

## TEORIA CURRICULAR: E OS DILEMAS DAS CONTRADIÇÕES.

Marco Aurélio da Silva <sup>1</sup>

Raimunda Nonata Fortes Braga <sup>2</sup>

Aristéia Mariane Kayser <sup>3</sup>

**Resumo:** A nossa proposta é realizar uma **Teoria curricular: e os dilemas das contradições**. Buscou-se no presente artigo fazer uma análise sobre um panorama geral das teorias do currículo. Para o desenvolvimento da proposta ora aqui anunciada, pautamos na obra “**Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**” de autoria de Tomaz Tadeu da Silva (2007) por considerarmos tal autor expertise na referida temática. A pretensão não é esgotar o tema, mas indicar os principais conceitos e definições que as teorias tradicional, crítica e pós-crítica enfatizam.

**Palavras Chave:** Currículo, educação, contradições.

---

### Introdução

A proposta ora aqui anunciada é realizar uma análise sobre um panorama geral das teorias do currículo a partir de vários estudos e autores que abordam a origem do campo do currículo. Primeiro optou-se por iniciar a análise pelas teorias tradicionais depois transitando pelas críticas, concluindo a análise, levou-se em consideração a perspectiva teórica pós-crítica. Tratando de uma reflexão introdutória não é nossa pretensão esgotar o tema, mas indicar os principais conceitos e definições que as teorias enfatizam.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências Sociais – UFSM, Mestre em Educação – UNISC, Especialista em Gestão Educacional – UFSM, Especialista em Mídias na Educação – UFPEL, Especialista em Educação Ambiental – UFSM. E-mail: [marcoaurelio22000@yahoo.com.br](mailto:marcoaurelio22000@yahoo.com.br). Endereço Lattes: <http://lattes.cnpq.br/666538386655682>

<sup>2</sup> Mestra em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais – UNITAU, Graduação em Pedagogia pela UFMA. Professora de Didática, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. Atualmente, exerce o cargo de Diretora de Ensino da FAP e do Colégio Nossa Senhora de Fátima – CONSEF. E-mail: [nonybraga@terra.com.br](mailto:nonybraga@terra.com.br) Endereço Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3413997082821016>

<sup>3</sup> Especialização em Gestão da Organização em Saúde Pública - UFSM, Especialização em Educação Ambiental - UFSM, Graduação de Enfermagem – FISMA; Graduação em Pedagogia – UNINTER. Santa Maria - RS/BRASIL, E-mail; [amarianekayser@yahoo.com.br](mailto:amarianekayser@yahoo.com.br) ; Endereço Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7654244279351973>

Para o desenvolvimento desta análise sobre as teorias do currículo é preciso fomentar algumas questões: Como se desenvolve a história das teorias do currículo? O que distingue uma teoria do currículo da teoria educacional mais ampla? É possível? E ainda, quais são as diferenças (se existirem) entre teorias tradicionais e teorias críticas, pós-crítica? Todavia, é necessário definirmos o que é currículo. Nesse sentido, recorreremos à teoria de Garcia (1995) que vai nos dizer que currículo é o “[...] trajeto a ser percorrido” (p. 42).

Silva (2007) busca, primeiramente, enfatizar suas análises no conceito de teoria. O autor enfatiza a suposição de que a teoria desvela o real, ou seja, este processo se constitui através da correspondência entre teoria e realidade. Dessa forma, trata-se de um fenômeno representacional que, na sua essência, reflete a realidade. A teoria tem entre suas funções o ato de descobrir, descrever um objetivo que tem uma existência independente da própria teoria.

Em 1918 Bobbit escreveu o livro *The curriculum* em que discute sobre questões cruciais da finalidade e os contornos da escolarização de massas dando respostas conservadoras com o intuito de transformar, radicalmente, o sistema educacional.

