

Currículo escolar: seleção cultural e reelaboração didática¹

Resumo

No Brasil, hoje, o campo de estudos curriculares está fortemente consolidado, contando com grupos de trabalho e estudo, encontros acadêmicos, revistas científicas e linhas de pesquisa em programas de pós-graduação em Educação, além de um número crescente de publicações. Parece existir concordância, em se dividir as correntes de pensamento sobre o currículo em três diferentes perspectivas teórico-metodológicas e ideológicas: *teorias tradicionais*, *teorias críticas* e *teorias pós-críticas*. Nosso objetivo neste estudo é refletir especificamente sobre as principais categorias e autores das teorias curriculares críticas. Partimos, portanto, de uma perspectiva teórica crítica do currículo, que o entende como uma construção social negociada, enredada em relações de poder. Assinala-se a importância de investimentos em pesquisas a respeito da História dos currículos e disciplinas escolares, para que se possa compreender como eles foram sendo socialmente construídos em cada contexto histórico, social, político e cultural de diferentes países e em diferentes temporalidades.

Palavras-chave: teorias curriculares; teorias críticas do currículo; currículo escolar.

André Mendes Salles

Universidade Federal de
Pernambuco – UFPE – Recife/PE –
Brasil
andre.salles@ufpe.br

Para citar este artigo:

SALLES, André Mendes. Currículo escolar: seleção cultural e reelaboração didática. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 23, n. 53, p. 246-263, set./dez. 2022.

DOI: 10.5965/1984723823532022246

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723823532022246>

¹ Pesquisa desenvolvida com o apoio/financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

School curriculum: cultural selection and didactic redesigning

Abstract

Currently, in Brazil, the field of curriculum studies is strongly consolidated, counting groups of work and study, academic meetings, scientific magazines and research lines in Post-graduation programs in Education field, besides an increasing number of publications. Today, there seems to be accordance in divide the lines of thoughts about the curriculum into three different theoretical-methodological and ideological perspectives: *traditional theories, critical theories and post critical theories* of the curriculum. The aim on this study is to specifically think over the main categories and authors of the critical curriculum theories. Therefore, it starts from a theoretical critical perspective of the curriculum, which comprehends it as a negotiated social construction, entangled in power relations. It is highlighted the importance of continuous investments in research about the History of the curriculums and school subjects, in order to comprehend how they were socially built in each historical, social, political and cultural context from different countries and in different temporalities.

Keywords: curriculum theories; critical theories of the curriculum; school curriculum.

Currículo escolar: seleção cultural y reelaboración didáctica

Resumen

En Brasil, hoy, el campo de estudios curriculares está fuertemente afirmado, contando con grupos de trabajo y estudio, encuentros académicos, revistas científicas y líneas de pesquisa en programas de posgraduación en Educación, además de un número creciente de publicaciones. Parece existir concordancia, hoy, en dividirse las corrientes de pensamiento sobre el currículo en tres diferentes perspectivas teóricas-metodológicas e ideológicas: *teorías tradicionales, teorías críticas y teorías post-críticas* del currículo. Nuestro objetivo en ese estudio es reflejar específicamente sobre las principales categorías y autores de las teorías curriculares críticas. Partimos, por tanto, de una perspectiva teórica crítica del currículo, que lo entiende cómo una construcción social negociada, enredada en relaciones de poder. Se fija la importancia de inversiones en pesquisas a respecto de la Historia de los currículos y disciplinas escolares, para que se pueda comprender como ellos fueron siendo socialmente construidos en cada contexto histórico, social, político y cultural de diferentes países y en diferentes temporalidades.

Palabras-clave: teorías curriculares; teorías críticas del currículo; currículo escolar.

Introdução

Apesar de o surgimento de teorias curriculares estar relacionado diretamente à constituição e consolidação de um campo profissional e especializado específico – o campo curricular –, os atores envolvidos com o processo de ensino, nos mais diferentes lugares e tempos, sempre estiveram envolvidos com questões relacionadas ao currículo. Em outras palavras, “mesmo antes de se constituir em objeto de estudo de uma especialização do conhecimento pedagógico, o currículo sempre foi alvo da atenção de todos os que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar” (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 8-9). Na compreensão dos dias que correm, o currículo alude tanto a um campo profissional relacionado ao ensino e à formação profissional, como a um campo especializado do conhecimento pedagógico, o que denota a estreita relação entre esses dois campos.

