Alice Casimiro Lopes
Elizabeth Macedo

TEORIAS DE CURRÍCULO

1ª edição
3ª reimpressão

Apoio

CORTEZ EDITORA

FAPERJ
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Alice Casimiro Lopes
Elizabeth Macedo

TEORIAS DE CURRÍCULO

1ª edição
3ª reimpressão

Apoio

CORTEZ EDITORA

FAPERJ
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Capítulo 1
Currículo

Embora simples, a pergunta "o que é currículo?" não tem encontrado resposta fácil. Desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo. Sob tal "definição", no entanto, se esconde uma série de outras questões que discutiremos ao longo deste e dos demais capítulos, e que vêm sendo objeto de disputas na teoria curricular.

Nossa premissa na construção deste livro é de que não é possível responder "o que é currículo" apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada "nova definição" não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se

insere. A "nova definição" se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação às definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas. Esse movimento de criação de novos sentidos para o termo currículo, sempre remetendo a sentidos prévios para de alguma forma negá-los ou reconfigurá-los, permeará todos os capítulos e também este, no qual destacaremos alguns sentidos que o termo vem assumindo ao longo do tempo e que nos parecem mais relevantes.

Estudos históricos[1] 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. Embora essa menção ao termo não implique propriamente o surgimento de um campo de estudos de currículo, é importante observar 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.

Currículo: seleção e organização do que vale a pena ensinar

> *O currículo é definido como as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno.*[2]

Talvez hoje seja óbvio afirmar que o ensino precisa ser planejado e que esse planejamento envolve a seleção de determinadas atividades/

1. HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992.

2. TANNER, Daniel; TANNER, Laurel. *Curriculum development*. New York: Macmillam, 1975. p. 45.

experiências ou conteúdos e sua organização ao longo do tempo de escolarização. Nem sempre, no entanto, essa ideia foi tão óbvia. Na segunda metade do século XIX, por exemplo, aceitava-se com tranquilidade que as disciplinas tinham conteúdos/atividades que lhes eram próprios e que suas especificidades ditavam sua utilidade para o desenvolvimento de certas faculdades da mente. O ensino tradicional ou jesuítico operava com tais princípios, defendendo que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico ou mesmo ampliavam a memória. Apenas na virada para os anos 1900, com o início da industrialização americana, e nos anos 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil, a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares.

Num momento marcado pelas demandas da industrialização, a escola ganha novas responsabilidades: ela precisa voltar-se para a resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade. Independentemente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis. Mas como definir o que é útil? Útil para quê? Quais as experiências ou os conteúdos mais úteis? Como podem ser ordenados temporalmente? Por onde começar? Não tem sido fácil responder a tais questões e as muitas perspectivas assumidas ao longo do tempo têm criado diferentes teorias curriculares. Em comum entre elas, a definição do currículo como plano formal das atividades/experiências de ensino e de aprendizagem, a preocupação com a administração, em algum nível centralizada, do dia a dia da sala de aula. Destacamos algumas das respostas oferecidas pelas teorias curriculares, começando pelos dois movimentos surgidos nos EUA no momento em que as questões surgem no horizonte de preocupação: o eficientismo social e o progressivismo, este trazido para o Brasil pela Escola Nova.

Nos anos 1910, na psicologia, o comportamentalismo, e na administração, o taylorismo, ganham destaque na sociedade americana que se industrializa. As demandas sobre a escolarização aumentam, como forma de fazer face à rápida urbanização e às necessidades de trabalhadores para o setor produtivo. Surge, assim, a preocupação com a

eficiência da escola que tem como função socializar o jovem norte-americano segundo os parâmetros da sociedade industrial em formação, permitindo sua participação na vida política e econômica. Pretende-se, assim, que a industrialização da sociedade se dê sem rupturas e em clima de cooperação. A escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social.

Ainda que o eficientismo seja um movimento com muitas nuanças, pode-se resumi-lo pela defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia. Em 1918, Bobbitt[3] defende um currículo cuja função é preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa a partir de dois conjuntos de atividades que devem ser igualmente consideradas pela escola — o que chama currículo direto e as experiências indiretas. O formulador de currículos deve, então, determinar as grandes áreas da atividade humana encontradas na sociedade e subdividi-las em atividades menores — os objetivos do curso. Tarefa certamente nada fácil, na medida em que se estaria frente a um sem-número de objetivos definindo comportamentos os mais diferentes, desde simples habilidades até capacidades de julgamento bem mais elaboradas. Um conjunto de especialistas, reunidos num fórum democrático, é o responsável pela identificação das tarefas desejáveis e por seu agrupamento em categorias. A transferência desses pressupostos para o ensino vocacional cria talvez o mais influente princípio curricular da primeira metade do século passado, com fragmentos até hoje visíveis na prática curricular. A partir da identificação dos componentes particulares da atividade de bons profissionais, compõe-se um programa de treinamento, com objetivos selecionados por seu valor funcional, sua capacidade de resolver problemas práticos. Como se pode perceber, o eficientismo social não se refere, em nenhum momento, a conteúdos, ou à sua seleção, deixando de lado mesmo a discussão sobre se haveria alguma disciplina importante para a formação dos alunos. Para os eficientistas, as tarefas ou os objetivos são

3. PINAR, William F.; REYNOLDS, William; SLATERRY, Patrick; TAUBMAN, Peter. *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang, 1996.

centrais e podem, posteriormente, ser agrupados dentro das disciplinas que, neste momento, já compõem os currículos.