Os estudos sobre currículo nascem nos Estados Unidos, onde se desenvolveram duas tendências iniciais. Neste país, as ideologias do currículo têm como referência as perspectivas tradicionais. Sobre este estudo, não é abordado somente o âmbito da construção social. Para essa finalidade, deve-se centrar o currículo como forma de compreensão, embora não fosse definido como termos das disciplinas acadêmicas, porém coincide, muitas vezes, com elas.

No final dos anos sessenta podia-se dizer que a predominância da concepção técnica do currículo já estava sendo contestada. É notório que os movimentos de reconceptualização acabaram por desencadear uma insatisfação com os parâmetros tecnocráticos de Bobbit e Tyler.

Pois, Bobbit, buscou igualar o sistema educacional ao sistema industrial, utilizando o modelo organizacional e administrativo de Tyler.

De acordo com Silva (2007):

Ralph Tyler consolidou a teoria de Bobbit quando propõe que o desenvolvimento do currículo deve responder a quatro principais questões: que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir; que experiências educacionais podem ser oferecidas para que

tenham probabilidade de alcançar esses propósitos; como organizar eficientemente essas experiências educacionais e como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados (SILVA, 2007, p.25).

As teorias tradicionais aceitaram como sendo estáticas e os conhecimentos concentram-se nas questões técnicas, no preparo do indivíduo para a sociedade, e não viam este como agente transformador de aula, mas como sujeito de trabalho, mecanicamente parte do sistema de massas geradoras de produtos. O conhecimento qualificaria o trabalho, e nada mais.

Segundo Silva (2007):

“[...] de acordo com Bobbit, o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta” (SILVA, 2007, p.23).

De acordo com Silva (2007), um dos problemas vivenciados na constituição da teoria tradicional é que a mesma sempre se estruturou em uma perspectiva de escola nos padrões empresarias. Tendo como um dos objetivos a produtividade, a organização e ainda o desenvolvimento, sendo seu ápice a ênfase na eficiência. Na verdade é a representação contraditória do sistema capitalista. Portanto, o currículo se torna meramente técnico, pois toda a sua prospecção está em prol do real contexto situacional. Conforme Silva (2007), “Através de uma correspondência entre as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista” (p. 33).

Para cada um dos autores – Bobbit (2005) e Tyler sempre haveria um novo enfoque a ser trabalhado a partir de uma visão crítica de teoria de currículo conforme observa-se no livro Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo, obra esta de Tomaz Tadeu (2007). Sendo mais específico para Tayler, o currículo é um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos.

Já na perspectiva de Bobbit (2001), o modelo de currículo favorece o entendimento em que os estudantes devem ser processados como um produto fabril. Para o autor, o currículo é “[...] aquele conjunto ou série de coisas que as

crianças e os jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta (BOBBITT, 2001, p. 42).

O currículo é supostamente entendido como a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. Ambos Tyler (1971) e Bobbit (2001) buscaram igualar o sistema educacional ao industrial, desta forma, o currículo seria estruturado nas ideias de organização, desenvolvimento e eficiência. Porém, John Dewey (1978) se preocupou com a construção da democracia e enfatiza que o currículo deveria ser considerado os interesses das crianças e jovens.<sup>4</sup> Devemos lembrar que para Dewey (1978, p. 61-62) o currículo é considerado como sendo algo dado ao professor.

“[...] o valor dos conhecimentos sistematizados no currículo, está na possibilidade, que dá ao educador, de determinar o ambiente, o meio necessário à criança, e, assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental. (DEWEY, 1978, p. 61-62).

Para Johnson (1967 *apud* PEDRA, 2001, p. 31), o currículo é “[...] uma série estruturada de resultados buscados na aprendizagem”. Segundo a concepção de Garcia (1995), “[...] as concepções de currículo expressam atitude em relação ao conhecimento” (p.46). E “[...] isto implica pensar o currículo como o desdobramento da perspectiva de vida que a pessoa traz em si mesma” (GARCIA, 1995, p. 50).