Preocupações teóricas em torno do currículo só vieram a acontecer, de forma mais sistematizada, entre o final do século XIX e começo do século XX, sobretudo nos Estados Unidos, país cujas políticas educacionais do período em foco se ocupavam, em grande medida, em pensar e propor uma organização da educação de massas surgida de um novo contexto social e econômico, advindo do processo crescente de industrialização e urbanização (LOPES; MACEDO, 2011). Segundo Silva (2007), os elementos contextuais que possibilitaram o surgimento da área de currículo como um campo profissional especializado foram sobretudo,

[...] a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização. (SILVA, 2007, p. 22)

Entendemos que o surgimento de um campo profissional especializado na área dos estudos curriculares pode estar relacionado, também, como retrata Silva, às tentativas de se manter e preservar, ou mesmo forjar, uma identidade nacional, percebida como “ameaçada” pelas constantes ondas imigratórias. Ainda hoje, o currículo escolar é um importante instrumento de preservação de identidades nacionais e, nesse

sentido, conteúdos curriculares foram/são privilegiados, em diferentes tempos e espaços, em detrimento de outros, muitas vezes, como forma de se inculcar certos padrões, normas, “ideias fundadoras” de uma nação (CHAUI, 2001).

O livro de John Franklin Bobbitt, publicado em 1918, intitulado *The curriculum: a summary of the development concerning the theory of the curriculum*, é considerado “como o marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos” (SILVA, 2007, p. 22). Tal obra precisa ser compreendida no contexto político, econômico, social, histórico e cultural da época, em que se buscava “responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas” (SILVA, 2007, p. 22), em uma sociedade industrial. Segundo o pesquisador brasileiro Tomaz Tadeu da Silva:

O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era ‘eficiência’. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor. (SILVA, 2007, p. 23)

No Brasil, hoje, dispomos de um campo de estudos curriculares fortemente consolidado, que inclusive reúne-se, desde 1986, em torno de um Grupo de Trabalho específico (GT-12) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)², que organiza encontros acadêmicos com o fito de discutir as principais questões relacionadas à pesquisa educacional. Somem-se a esse panorama os diversos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação que possuem linhas de pesquisas específicas sobre questões curriculares, ou mesmo, como no caso da Pontifícia

² A ANPEd é a principal associação brasileira que agrupa programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, assim como os seus respectivos pesquisadores. Anualmente, e mais recentemente, a cada dois anos, nos encontros organizados por esta Associação, os pesquisadores anunciam os resultados de suas pesquisas, assim como discutem e propõem alternativas às principais questões teóricas, metodológicas e políticas, da área educacional. A ANPEd possui atualmente 24 Grupos de Trabalhos e tantos outros Grupos de Estudo, que abordam os mais diversos temas educacionais. Ver: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho> (acesso em: 05 fev. 2020).

Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), um programa de pós-graduação em Educação voltado exclusivamente para estudos e pesquisas curriculares³.

Parece existir concordância em se dividir as correntes de pensamento sobre o currículo em três diferentes perspectivas teórico-metodológicas e ideológicas: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. Nosso objetivo neste estudo, contudo, é refletir sobre algumas das principais categorias e autores das teorias curriculares críticas.

Teorias críticas do currículo

Entre o final dos anos 1950 e início dos anos 1960, as teorias críticas do currículo passaram a se preocupar não apenas com o ‘como’, mas também com os ‘porquês’ dos formatos de organização do conhecimento escolar, ultrapassando as questões meramente técnicas, instrumentais e organizacionais, postas à ordem do dia pelas teorias tradicionais. Nesse sentido, os teóricos críticos, ao superarem as questões meramente organizacionais do currículo, passaram a pensá-lo a partir de questões sociológicas, políticas, históricas e epistemológicas. O currículo passou a ser concebido, portanto, não como um instrumento ‘transcendente e atemporal’, mas como um ‘artefato social e cultural’, que está implicado em relações de poder e que transmite visões sociais particulares e interessadas, assim como produz também identidades sociais e individuais não menos interessadas (MOREIRA; SILVA, 1999).