Rivalizando com o eficientismo no controle da elaboração de currículos "oficiais", o progressivismo conta com mecanismos de controle social bem menos coercitivos. Mas, também para os progressivistas, a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática. Reconhecem, no entanto, em níveis diferenciados, dependendo dos autores, que a distribuição desigual do poder na sociedade não é um fenômeno natural, mas uma construção social passível de mudança pela ação humana. A educação poderia, portanto, ser um instrumento para formar indivíduos capazes de atuar na busca dessas mudanças.

O nome mais conhecido do progressivismo é o de John Dewey, cujos princípios de elaboração curricular residem sobre os conceitos de inteligência social e mudança. Ele advoga que o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos. Nesse sentido, o progressivismo se constitui como uma teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta. O valor imediato das experiências curriculares se apresenta como princípio de organização curricular em contraposição a uma possível utilização futura.

O foco central do currículo para Dewey[4] está na resolução de problemas sociais. O ambiente escolar é organizado de modo a que a criança se depare com uma série de problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidade para ela agir de forma democrática e cooperativa. As atividades curriculares e os problemas são apresentados às crianças para que elas, em um mesmo processo, adquiram habilidade e estimulem sua criatividade. O currículo compreende três núcleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. Os conteúdos — assuntos que se relacionam a problemas de saúde, cidadania

4. DEWEY, John. *Dewey on education*: selections. New York: Teachers College Press, 1959.

e meios de comunicação — deixam de ser o foco da formulação curricular, tornando-se uma fonte através da qual os alunos podem resolver os problemas que o social lhes coloca.

Em relação à organização temporal das diferentes atividades ao longo do curso, Dewey defende que as experiências educacionais da escola precisam se conectar com as levadas a cabo em outras instituições da própria sociedade, como, por exemplo, a família. Como é importante que todas as experiências da criança tenham unidade, Dewey argumenta que elas devem ser organizadas a partir das mais contemporâneas. Os assuntos escolares surgem de necessidades práticas e apenas posteriormente devem assumir formas abstratas mais avançadas.

Os princípios de Dewey estão na base das reformas educacionais ocorridas nos anos 1920, em alguns estados do Brasil, levadas a cabo por educadores conhecidos como escolanovistas. Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, por exemplo, foram responsáveis pelas reformas ocorridas na Bahia (1925) e no Distrito Federal (1927). Mais recentemente, a proposta pedagógica dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) traz alguns elementos do progressivismo de Dewey.

É importante ressaltar, no entanto, que o progressivismo é o nome dado a um movimento com muitas divisões internas, indo de correntes com uma forte preocupação social a teorias centradas na criança, mas que não possuem tal preocupação. Nesse segundo grupo, destaca-se o trabalho de William Kilpatrick, também muito presente nas experiências brasileiras. Kilpatrick[5] é o responsável pela sistematização de projetos, utilizados por Dewey em diferentes experiências educacionais, visando à construção de um método de ensino — o método de projetos — que, de alguma forma, hibridiza as ideias de Dewey com princípios do comportamentalismo em voga. Ainda que definido apenas como método pelo autor, sua contribuição é inúmeras vezes tomada como uma teoria curricular progressivista, exacerbando um caráter técnico que o progressivismo possui, mas em níveis menos acentuados.

5. KILPATRICK, William. *O método de projectos*. Mangualde: Edições Pedago, 2008.

Em 1949, a teoria curricular produz a mais duradoura resposta às questões sobre seleção e organização de experiências/conteúdos educativas/os. Com uma abordagem eclética, Ralph Tyler se propõe a articular abordagens técnicas, como as eficientistas, com o pensamento progressivista. Ainda que sua apropriação do progressivismo tenha sido caracterizada como instrumental e que seu pensamento esteja muito mais próximo do eficientismo, sem dar conta da tensão entre criança e mundo adulto que caracteriza o pensamento de Dewey, a racionalidade proposta por Tyler se impõe, quase sem contestação, por mais de 20 anos, no Brasil e nos EUA.

Os princípios de elaboração curricular de Tyler serão detalhados no capítulo 2. Por ora, interessa-nos apenas entender como ele responde às questões sobre seleção e organização das experiências de aprendizagem. O modelo de Tyler[6] é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo.

Mas a racionalidade tyleriana faz mais do que responder às questões até então centrais da teoria curricular. Estabelece um vínculo estreito entre currículo e avaliação, propondo que a eficiência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos. Ainda que sua abordagem processual — objetivos/processo educativo/avaliação do atingimento dos objetivos — tenha uma matriz comportamental, tem sido utilizada na formulação de currículos com diferentes aportes teóricos, como veremos no capítulo 2. Tyler define, assim, uma nova agenda para a teoria curricular, centrada na formulação de objetivos, com repercussões que, ainda hoje, podem ser vistas nos procedimentos de elaboração de currículos.