Observa-se, ainda, que para Rebelatto e Botomé (1987, p. 51), ao analisarem a perspectiva do currículo o consideram como sendo uma “[...] decorrência do sistema educacional vigente, sendo, ao mesmo tempo, uma base estrutural para sua manutenção” (p.51). Já COLL (1998) vai considerar que “[...] o currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula” (p. 33-34).

Conforme aponta Silva (2007) Michal Apple é um dos mais importantes expoentes nesse âmbito, parte dos elementos centrais do marxismo, colocando o currículo no centro das teorias educacionais críticas e relacionando-as com estruturas mais amplas contribuindo, assim, para politizá-las. Segundo Silva

---

<sup>4</sup> Entendemos por teoria do currículo, assim como as teorias educacionais mais amplas, e cheias de afirmações sobre como realmente deve ser as coisas da perspectiva de noção do discurso às asserções sobre como a realidade deveria ser.

(2007) para Apple “[...] construir uma perspectiva de análise crítica do currículo que incluisse as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social” (SILVA, 2007, p. 48).

Currículo e poder – essa é a equação básica que estrutura a crítica do currículo desenvolvida por Apple. Para Henry Giroux (1993), o currículo é visto como uma política cultural e tem relação com a importância de se trazer a cultura para a sala de aula a fim de devolver na sociedade uma cultura transformada a partir de reflexão e debate.

Para os educadores, a preocupação modernista com sujeitos lúcidos, quando combinada com a ênfase pós-modernista na diversidade, na contingência e no pluralismo cultural aponta para o objetivo de se educar os estudantes para um tipo de cidadania que não faça uma separação entre direitos abstratos e domínio do cotidiano [...]. A ênfase pós-moderna na rejeição de formas de conhecimento e pedagogia que venham envolvidas no discurso legitimador do sagrado e do consagrado, sua rejeição da razão universal como um fundamento para as questões humanas, sua asserção de que todas as narrativas são parciais e seu apelo para que se realize uma leitura crítica de todos os textos científicos, culturais e sociais como construções históricas e políticas, fornecem as bases pedagógicas para radicalizar as possibilidades emancipatórias do ensino e da aprendizagem como parte de uma luta mais ampla pela vida pública democrática e pela cidadania crítica (GIROUX, 1993, p.65).

O estudioso em questão enfatizou, em sua reflexão sobre o currículo, a problemática da cultura popular, ou seja, o currículo tornar-se-ia mais cultural do que propriamente educacional. Para Giroux (1993) há um problema na base das teorias tradicionais que, para o autor, estariam pautadas em critérios de eficiência e ainda em racionalidade burocrática.

Tendo como uma das consequências desconsiderar todo o processo político, social e ético das ações humanas o que, conseqüentemente, desencadearia os problemas sociais de desigualdades fundamentando desencadeados pelo sistema capitalista. Nesse sentido, o currículo deve ser considerado como emancipatório, favorecendo uma proposta de educação cidadã.

Já Luckesi (1995) aponta o perigo quando o educador tem uma tendência à atribuição de conceito meramente qualitativo, subjetivo, sem preocupação em verificar o processo de ensino-aprendizagem, realmente foi assimilada pelo educando, processo este justificado pela proposta curricular. Muitas vezes o que é evidenciado pelo educador são apenas os resultados de seu instrumento avaliativo.

Ou seja, o que o educando produziu na avaliação, não levando em consideração os fatores psicológicos, a questão física, alimentação adequada, estrutura familiar, a integração do educando na comunidade escolar, a realidade macro e microsocial, as questões econômicas, políticas, culturais e até, mesmo de identidade (LUCKESI, 1995).

É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle (SILVA, 2007, p. 54).

Observa-se que quaisquer proposta de práticas democráticas deveriam ser construídas no ambiente escolar. Mas, de que forma? Através das práticas curriculares interdisciplinares. Todavia, percebe-se práticas fragmentadas, não um respeito para a subjetividade. Nesse sentido, o processo educacional apresenta pouca significatividade social, o que acaba por revelar o descrédito do sistema educacional brasileiro. É notório que velhas práticas, ações desencadeiam sujeitos apáticos, dóceis, pouco reflexivos, críticos.