Para Giroux (1983, p. 32), “a teoria tradicional não ofereceu base real para a compreensão das relações entre ideologia, conhecimento e poder”, tendo em vista a ênfase colocada no “gerenciamento e na administração do conhecimento” (GIROUX, 1983, p. 32). A crítica de Giroux em relação à teoria tradicional gira em torno, sobretudo, da falta de reflexão sobre os contextos históricos e sociais de “uso e [da] legitimação daquilo que a escola definiu como conhecimento ‘real’” (GIROUX, 1983, p. 32). Para o autor, o grande problema está na questão de a teoria tradicional ter concebido a escola apenas como “espaço meramente instrucional” (GIROUX, 1983, p. 33), esquecendo, negando e silenciando sobre a escola enquanto “espaço cultural”.

³ Trata-se do ‘Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo’, que iniciou as atividades em nível de Mestrado, em 1975, e de Doutorado, em 1990. Ver: <http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-curriculo> (acesso em: 05 fev. 2020).

A partir da Sociologia Crítica do Currículo, a elaboração curricular passou a ser concebida enquanto uma interessada “seleção no interior da cultura” (FORQUIN, 1993), assim como fruto de um “longo e contínuo conflito” (GOODSON, 2012, p. 24). Ao colocar em evidência o currículo enquanto uma seleção cultural interessada, a ‘cultura’ passa a ser uma categoria imprescindível para a teoria curricular crítica. É importante destacar que essa categoria já era utilizada pelos teóricos tradicionais, mas sob uma perspectiva diferente, pois:

A visão tradicional da relação entre cultura e educação/currículo não vê o campo cultural como um terreno contestado. Na concepção crítica, não existe *uma* cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 27)

Para os teóricos críticos, é impossível pensar o conceito de ‘cultura’ sem relacioná-lo à noção de classes e grupos sociais, tendo em vista que as disputas e conflitos na sociedade capitalista não se restringem ao âmbito econômico, mas se dão também em torno da cultura a ser legitimada e, portanto, a se tornar hegemônica. A partir desse contexto, a categoria ‘relações de poder’ será indispensável para os estudos educacionais e curriculares críticos, haja vista que o currículo, ao determinar que tipos de conhecimentos serão ou não legitimados se torna também o espaço de relações sociais de poder.

Estamos entendendo por ‘legitimação’ e ‘hegemonia’ os apontamentos feitos por Tomaz Tadeu da Silva, no livro *Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico*. Em relação à ‘legitimação’ o autor assinala que se trata do:

[...] processo pelo qual as ideias e concepções das classes dominantes sobre o mundo social tornam-se aceitas e consensuais. Na teorização educacional crítica de orientação marxista, para se reproduzir como um todo, a sociedade capitalista exige que as relações de produção sejam não apenas materialmente mas também ideologicamente reproduzidas. Embora a educação, por meio da preparação técnica da força de trabalho necessária, tenha um papel na reprodução das relações materiais de produção, seu papel mais importante está na legitimação da forma capitalista de organização da sociedade. (SILVA, 2000, p. 75)

Em relação ao conceito de ‘hegemonia’, Silva indica que:

Na teoria educacional crítica [hegemonia] é utilizado a partir da conceptualização desenvolvida pelo filósofo italiano Antonio Gramsci, o qual define hegemonia como o processo pelo qual um determinado grupo social garante o domínio político da sociedade. Para Gramsci, este domínio depende da construção de um consenso social, obtido através da construção de categorias culturais que acabam por se transformar em senso comum. [...]. É fundamental, na construção da hegemonia de uma determinada classe social, o papel dos intelectuais que, por estarem estreitamente ligados a ela, são chamados de “intelectuais orgânicos”. (SILVA, 2000 p. 65)

Destarte, o currículo, mais do que uma ‘correia de transmissão’ de uma cultura homogênea a ser transmitida de uma geração à outra, passa a ser entendido como o *locus* privilegiado no qual se manifestam disputas em torno da cultura a ser legitimada. O currículo se torna a partir dessa perspectiva, um local de produção de políticas culturais (GIROUX, 1987).