Há alguns elementos comuns a essas três tradições do campo do currículo no que tange à definição de currículo. Em todas elas, é enfatizado o caráter prescritivo do currículo, visto como um planejamento

6. TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1977.

das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos. Todo o destaque é dado ao que veio a ser denominado mais tarde currículo formal ou pré-ativo. É bem verdade que não se trata de defender que tudo pode ser previsto. Tanto para Dewey e Teixeira quanto para Tyler, a construção curricular é um processo do qual professores, e mesmo alunos, podem ou devem participar em diferentes momentos. Mas há um nível de decisão curricular anterior a tal participação que já ocorre numa fase de implementação do currículo, quando o que é prescrito passa a ser "usado" nas escolas. A dinâmica curricular envolve, então, dois momentos integrados, mas distintos: a produção e a implementação do currículo. Admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes.

O primeiro silêncio: sobre hegemonia, ideologia e poder

> *as escolas estão organizadas não apenas para ensinar o conhecimento referente a quê, como e para quê, exigido pela nossa sociedade, mas estão organizadas também de uma forma tal que elas, afinal das contas, auxiliam na produção do conhecimento técnico/ administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria e criar necessidades artificiais generalizadas entre a população.*[7]

Além de enfatizar o prescrito, separando concepção e implementação, as abordagens científicas do currículo são criticadas por conceberem a escola e o currículo como aparatos de controle social. A importância da escola para o desenvolvimento econômico do país, ressaltada em múltiplos momentos, é uma das expressões dessa crença, assim como o destaque que a ela se dá como espaço de socialização dos sujeitos. Aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se

7. APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 37.

deve agir em sociedade. Nessa perspectiva, a harmonia e o progresso social são gestados também na escola.

Uma das críticas mais incisivas da escola e do currículo como aparato de controle social parte do que se convencionou chamar de teorias da correspondência ou da reprodução, produzidas, principalmente, nos anos 1970. Trata-se de teorias marxistas que defendem a correspondência entre a base econômica e a superestrutura, indo de perspectivas mecanicistas, em que a correspondência é total e exata, a concepções em que a dialética entre economia e cultura se faz mais visível. Incluem trabalhos variados do campo da sociologia, alguns dos quais problematizando mais especificamente o currículo escolar. Assim é que, ancorados na concepção de aparelhos ideológicos de Estado, desenvolvida por Louis Althusser[8] no livro *Aparelhos ideológicos de Estado*, em 1971, Baudelot e Establet e Bowles e Gintis, por exemplo, analisam a atuação do sistema educativo na preparação dos sujeitos de cada classe social para assumir os papéis que lhes são destinados pelo sistema capitalista.

Althusser não trata especificamente da escola, ou dos mecanismos através dos quais ela atua como elemento de reprodução. Ao definir os mecanismos pelos quais o Estado contribui para a reprodução da estrutura de classes, cria o arcabouço básico de conceitos com os quais a teoria da reprodução opera. Aponta Althusser para o duplo caráter de atuação da escola na manutenção da estrutura social: diretamente, atua como elemento auxiliar do modo de produção como formadora de mão de obra, indiretamente contribui para difundir diferenciadamente a ideologia, que funciona como mecanismo de cooptação das diferentes classes. É esse caráter de aparelho ideológico ressaltado por Althusser que vai constituir o cerne da teorização crítica em currículo, considerado enquanto mistificação ideológica.

O trabalho de Baudelot e Establet[9] (*A escola capitalista na França*, 1971) assenta-se predominantemente sobre as ideias de Althusser,

8. ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

9. BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste en France*. Paris: F. Maspero, 1971.

buscando explicitar a forma como o sistema escolar atua para garantir a diferenciação social e denunciando a falsa propaganda da escola enquanto espaço que garante oportunidades a todos. Por sua vez, o trabalho de Bowles e Gintis[10] (*Escolarização na América capitalista*, 1976) trabalha a função reprodutora da escola, chamando a atenção para a materialidade da ideologia, já presente, como advertência, nos escritos de Althusser. Os autores estabelecem uma correspondência entre a estrutura social e a estrutura de produção, identificando como as diferentes divisões e hierarquizações necessárias à participação controlada do trabalhador no mercado são construídas a partir da organização das experiências escolares, numa correspondência bastante direta. Apesar de consistentes, ambas as análises têm forte caráter determinista e não se detêm na análise mais aprofundada da escola e do currículo.

Com uma abordagem menos determinista, centrada na importância dos processos culturais na perpetuação das relações de classe, Bourdieu e Passeron,[11] em *A reprodução*, datada de 1970, explicitam a complexidade dos mecanismos de reprodução social e cultural. A ação pedagógica é descrita como uma violência simbólica que busca produzir uma formação durável (*habitus*) com efeito de inculcação ou reprodução. Para os autores, a escola opera com códigos de transmissão cultural familiares apenas às classes médias, dificultando a escolarização das crianças de classes populares, mas, principalmente, naturalizando essa cultura e escondendo seu caráter de classe. Os sistemas dos arbitrários culturais de uma determinada formação social são, assim, definidos como legítimos e sua imposição é ocultada pela ideologia. Nesse sentido, a reprodução cultural opera de forma semelhante à reprodução econômica: o capital cultural das classes médias, desigualmente distribuído, favorece aqueles que o possuem e, com isso, perpetua a desigualdade dessa distribuição.