A proposta do currículo emancipatório somente tem respaldo quando cada sujeito envolvido assume sua responsabilidade no ofício de educar para o convívio social. Portanto, a figura do professor é fundamental neste processo, é este quem favorece o espaço para reflexões e debates oportunizando, ao educando, uma real participação

Numa pedagogia oposta à pedagogia do colonizador (que na falta de melhor expressão chamamos de pedagogia do conflito), o educador reassume a sua educação e seu papel eminentemente crítico: à contradição (opressor- oprimido, por exemplo), ele acrescenta a consciência da contradição, forma gente insubmissa, desobediente, capaz de assumir a sua autonomia e participar na construção de uma sociedade mais livre (GADOTTI, 1989, p. 53).

Em 1975, Basil Bernstein lança o livro intitulado “Class, codesandcontrol”, no qual o autor enfatizou uma perspectiva teórica sobre a teoria de sua sociologia da educação.

Para Basil (2005), o conhecimento educacional se realizaria através do currículo da pedagogia e da avaliação, sendo que para este pesquisador, o currículo define o conhecimento válido. A pedagogia define a transmissão válida do



conhecimento e a avaliação define o que, de fato, conta como realização válida desse conhecimento adquirido no desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem.

De fato, suas análises se ocupam mais com aspectos culturais do que propriamente educacionais.

Bernstein (2005) torna suas teorias mais complexas e sofisticadas, convidando a uma análise de currículo que revele seus códigos e reprodução cultural. Não usa o termo currículo justamente por ocupar-se da palavra código, como sendo substituta do primeiro termo, sendo sua teoria uma forma sociológica de considerar o currículo, pois está preocupado com as relações estruturais que o constituem. O estudioso em análise quer saber como se dá a estruturalização do código. Usará a análise identificando os currículos de coleção que são separados por disciplinas, e o currículo integrado, que contempla a interdisciplinaridade.

### **As teorias críticas e pós-críticas do currículo e o multiculturalismo**

Silva (2007) faz uma reflexão sobre o currículo como um campo profissional que é especializado sobre cada temática que envolve o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre currículos.

Para Silva (2007), as teorias críticas do currículo são uma inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, enquanto que as teorias tradicionais se concentravam na forma de elaboração e organização do currículo. As teorias críticas colocavam em questão os pressupostos sociais e educacionais.

É sempre preciso realizar uma análise sobre os estereótipos de gênero e como o currículo era dividido entre homens e mulheres, no qual se entendia que algumas disciplinas eram específicas para homens e outras para mulheres. O mesmo processo acontecia com as profissões e tal concepção era repassada pelo educador, pois a abordagem do currículo deveria ser diferenciada, o que poderia estar revelando o preconceito ou entendimento fragmentado da constituição social dos seres humanos enquanto sujeitos partícipes das relações sociais.

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar

relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia (SILVA, 2007, p. 33).

Tal análise estaria revelando que as mulheres ainda viviam em um espaço dominado e definido pelos homens, por mais que essas conseguissem direitos iguais. Na verdade as teorias do currículo entre suas finalidades estão no desvelamento dos contratos sociais, ou seja, demonstrando os acordos necessários para a constituição de uma sociedade.

Silva (2007) considera o currículo como narrativa étnica e racial, reafirmando uma separação e ampliação do pensamento curricular crítico que aponta a dinâmica de classe como única no processo de reprodução das desigualdades sociais. O estudioso em questão alerta para questões como etnia, raça e gênero, configurando um novo repertório educacional significativo.

Insistindo nesse processo, Silva (2007) considera que tais questões apenas recentemente estão sendo problematizadas dentro do currículo, a partir de análise pós-estruturalista e dos estudos culturais “[...] é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas de raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular” (SILVA, 2007, p. 101).