Goodson, nessa mesma linha argumentativa, assinala que o currículo se constitui enquanto um “terreno de grande contestação, fragmentação e mudança” (1997, p. 27) e, nesse sentido, tanto em sua forma como em seu conteúdo, deve ser entendido não como um dado, mas como uma construção histórica e social. É a partir dessa concepção que enfatiza a necessidade de pesquisas sobre a história do currículo e o seu processo de elaboração, pois do contrário, “se não analisamos a elaboração do currículo, a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto” (GOODSON, 2012, p. 24).

Para exemplificar as afirmações anteriores, Goodson utiliza recorrentemente em suas obras duas situações específicas de construções curriculares. A primeira diz respeito à Música escolar e a segunda à Ciência escolar, ambas inseridas no contexto britânico entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX.

Em relação ao primeiro caso, o curricularista britânico destaca que, na elaboração curricular da Música escolar houve um conflito entre os que defendiam o ensino e a aprendizagem da música erudita e os que propunham um currículo centrado na música popular. O estudo/ensino da Música escolar passou a ser entendido e limitado à música erudita, considerada a ‘boa música’ por um grupo que detinha o poder de dizê-la ‘boa’. Para Goodson, o conflito entre essas duas perspectivas da música (erudita e popular) na

composição do currículo escolar seria não apenas um conflito curricular, mas de ordem social, de visão de mundo a ser imposta como aquela considerada a única possibilidade válida. Nesse sentido, o autor questiona: “que tipo de educação de massa está sendo visado quando o popular é não somente ignorado, mas positivamente desvalorizado?” (GOODSON, 2012, p. 25).

Para Apple (1999), um dos principais pensadores da teorização crítica da educação e do currículo, os conflitos em torno do que deve ser ensinado não se resumem a uma questão puramente educacional, mas somam-se questões de caráter político e ideológico. Para o referido autor, uma forma de “ressaltar a natureza profundamente política do debate educacional” adviria da resposta à seguinte pergunta: “O conhecimento de quem vale mais?” (APPLE, 1999, p. 39-40). Segundo Apple, a elaboração curricular e o próprio processo educacional estão envolvidos com questões de classes e outros conflitos sociais, como os étnico-raciais e os de gênero, por exemplo. E sobre isso continua:

Afinal, à decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêm à luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade. (APPLE, 1999, p. 42)

O segundo exemplo utilizado por Goodson foi o da ‘batalha’ em torno da legitimação de qual Ciência escolar faria parte do currículo: a ‘Ciência das coisas comuns’ ou a ‘Ciência pura’ (de laboratório). Para o autor, “a ciência, como disciplina escolar, foi vigorosamente redefinida para se tornar, quanto à forma, semelhante às demais disciplinas do currículo secundário – pura, abstrata, um conjunto de conhecimentos inseridos como relíquias em compêndios e livros de texto” (GOODSON, 2012, p. 26). Para Goodson (2012, p. 111), a definição da Ciência escolar na perspectiva da Ciência pura passou a ser defendida por “poderosos interesses.” A partir desses elementos, o autor problematiza: quem define o conhecimento escolar? Que grupos sociais? A partir de que interesses? Goodson (1997) alerta que a visão de certos grupos políticos e sociais pode ser apresentada como um todo nacional.

Nesse sentido, ao apontar que o currículo escolar está implicado em relações de poder, que por sua vez estão envolvidas em questões como a da luta de classes, Goodson

(2012, p. 70) destaca o poder do currículo de “diferenciar”, quer dizer, de apontar quem deveria aprender o quê. Ao definir tais questões, o currículo apresentaria o poder de diferenciação social e de delimitação dos espaços a serem ocupados na sociedade por cada segmento social a partir da educação escolar⁴. Para o autor, o processo de escolarização é algo que está “intimamente relacionado com a ordem social.”