---

10. BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in capitalist America*. Londres: Routledge, 1976.

11. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

Na trajetória das críticas ao papel reprodutivo da escola, a sociologia britânica dos anos 1970 explicita um conjunto de preocupações que se direcionam mais fortemente para questões que podemos chamar de curriculares. Em 1971, o livro *Conhecimento e controle: novas direções para a Sociologia da Educação*, organizado por Michael Young,[12] lança as bases do movimento chamado Nova Sociologia da Educação (NSE). Para entender como a diferenciação social é produzida por intermédio do currículo, os autores da NSE propõem questões sobre a seleção e a organização do conhecimento escolar. Diferentemente das perspectivas técnicas, tais questões buscam entender os interesses envolvidos em tais processos, compreendendo que a escola contribui para a legitimação de determinados conhecimentos e, mais especificamente, dos grupos que os detêm. A elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo. Ao invés de método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material. Surgem na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem. Abre-se uma nova tradição nesses estudos, qual seja, a de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização. No capítulo 3, abordaremos mais detidamente a relação entre conhecimento e currículo.

É, no entanto, com a publicação de *Ideologia e currículo*, por Michael Apple[13] em 1979, que as análises reprodutivistas passam a tratar especificamente do currículo com enorme popularidade na área. No Brasil, o trabalho de Apple ganha notoriedade nos anos 1980, tendo sido seus livros traduzidos poucos anos depois de publicados. Vivíamos, então, o processo de abertura política depois de 15 anos de ditadura militar,

12. YOUNG, Michael. *Knowledge and control*. London: Macmillan, 1971.

13. APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

marcada, no campo da educação, pela valorização do tecnicismo e, no currículo, por abordagens derivadas da racionalidade tyleriana. A redemocratização trazia novos governos estaduais e reincorporava perspectivas marxistas aos discursos educacionais. Retornavam ao cenário as formulações de Paulo Freire, ao mesmo tempo que Dermeval Saviani lançava as bases da Pedagogia Histórico-Crítica ou, na formulação de José Carlos Libâneo, da pedagogia crítico-social dos conteúdos, detalhadas no capítulo 3. Como todos os teóricos da reprodução, Apple defende a correspondência entre dominação econômica e cultural. No entanto, em diálogo, especialmente, com as questões apresentadas pela NSE, o autor retoma os conceitos de hegemonia e ideologia como forma de entender a ação da educação na reprodução das desigualdades, rejeitando perspectivas excessivamente deterministas. De Bourdieu e Passeron, traz a ideia de que nas sociedades capitalistas não apenas as propriedades econômicas, mas também as simbólicas (o capital cultural) são distribuídas de forma desigual. Defende que instituições como as escolas contribuem para a manutenção do controle social, na medida em que ajudam a manter a desigualdade dessa distribuição de capital simbólico. Apple preocupa-se particularmente em entender como a educação age na economia e, nesse sentido, articula reprodução com produção. A reprodução econômica é, portanto, produzida também no interior da escola pela forma como homens e mulheres vivem os mecanismos de dominação no dia a dia de suas atividades. Isso não quer dizer que a base da desigualdade deixe de ser econômica, mas que as contradições econômicas (sociais e políticas) são mediadas nas situações de vida concreta dos sujeitos da escola.

No movimento de ampliar a noção de reprodução, de modo que ela dê conta de questões culturais, Apple lança mão de dois conceitos fundamentais, e articulados, da teoria marxista: hegemonia e ideologia. A hegemonia é tomada na leitura que Raymond Williams[14] faz de Gramsci, referindo-se a um conjunto organizado e dominante de sen-

14. WILLIAMS, Raymond. *The long revolution*. London: Harmondsworth, Penguin Books, 1961.

tidos que são vividos pelos sujeitos como uma espécie de senso comum. Algo que satura todo o espaço social e mesmo nossas consciências. Algo total que passa a corresponder à realidade da experiência social vivenciada e que se torna mais poderoso como compreensão do mundo à medida que é vivenciado como sentido de realidade. Ideologia, na tradição marxista de que parte o autor, pode ser resumida como uma espécie de falsa consciência que obriga toda a sociedade a enxergar o mundo sob a óptica de um grupo determinado ou sob a óptica das classes dominantes. As ideologias são um sistema de crenças partilhadas que nos permite dar sentido ao mundo, uma teia de argumentação que visa a legitimar determinada visão de mundo. Nesse sentido, quando hegemônicas, ocultam as contradições sociais.