Para este pesquisador as experiências pós-críticas de currículo surgem como aprofundamento das críticas, mas sua finalidade última é contemplar as novas questões emergentes da sociedade. Um currículo multiculturalista deve aparecer para abranger os resultados de uma sociedade que quer se libertar e se tornar mais humanista.

O multiculturalismo é uma real possibilidade de inclusão de grupos raciais e étnicos e ainda é considerado como instrumento de suma importância para o desenvolvimento de concepções políticas, ideológicas, mas também existe a outra faceta do currículo que se pretende estruturar-se na base conceitual do multiculturalismo, pois a tendência mais comum é aproximação de teorias que não se coadunam e acaba por gerar uma contradição dentro da perspectiva do multiculturalismo.

As relações de poder estão encaradas e não há mais camuflagem dos debates sobre temáticas até então pouco ou quase nunca abordadas em sala de aula. Como



exemplo citar se à pedagogia feminista, as relações de gênero que são assuntos que no século XXI passaram a ser abordados ou contemplados pelas teorias pós-críticas de currículo.

O mais importante não é apenas criar um currículo da tolerância que ensine o respeito mútuo, mas é mostrar os processos pelos quais as diferenças são produzidas e, através de relações de assimetria e desigualdade, desenvolva um currículo que seja sustentável e que possa considerar não apenas o macro, mas também o microssocial de uma cultura ou de identidade. Só assim haverá possibilidade de se pensar em formas ou modificações das teorias curriculares.

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável (SILVA, 2007, p. 35).

O currículo é uma questão de saber, poder e identidade que tornará o indivíduo mais autônomo no momento em que souber de seus próprios processos vivenciados e o fará mais consciente de todo contexto social para que o possa transformar não de modo utópico, mas concreto e pessoal, confirmando a ideia de que um currículo é capaz de formar não apenas profissionais, mas indivíduos, cidadãos emancipados.

Pois, é na sala dos professores que podemos validar a troca de experiências. Obtendo a colaboração, visando o uso das mais diversas técnicas no âmbito das tecnologias mais a prática pedagógica dando sentido, assim, às teorias do currículo, fazendo com que os alunos possam convalidá-las em suas práticas sociais.

Silva (2007) diz que,

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. [...]. Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. [...]. Além de uma questão

de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão que se concentram também as teorias do currículo (SILVA, 2007, p. 15-16).

Nesse sentido é preciso realizar a seguinte pergunta: Já experimentou realizar o método do uso da sala de aula invertida? Deve se distanciar da metodologia tradicional onde apenas os professores detêm a palavra, o conhecimento. Portanto, os currículos quando bem selecionados podem favorecer a investigação sobre o desenvolvimento local, discriminação social, conhecimento das leis trabalhistas, dessa forma, vai desvendando toda a investigação sobre as injustiças sociais. Isto no âmbito social.

O ensino híbrido quando bem utilizado possibilita várias outras fontes de conhecimento. O professor não é mais a única fonte de conhecimento, mas é o organizador, colaborador, dinamizador do uso dessas tecnologias.

Dentro dessa ambiência o aluno passa a falar, a desenvolver, a compreender as realidades e o professor, então, poderá avaliá-lo, auxiliá-lo na construção da sua aprendizagem. Defendem Moreira e Silva (2001) que;

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 E SILVA, 2001, p. 27).

Devemos explorar o currículo do aluno e integrar as diversas áreas do conhecimento surpreendendo-os permitindo que os alunos possam experimentar a construção do conhecimento.

A escola e o professor não podem incorrer na pretensão em homogeneizar os alunos de forma que todos tenham os mesmos conhecimentos, pois cada indivíduo é único, dono de um pensamento e vindouro de uma formação e cultura, com hábitos diferentes. Aspiramos um conhecimento dos fenômenos individuais.