É enfatizando os exemplos acima que Goodson defende a ideia de que a elaboração curricular é uma forma de “invenção das tradições”, utilizando-se especificamente da acepção dada por Hobsbawm e Ranger (2012). O primeiro assinala que:

Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. [...]. Contudo, na medida em que há referência a um passado histórico, as tradições ‘inventadas’ caracterizam-se por estabelecer com ele uma continuidade bastante artificial. (HOBSBAWM, 2012, p. 12)

Para o autor acima citado, as tradições inventadas podem ser classificadas em “três categorias superpostas”, a saber:

a) Aquelas que estabelecem ou simbolizam a coesão social ou as condições de admissão de um grupo ou de comunidades reais ou artificiais; b) Aquelas que estabelecem ou legitimam instituições, status ou relações de autoridade; c) Aquelas cujo **propósito principal é a socialização, a inculcação de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamentos** (HOBSBAWM, 2012, p. 22, grifo nosso)

Diante dos elementos expostos acima, Goodson assinala que, ao se pensar no “contexto social da formulação do currículo”, deve-se levar em conta tanto o “contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido”, como a “forma em que este mesmo conhecimento é ‘traduzido’ para uso em ambiente educacional particular” (GOODSON, 2012, p. 32). Nessa mesma direção, Forquin (1993) defende a ideia de que

⁴ Goodson destaca três tipos diferentes de currículo: “currículo clássico”, “currículo prático”, “currículo RRR” (Ler, escrever, contar. Em inglês: *reading, writing, reckoning*).

para se entender o processo de elaboração curricular é preciso perceber que o mesmo é tanto fruto de uma seleção realizada – de forma interessada – no interior da cultura, como de uma “reelaboração didática” desses conteúdos selecionados.

De acordo com Goodson (2012, p. 76), não basta reconhecer que o currículo, enquanto seleção de conhecimentos, está implicado em estruturas de poder. Para este autor, é preciso investir em estudos sobre a história do currículo, tendo em vista que “sabemos muito pouco sobre como as matérias e temas fixados nas escolas se originam, e são elaborados, redefinidos e metamorfoseados.” Nesse sentido, “o trabalho em relação à história da construção social do currículo escolar é pré-requisito essencial para o estudo da reconceituação do currículo” (GOODSON, 2012, p. 76).

Os teóricos críticos da educação e do currículo, de uma maneira geral, passaram a questionar a sociedade capitalista a partir da análise da escola, entendida como um instrumento de dominância a serviço dessa sociedade, cuja função seria preservá-la, inculcando valores, condutas e hábitos considerados ‘desejáveis’ e ‘adequados’. O currículo, nessa perspectiva, era percebido como “um instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer” (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 10).

É preciso compreender a crítica à sociedade capitalista, feita pela Sociologia do Currículo anglo saxã e pela teoria crítica do currículo, através de um espectro mais amplo do próprio mundo ocidental, no qual diversos valores tradicionais estavam sendo postos em xeque e, nesse sentido, havia uma visível crise instalada em diversos setores da sociedade capitalista que estavam sendo, no auge da Guerra Fria, questionados.

Um sentimento de crise acabou por instalar-se na sociedade: foi uma crise que chegou a envolver mesmo o significado e o sentido da vida. Desenvolveu-se, como consequência, uma contracultura que enfatizava prazeres sexuais, liberdade sexual, gratificação imediata, naturalismo, uso de drogas, vida comunitária, paz e libertação individual. Inevitavelmente, as instituições educacionais tornaram-se alvos de violentas críticas. Denunciou-se que a escola não promovia ascensão social e que, mesmo para as crianças dos grupos dominantes, era tradicional, opressiva, castradora, violenta e irrelevante. Seria necessário transformá-la e democratizá-la ou então aboli-la e substituí-la por outro tipo de instituição. (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 13)