A partir desses conceitos, as preocupações de Apple podem ser reescritas: como os currículos escolares (re)criam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade. Para entender como essa hegemonia é recriada, o autor advoga a necessidade de olhar mais detidamente para a escola, o que não era feito pela quase totalidade dos reprodutivistas. Estudar as interações cotidianas nas salas de aula, o *corpus* formal do conhecimento escolar expresso no currículo e a ação dos professores eram os elementos que permitiriam identificar como as relações de classe são reproduzidas econômica e culturalmente pela escola. Obviamente, tais preocupações são muito diferentes daquelas que deram origem às teorias curriculares científicas. A pergunta central não é "o que ou como ensinar", mas por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social? Quais as consequências da legitimação desses aspectos para o conjunto da sociedade? Ou, posto de outra forma, quais as relações entre o "conhecimento oficial" e os interesses dominantes da sociedade? Por conhecimento entenda-se não apenas os conteúdos de ensino, mas as normas e os valores que também constituem o currículo.

No movimento de responder a tais questões, Apple reformula o conceito de currículo oculto, definido por Philip Jackson, nos anos 1960, para dar conta das relações de poder que permeiam o currículo.

Defende que subjaz ao currículo formal, e ao que acontece na escola, um currículo oculto, em que se escondem as relações de poder que estão na base das supostas escolhas curriculares, sejam elas em relação ao conhecimento (capítulo 3), sejam no que diz respeito aos procedimentos que cotidianamente são reforçados pelas ações curriculares.

O currículo oculto subjaz a muitas manifestações curriculares. Na perspectiva técnica do fazer curricular que descrevemos no início deste capítulo, há um ótimo exemplo de currículo oculto inscrito na própria forma como os currículos são organizados e pensados. Ao optarem por modelos sistêmicos para a definição do que e do como ensinar, tais perspectivas assumem o fazer curricular como questão técnica, científica, ocultando a dimensão ideológica presente nessa seleção. É como se qualquer decisão sobre o que e o como ensinar não envolvesse disputas ideológicas. A hegemonia dessa visão de currículo elimina um importante aspecto do social: a contradição. A crença na harmonia social daí advinda é um importante princípio que oculta as relações de poder e as desigualdades sociais. Em outras palavras, pode-se dizer que há um currículo oculto a todo currículo organizado segundo os moldes sistêmicos das perspectivas técnicas. O mesmo movimento de ocultação da contradição é reiterado em muitas outras manifestações curriculares vividas nos currículos de muitas disciplinas.

Antes de passarmos a outro grande silêncio da teoria curricular que, como acabamos de ver, produz sentidos ocultos, é importante destacar que as teorias da reprodução e, especialmente, as formulações de Michael Apple foram revistas nessas últimas décadas. Mesmo defendendo a escola como espaço de produção (e não apenas de reprodução), trata-se de uma produção que somente se podia fazer no sentido de atender às necessidades do capital. Com a entrada em cena das teorias da resistência, denunciando o aprisionamento da consciência da classe trabalhadora que está na base do pensamento reprodutivista e das categorias hegemonia e ideologia tal como utilizadas, o caráter contraditório da própria reprodução é acentuado. A resistência devolve ao sujeito a possibilidade, difícil e laboriosa, de mudar a his-

tória inviabilizada pelas teorias da reprodução. Tal movimento será enfocado no capítulo 8.

O segundo excluído: o que acontece nas escolas

> *Defendo que não se pode, com sentido, desenhar uma experiência educacional [...]. Quais são minhas objeções a essa ideia? Uma é que não se pode predizer, com alguma certeza, a resposta daquele que nos escuta. A fala, e estou pensando nos professores aqui, não é escutada apenas no contexto no qual é falada (ainda que isso às vezes ocorra), mas também nos contextos em que é ouvida. Estes últimos são os contextos das vidas individuais dos ouvintes. Eles são muito, ainda que não totalmente, diferentes daqueles dos professores. Até reflexões momentâneas revelam esse fato, o fato da individualidade.*[15]

Não são apenas as perspectivas marxistas das teorias da reprodução que criticam as abordagens técnicas de currículo. Poder-se-ia mesmo dizer que os questionamentos a tais abordagens são, em grande medida, função de um novo contexto social. Em fins dos anos 1960, o mundo explode numa série de questionamentos ao *status quo*. Na Europa e nos Estados Unidos, surgem os movimentos de contracultura que também ganham força no Brasil ao longo da década de 1970, ainda no contexto da ditadura militar. Há, no entanto, fragilidades próprias das abordagens técnicas. Ainda que marcadas por preocupações de natureza eminentemente prática — como fazer —, elas não conseguem dar conta da realidade vivida nas escolas. A implementação dos currículos continua a ser um problema para o qual essas abordagens não fornecem solução. Mesmo que desde Dewey se saliente que as experiências curriculares transcendem às atividades planejadas e planificadas nos documentos escritos, mantém-se o hiato entre os planos curriculares e sua aplicação.

---

15. PINAR, William. *Autobiography, politics and sexuality*. New York: Peter Lang, 1994. p. 124-125. Texto original de 1979.