Outro aspecto a ser considerado são os alunos após passarem o colegial, alunos que lêem, estudam, interpretam, têm uma visão mais ampliada do mundo, das diversidades, ou seja, os alunos de hoje buscam descomplicar seus problemas. Parece-nos ser fundamental haver uma pré-disponibilidade do professor em

participar nos projetos, em aprender novas formas de conteúdo. O pensamento deve estar alinhado com as propostas do currículo. É preciso o espírito participativo, ou seja, a ação colaborativa é imprescindível, não podemos esquecer as habilidades de escrever, de aprender.

Silva (2007), ao analisar as aproximações ou distanciamentos entre as teorias crítica e a pós-crítica, essa última é fundamental na economia política do poder, uma teorização que se baseia em formas textuais e discursivas.

As teorias pós-críticas defendem que o currículo não pode ser entendido sem que seja feita uma análise sobre as relações de poder, nas quais ele está envolvido. Estas, por sua vez, também contribuíram com nossa compreensão de denominação ao nos fornecer um mapa completo das relações sociais de denominação ao contrato das teorias críticas.

Na perspectiva pós-estruturalista, pode-se dizer que o currículo é uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que se busca dizer que estão desenvolvidas em questões de poder, destaca-se, também, as múltiplas possibilidades, a identidade ou subjetividade como sendo a ideal operação de poder.

As teorias críticas e pós-críticas, em contraposição, afirmam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está ligada diretamente ao poder.

As teorias tradicionais encontram-se ligadas a questões técnicas devido à fácil aceitação ao status. “O currículo é também aquilo que se faz dele, é preciso vê-lo de outras formas, de outras perspectivas que não se restrinjam àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição” (Silva, 2007, p. 147).

Através das teorias críticas ficou evidente que o currículo é um mecanismo de poder, sendo capaz de reproduzir culturalmente as estruturas sociais através da formação da consciência. As teorias pós-críticas ampliam e modificam o que já foi ensinado pela teoria crítica ao enfatizarem que o poder não tem mais um único centro, pois o mesmo está espalhado por toda a rede social e considera o conhecimento como sendo parte inerente do poder (GOODLAD, 1979).

Aprendemos que em teoria crítica o currículo surge como contribuidor para reproduzir a estrutura da sociedade capitalista através das relações sociais. E as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações

sociais mais amplas. Com a noção de que o currículo é uma construção social e que o conhecimento não é aquilo que possivelmente é parte inerente do poder.

Como promover um currículo que valorize a diversidade cultural e, ao mesmo tempo, respeite diretrizes determinadas por políticas curriculares homogeneizadoras e centralizadoras? Como trabalhar com a construção de identidades culturais sem, no entanto, homogeneizá-las? De que forma preservar padrões étnicos e culturais singulares sem, no entanto, “guetizá-los” em currículos diferenciados, ou diluí-los em currículos centralizados? (CANEN, 2002, p.192).

Para Silva (2007) o currículo é uma construção significativa que envolve toda ação social no desenvolvimento de um determinado grupo. Portanto, é preciso considerar a singularidade, o espaço, o tempo, a territorialidade, a trajetória que envolve todo o processo de construção social. Ou seja, o currículo é aquele que possibilita discutir melhorias, eficiência, formas de organização. Sua abrangência está além das teorias críticas, mas é relevante considerar as nuances das mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais, de identidade e de gênero.

Possivelmente um dos problemas de uma proposta pós-crítica do currículo consiste em que os educadores se consideram os principais protagonistas do currículo. Entretanto, as condições técnicas de trabalho, o ambiente, a sobrecarga, os baixos salários, a pouca escolarização dos discentes, e ainda as condições de pesquisa, pouco contribuem para o desenvolvimento de uma proposta eficaz no que tange a abrangência do currículo (FREIRE, 2003).

O processo contraditório é evidenciado quando inicialmente se propõe a ampliação das ações do currículo, mas ao mesmo tempo as formas de regulamentação estão prescritas, seja através das teorias ou do próprio sistema capitalista, que requer sujeitos expertises em suas áreas de atuações. Observa-se que todo este movimento só pode ser materializado por intermédio do currículo escolar, uma vez que não há como desconsiderar essa dinâmica curricular. O conhecimento transversal, interdisciplinar, multicultural apenas se justifica pela dinamização política que se dá no campo do currículo (DOMINGUES, 1985).