A emergência de estudos que privilegiaram abordagens sociológicas e críticas do currículo se desenvolveu, sobretudo, nos Estados Unidos e na Inglaterra. Nesta última, “se elegeu o currículo como foco central da Sociologia da Educação” (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 8). Em 1973, houve, na Universidade de Rochester⁵, uma conferência que reuniu especialistas em currículo de várias nacionalidades, numa tentativa de reconceituação do campo dos estudos curriculares. Segundo Moreira e Silva (1999), foram desenvolvidas duas grandes tendências a partir dessa conferência: uma ligada ao neomarxismo e à teoria crítica, cujos nomes de destaque são Michael Apple e Henry Giroux e a outra ligada à tradição humanista e hermenêutica, cujo nome de William Pinar se destaca. Os “reconceptualistas”, como bem podemos perceber, não se constituíram em um bloco homogêneo, coeso, unívoco – pois envolviam estudiosos marxistas, neomarxistas, humanistas, hermenêuticos, entre outras tendências teóricas – mas como um campo no qual o debate em torno de divergências teóricas se fez presente.

Nos Estados Unidos, a Sociologia do Currículo e, na Grã-Bretanha, a Nova Sociologia da Educação (NSE), cujo maior expoente talvez seja Michael Young, preocupavam-se em “entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos” (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 16). Isso quer dizer que, na perspectiva da teoria crítica, a escola e o currículo não são percebidos apenas pelas funções de reprodução e dominação de classes. Teóricos críticos da educação, como Freire (2001; 2003; 2008), Apple (1999; 2006) e Giroux (1983; 1987), por exemplo, vislumbravam a possibilidade de criação de perspectivas contra-hegemônicas de educação e de currículo, como forma de resistência a tentativas de dominância ideológica das classes dominantes.

Ao entender a escola como um “espaço de contestação e luta”, Giroux (1987) propõe como possibilidade de ação uma “pedagogia radical como forma de política cultural” (GIROUX, 1987, p. 80). Uma “pedagogia como forma de política cultural apresenta dois conjuntos de tarefas para os educadores radicais” (GIROUX, 1987, p. 86). A primeira seria “analisar como a produção cultural é organizada em relações assimétricas de poder na escola” (GIROUX, 1987, p. 86), enquanto a segunda estaria relacionada a “construir estratégias políticas para a participação em movimentos sociais

⁵ Universidade privada, fundada em 1850 e localizada em Rochester, ao norte de Nova York.

engajados na luta para que a escola seja uma esfera pública e democrática” (GIROUX, 1987, p. 87).

Nos textos analisados do autor (GIROUX, 1983; 1987), a ‘resistência’ é uma categoria recorrente. Giroux sempre considera as possibilidades de resistência, luta e ação humana. A perspectiva esperançosa em relação ao ato educativo como elemento possibilitador de transformações sociais é partilhada também com alguns outros autores/teóricos críticos, como Freire⁶, Apple e Young. O currículo passa a ser visto não apenas como algo que contém elementos que servem a relações de dominação, mas que também guardam possibilidades emancipatórias (GIROUX, 1983).

Young (2007; 2011) ressalta a relevância das instituições escolares, apontando que “sem elas, cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos” (2007, p. 1288). Seria a escola, para o referido autor, a instituição responsável por “capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” (p. 1294). É nesse sentido que Young situa as escolas como “instituições com o propósito específico de promover a aquisição do conhecimento” (2007, p. 1288). Young (2007; 2011) assenta o ‘conhecimento’ como uma categoria central para os estudos sobre o currículo. Não obstante, problematiza não apenas acerca de que “tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir” (YOUNG, 2007, p. 1293), mas também sobre o processo de seleção desses conhecimentos para o currículo, assim como dos critérios de distinção em que alguns conhecimentos são tidos como mais *valiosos* que outros.