Crescem, assim, as críticas ao conceito restrito de currículo como a prescrição seja do que deveria ser ensinado, seja de comportamentos esperados dos alunos. Teóricos de matriz fenomenológica argumentam em favor de um currículo aberto à experiência dos sujeitos e defendem uma definição de currículo para além do saber socialmente prescrito a ser dominado pelos estudantes. Propõem que a ideia de um documento preestabelecido seja substituída por uma concepção que englobe atividades capazes de permitir ao aluno compreender seu próprio mundo-da-vida. Em certa medida, essas preocupações também se fazem presentes no pensamento crítico, no qual, no entanto, a ênfase no social despreza o individual. Para os teóricos de matriz fenomenológica, essa ênfase torna o pensamento crítico desmobilizante, na medida em que enreda o indivíduo numa estrutura social da qual ele não pode sair.

Paulo Freire é, sem dúvida, uma das importantes influências para as concepções de currículo focadas na compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos que convivem no espaço da escola. Ainda que influenciado pelo marxismo, Freire constrói uma teoria eclética para a qual muito colaboram a fenomenologia e o existencialismo. Na *Pedagogia do oprimido*, seu principal livro, datado de 1970, Freire[16] parte da contraposição clássica do marxismo entre opressores e oprimidos para analisar a educação como bancária e antidialógica em raciocínio que o aproxima dos teóricos da reprodução. Propõe uma pedagogia baseada no diálogo e, nesse sentido, vai além da análise das formas de funcionamento da ideologia e da hegemonia, defendendo a possibilidade de a educação se contrapôr à reprodução. Para tanto, é preciso repensá-la para além da transmissão hierárquica e organizada de conhecimentos: como interação entre sujeitos que se dá no mundo. Essa interação começa na própria decisão dos conteúdos em torno dos quais o diálogo se estabelece. Poder-se-ia dizer que, nessa obra, Freire apresenta uma alternativa às concepções técnicas do currículo, propondo procedimentos para a elaboração curricular capazes de tentar integrar

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

o mundo-da-vida dos sujeitos às decisões curriculares. No capítulo 2, abordaremos tais procedimentos.

No campo da teoria curricular em âmbito internacional, o conceito de *currere*, proposto por William Pinar[17] em 1975, é a mais relevante contribuição da fenomenologia para a ampliação do conceito de currículo. O currículo como *currere* é definido, pelo autor, como um processo mais do que como uma coisa, como uma ação, como um sentido particular e uma esperança pública. O currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo. Considerando que a experiência educacional dos sujeitos é parte de sua situação biográfica, o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessa experiência. É através dela, e não apenas dela, que o sujeito se move biograficamente de forma multidimensional. Trata-se de um método constituído de quatro momentos — regressivo, progressivo, analítico e sintético — pelo qual se busca explorar a relação entre o temporal e o conceitual. A experiência dos sujeitos é a fonte dos dados, gerados por associação livre, com os quais a situação educacional deve lidar.

O momento regressivo é um retorno ao passado, não um passado concreto ou literal, mas abstrato, conceitual, subjetivo. No que respeita ao currículo, implica regredir às experiências escolares com o objetivo de reviver o passado sem a preocupação em ser lógico ou crítico. Basta escrever as experiências, tornando-as presentes e conceptualizando-as. O momento progressivo é aquele destinado ao que ainda não está presente, um momento em que o sujeito lida com o futuro, associando livremente seus interesses intelectuais. No terceiro momento, o analítico, é feita a descrição do presente que inclui a resposta do sujeito ao passado e ao futuro. Trata-se de uma fotografia do presente que, juntamente com a foto do passado e do futuro, permite a interpretação do presente vivido. Essa interpretação não pode ser feita de forma racional, seguindo um esquema analítico hierárquico ou temporal, mas visa a perceber as inter-relações complexas entre presente,

17. PINAR, William. *Autobiography, politics and sexuality*. New York: Peter Lang, 1994.

passado e futuro. Por fim, o momento sintético, no qual o sujeito deve ser capaz de responder qual o sentido do presente para si, qual, por exemplo, a contribuição da atividade escolar no seu presente como sujeito (intelectual e fisicamente falando). Do regressivo ao sintético, o sujeito desenvolve sua capacidade de arriscar, abrindo-se ao desconhecido. O conhecimento altera o sujeito ao mesmo tempo que é por ele alterado, significado.

Do ponto de vista do currículo, praticamente não se pode falar de uma matriz fenomenológica no Brasil, embora a obra de Joel Martins possua algumas reflexões que podem ser apropriadas pelo campo. O fato de tal matriz ter tido pouca penetração nos estudos curriculares no Brasil não significa, no entanto, que a cultura produzida na escola ou aquelas trazidas por alunos e professores para o seu interior como parte importante do currículo não sejam objeto de atenção. Além da obra de Freire, já destacada, as pesquisas sobre a escola desenvolvidas em diferentes perspectivas, das etnografias da sala de aula e das instituições aos estudos no cotidiano, exemplificam a força da dimensão ativa do currículo no Brasil. Tais pesquisas serão tratadas no capítulo 7.