A problemática central que envolve o conhecimento escolar só passa a ganhar notoriedade quando é transporto as teorias do currículo, ou seja, passando a ter visibilidade macro e microsocial, político e econômico, cultural e identitário.

Tal processo só é possível pelo multiculturalismo, pelas práticas pedagógicas e pela didática (SACRISTÁN, 2000).

O problema é quando os procedimentos acabam por não fomentar a centralidade dos debates teóricos passando, assim, a justificar o injustificado que é a permanente crise do sistema educacional.

Moreira (1997) entende que entre as mais diversas finalidades do currículo iremos encontrar o ato transformador, renovador, ou seja, favorece as mudanças no âmbito do conhecimento social e isto somente é viável pela experiência em sala de aula. Dessa forma, o autor ainda considera que:

“[...] o currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis” (MOREIRA, 1997, p. 11).

Portanto, a pergunta é: como não considerar que quaisquer formas de centralidade infringem a autonomia do professor, possivelmente impossibilitando-o em conceitualizar a função significativa do currículo que é a reflexão emancipatória descolando, assim, o sujeito de sua posição acomodada, apática e dócil.

É fundamental uma análise da real situação das nossas escolas, da necessidade da formação contínua, dos profissionais docentes possibilitando-os perceber a função social do currículo nas mais diversas práticas sociais, políticas e econômicas da sociedade capitalista.

Para tanto, é preciso sempre pautar-se nos estudos sociológicos, filosóficos e antropológicos, nesse sentido, pode-se perceber a importância da teoria de Karl Marx para uma reflexão da complexidade que envolve currículo e sistema capitalista (MOREIRA, 2011).

O currículo não pode ter apenas um caráter ideológico de poder, reprodução, mas é um espaço teórico e prático que tem por função o desenvolvimento da construção solidária, participativa, democrática, construtivista, de autonomia, ou seja, pautado na sustentabilidade de emancipação.

Nossas práticas pedagógicas são pautadas nas teorias do currículo. No século XXI não se pode dar espaço para o desenvolvimento de reprodução da classe

dominante e talvez este seja o cerne de toda problemática que envolve a discussão sobre a importância do currículo.

O ato de promover mudanças requer replanejamento, reorganização, reelaboração, tendo em vista que apenas assim será possível pensar em uma proposta emancipatória de transformação social.

## Referências

BERNSTEIN, Bl. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Vozes: Petrópolis, 2005.

BOBBITT, J. F. **The curriculum.** New York: Arno Press, 2001.

CANEN, A. **Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio.** In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002, p.174-195.

COLL, C. **Psicologia e currículo.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

DOMINGUES, J. L. **O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade.** São Paulo: Universidade Católica de São Paulo (Tese de Doutorado). 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2003.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.** 9. ed. São Paulo: Cortez. 1989.

GARCIA, J. A. **Metáforas quânticas para interpretar o currículo: um desdobramento hermenêutico.** Curitiba, Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná. 1995. 95 f.

GIROUX, H. **O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional.** In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.41-69.

GOODLAD, J. I et al. **Curriculum inquiry: the study of curriculum practice.** New York: McGraw Hill. KELLY, A. V. (1981) **O currículo: teoria e prática.** São Paulo: Harbra. 1979.

DEWEY, J. **Vida e educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LUCKESI, C. C. **Avaliação e aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo, utopia e pós-modernidade.** In: \_\_\_\_\_. **Currículo: questões atuais.** Campinas: Papirus, 1997.



MOREIRA, A. F; SILVA, T.T da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2001.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

REBELATTO, J. R.; BOTOMÉ, S. P. **Fisioterapia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Manole, 1999.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

SILVA, T. T. da. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Porto: Porto Editora. 2000.