que, em seu espaço, não mais se produzam ou reproduzam desigualdades.

A escola, o currículo e a prática docente precisam produzir, de forma eficaz, a igualdade por meio de conhecimento que valorize a convivência e imprima uma nova leitura às representações sobre corpo, gênero, sexualidade, identidade, estética e o diverso.

Para uma síntese conclusiva acerca das teorias que discutem o currículo, dada a sua variedade e riqueza de concepções e com vistas a permitir ao leitor a retomada das questões norteadoras no início deste artigo, é preciso dizer que:

- a) em uma perspectiva tradicional, o currículo representa um manual de instruções, que contém as técnicas e os métodos pelos quais se pode transmitir, com eficácia e eficiência, o conhecimento. Por isso o currículo tem natureza instrumental e o conhecimento é objetivo;
- b) em uma perspectiva crítica, o currículo representa a cultura dominante, que privilegia a classe dominante, excluindo do processo educativo a classe dominada, cujo sucesso está necessariamente atrelado à reprodução social e cultural do modelo hegemonicamente engendrado, devendo o currículo propiciar a conscientização e a emancipação do sujeito;
- c) em uma perspectiva pós-crítica, o currículo é um lugar, um espaço, um *locus* relacionado a seu tempo histórico e reflete as falas dos grupos sociais que discursam e negociam seus significados; a cultura não é universalmente compartilhada, mas simbolicamente construída por meio da linguagem. Nesse sentido, o currículo é um espaço político.

Considerações transitórias

O currículo não apresenta qualquer valor intrínseco, sendo, por isso mesmo, plástico e moldável de acordo com as forças que lhe são exteriores. O currículo se constrói a partir dos influxos sociais, políticos, econômicos, espaciais, temporais e até mesmo religiosos, mas não perde o que lhe é mais característico: a representação das relações de poder e a produção de subjetividades.

Há forte imbricamento entre o currículo e a prática docente, ainda que, muitas vezes, a prática docente não reflita necessariamente o currículo, não pelo menos de forma consciente. A escola e o currículo refletem não apenas o tempo em que ambos se organizam, mas também o tempo em que entram em ação, de forma explícita ou oculta.

Escola e currículo mostram a existência de uma relação nem sempre simbiótica com a sociedade, com sua organização econômica, social e política, com o poder e com o controle social. Todos esses condicionamentos representam a razão pela qual o currículo é inacabado e está em constante reedição, assim como a escola, pela prática docente, é reinventada para dar conta dos desafios que se lançam na contemporaneidade.

Disso decorre a inexistência de neutralidade do currículo que traz por consequência sua plasticidade porque, apesar de representado por um instrumento, ele se modela a cada realidade, a cada unidade escolar e se ajusta reflexivamente ou não, a outros saberes, símbolos e significações que se constroem ao longo da sua implementação pelo docente, que o legitima não só cientificamente, mas também e, sobretudo, social e politicamente.

Não há, portanto, currículo pronto e acabado. Ao contrário, o currículo é um processo e está num constante refazer-se pela prática docente. A forma como se compreende o currículo e como ele é visto impacta a sala de aula e a docência, como práxis. Essa é uma relação indissociável – currículo e docência – ambos representando uma práxis que se quer libertadora, emancipatória e capaz de dar conta da complexidade das relações humanas.

Assim, é necessário compreender o currículo como um espaço, um campo de culturas múltiplas que dialogam e negociam seus significados, e só se pode fazê-lo pela prática docente, na medida em que o currículo se estende muito além do papel e da distribuição de disciplinas, conteúdos, métodos e metas. É preciso compreender que a educação, por meio da escola, da docência e do currículo,

apresenta sua dimensão funcional e veicular, isto é, todos esses elementos produzem significados sociais, políticos e culturais.

Notas

* Iara Suzana Tiggemann é mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Catanduva; docente do Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV); tutora virtual do curso de Pedagogia da UFSCar. E-mail: iaratiggemann@hotmail.com

** Marcos Sebastião da Costa é licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. E-mail: marcossebastiao.uabitapevi.ped@gmail.com

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Porto: Ed. Presença; São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1974.

APPLE, Michael Whitman. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BOTTOMORE, Tom. Ideologia. In: **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: 2009.

CARDOSO, Maria Ângela Borba. **Pareceres descritivos: governo e subjetivação do infantil**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 1999 (proposta de dissertação de mestrado).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HAMILTON, David. Sobre as Origens dos Termos Classe e curriculum. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, Pannonica, v. 6, p. 33-52, 1992.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução**. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/727/650>>. Acesso em: 06 mar. 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Lucíola Lícínio; LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 29-38

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

TEIXEIRA, Célia Regina; BEZERRA, Roseane Dal Bello. Escola, currículo e cultura(s): a construção do processo educativo na perspectiva da multiculturalidade. **Dialogia**, São Paulo, v. 6, p. 55-63, 2007.

TEILTELBAUM, Kenneth. APPLE, Michael Whitman. John Dewey. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 194-201, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2013.

Recebido em: novembro de 2012.

Aprovado em: fevereiro de 2013.