Ainda que muito diferente em suas concepções teóricas, o conjunto de abordagens que destacamos aqui explicita o quanto a noção de currículo formal é insuficiente para dar conta da multiplicidade de experiências — internas e externas aos sujeitos, individuais e coletivas — que compõem o currículo. Em realidade, os autores que destacamos buscam reconceptualizar o currículo, abandonar, portanto, as perspectivas técnicas para criar uma nova forma de pensar o currículo. Pretendem superar a ideia de que o currículo é algo formal ou escrito a ser implementado numa realidade escolar. Por diversas razões, no entanto, ao invés de uma reconceptualização do currículo, a advertência de que não há lugar no currículo para o mundo-da-vida dos sujeitos dá lugar a uma concepção dupla de currículo: o currículo é o proposto no nível formal, mas também o vivido no cotidiano. Embora ligeiramente diferentes entre si, muitos nomes foram sendo propostos para o nível vivido: em ação, informal, interativo, como prática, ativo, experencial.

Currículo: simplesmente um texto

> *A norma para o currículo, portanto, não é o consenso, a estabilidade e o acordo, mas o conflito, a instabilidade o desacordo, porque o processo é de construção seguida de desconstrução seguida pela construção.*[18]

O caminho que optamos por seguir neste primeiro capítulo nos leva a um conceito multifacetado de currículo, mas, mais do que isso, à sensação de que para descrever o currículo é preciso falar do formal, do oculto e do vivido. Se tivéssemos feito referência a outras definições como, por exemplo, currículo nulo, a tarefa ficaria ainda mais complicada. O que pretendemos agora, para finalizar este capítulo e ajudar na leitura do restante do livro, é tentar recuperar a preocupação posta por Freire, assim como pelo que denominamos matriz fenomenológica, no sentido de pensar o currículo para além das distinções entre os níveis formal, oculto e vivido. Não se trata apenas de integrar esses níveis, mas de pensar sem eles. Faremos isso a partir de aportes teóricos, trazidos pelo pós-estruturalismo para os estudos curriculares, que apontam para outra definição de currículo que cumpre destacar.

Os primeiros estudos pós-estruturais do currículo datam de fins dos anos 1970, no entanto, apenas na década seguinte eles se tornaram mais numerosos. No Brasil, até meados de 1990, não havia praticamente nenhuma menção ao pós-estruturalismo nos estudos curriculares, o que viria a se intensificar fortemente no início deste século, especialmente com os textos e traduções produzidos por Tomaz Tadeu da Silva. Talvez mais radicalmente do que em outras matrizes teóricas, não se pode falar em um único pós-estruturalismo. Isso torna a menção a abordagens pós-estruturais do currículo uma ficção facilitadora de nosso diálogo, mas que precisa ser entendida como tal. Nesse sentido, não daremos destaque aqui à obra de nenhum autor em particular, como viemos fazendo ao longo do capítulo, mas nos deteremos nos

18. CHERRYHOLMES, Cleo. *Power and criticism*: poststructural investigations in education. New York: Teachers College Press, 1988. p. 149.

princípios do pós-estruturalismo capazes de nos ajudar a reapresentar o que é currículo em termos pós-estruturais.

Embora por vezes confundido com pós-modernidade, o pós-estruturalismo engloba autores que dialogam especialmente com o estruturalismo, assumindo alguns de seus pressupostos e questionando outros. Na medida em que esse diálogo implica o questionamento de aspectos fundamentais da Modernidade, por vezes ele se aproxima do que é denominado pensamento pós-moderno.

O pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo uma série de pressupostos, dentre os quais o mais relevante para a desconstrução dos conceitos de currículo que apresentamos até agora diz respeito ao lugar da linguagem na constituição do social. Ambos adotam uma postura antirrealista, advogando que, ao invés de representar o mundo, a linguagem o constrói. Invertendo a lógica representacional, estruturalistas e pós-estruturalistas defendem que a linguagem cria aquilo de que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo. Como consequência, não se pode pensar em conhecimento sobre o mundo nem em um sujeito que conhece, modificando-se a própria natureza da relação sujeito-objeto estruturante do projeto Moderno, central nas diferentes concepções de currículo que viemos apresentando.

Se há aproximações entre estruturalismo e pós-estruturalismo no que concerne às críticas à Modernidade, há também muitos afastamentos. O estruturalismo tem uma pretensão científica de se constituir em método para as ciências sociais e isso impacta fortemente sua capacidade de lidar com a linguagem. Desenvolvido por autores como Saussure, no campo da linguística, Lévi-Strauss, na antropologia ou Piaget, na psicologia da educação, o estruturalismo advoga a existência de uma estrutura ou sistema ou conjunto de relações que subjaz aos fenômenos. É por isso que dizemos que a realidade é constituída pela linguagem, entendida, em sentido amplo, como um sistema abstrato de relações diferenciais entre as suas várias partes. Qualquer sentido é dado por tal sistema, por uma estrutura invariante que constitui ela mesma a realidade. A criação de sentidos só é possível tendo em vista a estrutura do texto ou a estrutura cognitiva do leitor. Nesse sentido,

o estruturalismo elimina o sujeito como até então postulava a Modernidade, seja porque os sentidos estão na estrutura, seja porque a própria "consciência humana" é também ela produzida por estruturas invariantes. Entender o mundo passa a ser entender as estruturas que o constituem, o que pode ser feito por intermédio da análise estrutural da linguagem (da estrutura cognitiva, dos sistemas de parentesco). Essa é uma análise que privilegia o sincrônico (termos localizados em uma situação, sem história), sem atenção ao diacrônico (sucessão dos termos ao longo do tempo).