Tendo como foco a questão do conhecimento, Young (2007; 2011) define o ‘conhecimento dos poderosos’ e o ‘conhecimento poderoso’. Para o autor, o primeiro é definido por aqueles que detêm o poder não apenas de influenciar e determinar o que deve ou não ser aprendido, mas também de delimitar, socialmente, aqueles que terão o direito de aprendê-lo. Seria, portanto, um conhecimento “de alto *status*” (YOUNG, 2007, p. 1294). O conhecimento passa “dos poderosos” a “poderoso” quando outras classes

⁶ Para Menezes e Santiago (2010, p. 396-397), apesar de Freire não ter desenvolvido “uma teorização específica sobre currículo”, a sua contribuição para esse campo de estudos “está presente na crítica à educação bancária e na formulação de uma educação libertadora”, fundamentada numa “prática dialógica”.

passam a frequentar os bancos escolares e a ter acesso a esse conhecimento, cujo potencial que oferecem de entendimento do mundo pode ser transformador. Para o autor:

Esse conceito [conhecimento poderoso] não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, **mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.** (YOUNG, 2007, p. 1294, Grifo nosso)

Para Young, o conhecimento nas sociedades modernas passou a ser cada vez mais especializado, científico, produzido nas universidades e centros de pesquisa. Nesse sentido, o autor defende um currículo estruturado em disciplinas escolares, em que elas estejam associadas às disciplinas acadêmico-científicas. Nesse contexto, as disciplinas escolares apresentariam um instrumental teórico e generalizante capaz de mobilizar esses saberes para o entendimento e transformação da realidade.

Outra categoria central para os estudos e teorizações educacionais e curriculares críticas é a de ‘ideologia’. Em um primeiro momento, o conceito de ideologia passou a ser trabalhado enquanto ‘falseamento’: todo conhecimento ideológico podia ser tomado com expressão intencional de representação falseada da realidade. Isso trazia certo binarismo entre ideias falsas e verdadeiras, pois se todo conhecimento ideológico era considerado falso, então todo conhecimento denominado não ideológico poderia ser considerado verdadeiro. Com o refinamento do conceito de ideologia, dentro do pensamento marxista, passou-se a entender que o “que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das ideias que veicula, mas o fato de que essas ideias são interessadas”, quer dizer, que elas “transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social” (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 23). Por isso:

É muito menos importante saber se as ideias envolvidas na ideologia são falsas ou verdadeiras e muito mais importante saber que vantagens relativas e que relações de poder elas justificam ou legitimam. A pergunta correta não é saber se as ideias veiculadas pela ideologia correspondem à realidade ou não, mas saber a quem beneficiam. (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 23-24)

Um dos principais autores críticos que trabalhou na perspectiva de entender a relação entre currículo e ideologia foi o estadunidense Michel Apple, em seu livro *Ideologia e currículo*. Uma importante noção desenvolvida pelos teóricos críticos do currículo, utilizando-se da categoria conceitual da ‘ideologia’, foi o de ‘currículo oculto’. Na perspectiva crítica da Sociologia da Educação, de uma maneira geral, as atitudes e comportamentos que são explícita ou implicitamente influenciados, sugeridos, exigidos, vigiados, punidos e/ou estimulados dentro do espaço da instituição educativa – e não apenas no ambiente da sala de aula –, visando gerar certos tipos de padrões de comportamento e que não estão necessariamente explícitos no currículo oficial, foram chamados de ‘currículo oculto’. Conforme Silva:

Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento [...] da sociedade capitalista. [...] as crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação. [...]. Mais recentemente, nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprendem-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia. (SILVA, 2007, p. 78-79)

Apesar de teóricos críticos, como Apple e Giroux, já tecerem em seus textos reflexões sobre questões étnico-raciais e de gênero, é com os teóricos pós-críticos que as categorias ‘gênero, raça, etnia e sexualidade’, por exemplo, entrarão no centro do debate educacional e curricular, em detrimento da categoria ‘classes sociais’. Para os teóricos pós-críticos, essa última categoria não possibilita entender, numa dimensão mais ampla, a complexidade das realidades sociais e, particularmente, educacionais.