Contrapondo-se ao estruturalismo, o pós-estruturalismo critica o fato de ele não perceber que a própria ideia de estrutura estaria ela mesma marcada pela linguagem. Nesse sentido, ela não pode ser entendida como realidade, como o fundamento que subjaz aos fenômenos, sob pena de retomar a ingenuidade criticada nas posturas realistas. Além disso, o estruturalismo deixaria de levar em conta a construção sócio-histórica das estruturas, ao negligenciar o diacrônico, e teria dificuldade de entender a passagem de um sistema de relações (estrutura) a outro. A estrutura invariável, no tempo e através dele, funcionaria, portanto, como uma natureza imutável do mundo, algo que poderia ser comparado à ideia de natureza humana.

O abandono proposto pelo pós-estruturalismo da noção de estrutura obriga a releitura da linguagem. Para o estruturalismo, a linguagem é um sistema de signos, compostos por significante (som ou palavra) e significado (seu conceito) que guardam, entre si, uma relação arbitrária. Na medida em que a linguagem não representa a realidade, qualquer significado pode ser atribuído a um significante e isso é um processo cultural. O que nos permite atribuir um significado a um significante é a sua diferença em relação a outros significantes que constituem o sistema linguístico. Assim, o termo aluno não tem correspondência necessária com algo que existe na realidade; a ideia de que ele está associado a um dado conteúdo seria uma ilusão. Aluno só pode ser entendido em relação a professor ou à aluna ou à pessoa não escolarizada, ou seja, em relação a sua diferença. Em cada uma dessas relações, cria-se um significado para aluno.

Com a crítica à estrutura, o pós-estruturalismo é obrigado a desconectar totalmente a ideia de significado do significante. Não há relações estruturais entre dois significantes, não há relações diferenciais fixas entre eles e, portanto, não há significados a eles associados. Cada significante remete a outro significante, indefinidamente, sendo impossível determinar-lhe um significado; este é sempre adiado. Todo significante é, portanto, flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente. A questão fundamental se torna: como e em que condições um determinado discurso é capaz de constituir a realidade? No que se refere ao termo aluno, por exemplo, o que interessa é como a ideia de aluno é construída na interseção entre vários discursos e como esses discursos se inserem em uma sociedade específica. É isso que o torna real. Para entender esse processo, o pós-estruturalismo recupera a dimensão diacrônica eliminada da discussão estruturalista.

Tal questão explicita uma imbricada relação entre discurso — e conhecimento como parte do discurso — e poder. Não se trata da máxima moderna de que deter conhecimento confere poder, mas de compreender o poder como função do discurso. A capacidade de unificar um discurso é em si um ato de poder, de modo que as metanarrativas modernas precisam ser vistas como tal e não como expressão da realidade. De forma semelhante, pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los.

Assumindo as preocupações pós-estruturais, muitos questionamentos poderiam ser postos às tradições curriculares que viemos abordando. Por ora, vamos nos fixar naquilo que se vincula centralmente à pergunta *o que é currículo?* Numa perspectiva antirrealista, o currículo não é coisa alguma. Como já se anunciava ao longo deste capítulo, cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. Tais tradições não captam, de diferentes maneiras, um sentido para o termo. Elas o constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo. São um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito. Aceitar, como o fizemos,

que essas tradições definem o ser do currículo não implica assumi-las como metanarrativas ou como produtoras da verdade sobre o currículo. Ao contrário, a postura pós-estrutural nos impele a perguntar como esses discursos se impuseram e a vê-los como algo que pode e deve ser desconstruído.

A rejeição ao realismo e a aceitação do caráter discursivo da realidade impõem sentidos para termos centrais da discussão curricular, como conhecimento e cultura, que serão discutidos respectivamente nos capítulos 3 e 9, entre outros. Nos conceitos de currículo que viemos abordando até agora, tais termos foram sempre mencionados: uma boa teoria curricular deveria criar mecanismos que permitissem escolher, na cultura universal, o que ensinar; deveria se preocupar com as relações de poder subjacentes a tal escolha; deveria perceber que os conhecimentos (parte das culturas) não são externos ao aluno, interagem com ele; deveria dar conta do processo educativo envolvido no que acontece nas escolas, além da transmissão de conhecimentos selecionados de uma cultura universal. Se, no entanto, a realidade é constituída pela linguagem, nem cultura nem conhecimento podem ser tomados como espelho da realidade material. Ao contrário, eles também precisam ser vistos como sistemas simbólicos e linguísticos contingentes. Não são um repertório de sentidos dos quais alguns serão selecionados para compor o currículo. São a própria produção de sentidos que se dá em múltiplos momentos e espaços, um dos quais denominamos currículo.

Assim como as tradições que definem o que é currículo, 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. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito.

O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos,[19] torna inóqua distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o "leitor", mas que o faz apenas parcialmente.

19. MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.