Para Goodson (2012, p. 22), o currículo é “formulado numa variedade de áreas e níveis” e, portanto, deve-se ter o cuidado de distinguir entre o “currículo escrito” e “o currículo como atividade em sala de aula”. Defende que os estudos curriculares não devem se restringir ao primeiro. Importante sublinhar que, para Goodson, o currículo como uma construção social se dá não apenas no nível da ‘prescrição’, mas também no

nível do ‘processo’ e da ‘prática’. Nesse sentido, a prática curricular do professor é entendida enquanto uma “construção social negociada”. Assim:

O que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. Todavia, como já afirmamos, isto não implica que devemos abandonar nossos estudos sobre prescrição como formulação social, e adotar, de forma única, o prático. Pelo contrário, devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação. (GOODSON, 2012, p. 78)

Goodson destaca ainda que:

O trabalho dos professores, seu labor profissional, seus interesses e instrumentos pessoais estão no coração da educação. Mudar a educação é mudar o trabalho do professor e vice-versa. A delicada micropolítica de negociar novas práticas profissionais não pode ser executada apenas por um mandato e uma inspeção externa. É preciso que haja renegociação externa. (GOODSON, 2008, p. 56)

Forquin (1993, p. 24), por sua parte, assinala que “uma teoria do currículo supõe sempre levar em consideração o que se passa no interior da ‘caixa preta’ das salas de aula e das escolas e não apenas o que se passa na entrada e na saída.” Forquin, baseando-se em Lawton, destaca que tanto as escolas como os professores em seus fazeres cotidianos, relacionados à organização do ensino, realizam diferentes tipos de seleções no interior da cultura.

Nesse sentido, considerando que os estudos sobre o currículo devem levar em conta não apenas o “currículo escrito”, mas também “o currículo como atividade em sala de aula”, e tendo em vista que a prática curricular docente é uma “construção social negociada” (GOODSON, 2012) e que os professores, na organização e consecução de sua prática, realizam sempre algum tipo de seleção no interior da cultura (FORQUIN, 1993), é que assinalamos a relevância de reflexões e considerações acerca de como o conhecimento escolar das mais diversas disciplinas se configura como prática curricular de professores, quer dizer, suas escolhas, ênfases e omissões em relação aos respectivos saberes escolares.

Considerações finais

A marcação do currículo enquanto um campo eivado por interesses e disputas, fruto de uma seleção no interior da cultura, é o que diferencia basicamente os teóricos críticos dos teóricos vinculados a uma racionalidade técnica. Aqueles, passaram a defender em seus escritos a importância de estudos sócio-históricos para o campo curricular, partindo do pressuposto de que o currículo se constitui de uma construção social, cujo processo de elaboração não pode ser entendido apartado de um espaço-tempo específico.

Buscou-se, ao longo deste texto, refletir sobre as principais categorias e autores das teorias curriculares críticas. Partimos, para tanto, de uma perspectiva teórica crítica do currículo, que o entende – tanto no nível da prescrição como no nível da prática – como uma construção social negociada, enredada em relações de poder, cuja elaboração caracteriza-se como um terreno de disputas em torno da cultura a ser legitimada e a se tornar hegemônica.

Destacamos a importância de investimentos em pesquisas na área da Educação a respeito da História dos currículos, das disciplinas escolares e das práticas curriculares de professores, buscando-se compreender como eles foram sendo socialmente construídos em cada contexto histórico, social, político, cultural e curricular de diferentes países e em diferentes temporalidades.

Referências

- APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michel. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical: subsídios**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.
- GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultura**. São Paulo: Cortez, 1987.
- GOODSON, Yvor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Editora EDUCA, 1997.
- GOODSON, Yvor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GOODSON, Yvor. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. Tradução Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENEZES, Marília Gabriela e SANTIAGO, Maria Eliete. Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo. **Revista Espaço do Currículo (Online)**, João Pessoa v. 3, p. 395-402, 2010.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 07-31.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48 set./dez, 2011.

Recebido em: 06/05/2021
Revisões requeridas em: 11/07/2022
Aprovado em: 19/08/2022

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 23 - Número 53 - Ano 2022
revistalinhas@gmail.com