

TEORIAS SOBRE CURRÍCULO

Uma análise para compreensão e mudança

Nice Hornburg¹

Rubia da Silva²

Resumo

Para melhor compreensão do significado do currículo no processo educacional, é necessário conhecer os caminhos pelos quais percorreram seus estudos. Neste artigo, procuramos analisar as teorias sobre o currículo, as suas principais questões e como as mesmas interferem em nossa prática. Por meio delas, podemos perceber a educação sob uma nova perspectiva, com uma visão mais ampla para além dos objetivos apenas de transmissão de conteúdos, bem como compreender que o currículo é cheio de intenções e significados, que compreende relações de poder e de espaço e que envolve aquilo que somos e em que nos tornamos.

Palavras-chave: Currículo. Educação. Conteúdo. Relações de poder. Prática.

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com o currículo como objeto de estudo apareceu em torno dos anos de 1920, com mais intensidade nos Estados Unidos da América (EUA), e teve ligação com o processo de massificação da escolarização e com a intensa industrialização. Voltada para a racionalização do processo de construção, de desenvolvimento e de testagem de currículos, essa preocupação partia, principalmente, das pessoas que estavam ligadas à administração da educação. O conceito de currículo como uma especificação precisa de objetos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que podem ser medidos passou a ser aceito pela maioria das escolas, professores, estudantes e administradores escolares. No entanto, como esta questão apresenta grande importância no processo educacional, passou a ser vista como um campo profissional de estudo e pesquisas, fazendo com que surgissem outras teorias para questionar o currículo e tentar explicá-lo.

Essas teorias relacionadas ao currículo tinham, inicialmente, como questões principais: Qual conhecimento deve ser ensinado?, O que os alunos devem saber?, Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido para merecer ser considerado parte do currículo? Respondidas a estas perguntas, houve a preocupação em justificar a escolha por tais conhecimentos e não por outros e o que os alunos devem ser ou se tornar a partir desses conhecimentos. Compreendemos que o currículo está diretamente relacionado a nós mesmos, a como nos desenvolvemos e ao que nos tornamos. Também envolve questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos.

Levando em consideração o exposto, percebemos o currículo como importante parte integrante do dia-a-dia da escola que exercerá influência direta nos sujeitos que fazem parte do processo

escolar e da sociedade em geral, determinando a visão de mundo não só dessa sociedade, mas também de nossas atitudes e decisões neste meio.

2 TEORIAS SOBRE O CURRÍCULO

Algumas teorias sobre o currículo apresentam-se como teorias tradicionais, que pretendem ser neutras, científicas e objetivas, enquanto outras, chamadas teorias críticas e pós-críticas, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que implica relações de poder e demonstra a preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder.

2.1 TEORIA TRADICIONAL

A teoria tradicional procura ser neutra, tendo como principal foco identificar os objetivos da educação escolarizada, formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população. Silva (2003) explica que essa teoria teve como principal representante Bobbit, que escreveu sobre o currículo em um momento no qual diversas forças políticas, econômicas e culturais procuravam envolver a educação de massas para garantir que sua ideologia fosse garantida. Sua proposta era que a escola funcionasse como uma empresa comercial ou industrial. Segundo Silva (2003, p.23),

[...] 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.

O modelo que Bobbit propunha era baseado na teoria de administração econômica de Taylor e tinha como palavra-chave a eficiência. O currículo era uma questão de organização e ocorria

¹ Especialista em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar. E-mail: nice.hornburg@uol.com.br

² Especialista em Psicopedagogia. E-mail: rubi96@brturbo.com.br

de forma mecânica e burocrática. A tarefa dos especialistas em currículo consistia em fazer um levantamento das habilidades, em desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, em planejar e elaborar instrumentos de medição para dizer com precisão se elas foram aprendidas. Estas idéias influenciaram muito a educação nos EUA até os anos de 1980 e em muitos países, inclusive no Brasil.

De acordo com Silva (2003 p.25),

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 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.

Tyler também determinou como identificar ou onde encontrar as respostas às perguntas por ele propostas para elaborar o currículo. Para Tyler, deveriam ser feitos estudos sobre os próprios aprendizes, sobre a vida contemporânea fora da educação, bem como obter sugestões dos especialistas das diversas disciplinas. (SILVA, 2003). Mas, para fazer esse levantamento, as pessoas envolvidas deveriam respeitar a filosofia social e educacional com a qual a escola estivesse comprometida e a psicologia da aprendizagem.

Numa linha mais progressista, mas também tradicional, apresenta-se a teoria de Dewey, na qual aparecia mais a preocupação com a democracia do que com o funcionamento da economia. (SILVA, 2003). Essa teoria dava, também, importância aos interesses e às experiências das crianças e jovens. Seu ponto de vista estava mais direcionado à prática de princípios democráticos, sendo a escola um local para estas vivências. Em sua teoria, Dewey não demonstrava tanta preocupação com a preparação para a vida ocupacional adulta.

A questão principal das teorias tradicionais pode ser assim resumida: conteúdos, objetivos e ensino destes conteúdos de forma eficaz para ter a eficiência nos resultados.

2.2 TEORIAS CRÍTICAS

Em meio aos muitos movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos de 1960 em todo o mundo, surgiram as primeiras teorizações questionando o pensamento e a estrutura educacional tradicionais, em específico, aqui, as concepções sobre o currículo. As teorias críticas preocuparam-se em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise marxista, o que o currículo faz. No desenvolvimento desses conceitos, existiu uma ligação entre educação e ideologia. Além disso, vários pensadores elaboraram teorias que foram identificadas como críticas e, embora tivessem uma linha semelhante de pensamento, apresentavam suas individualidades.

Segundo Silva (2003), Althusser, filósofo francês, fez uma breve referência à educação em seus estudos, nos quais pontuou que a sociedade capitalista depende da reprodução de suas práticas econômicas para manter a sua ideologia. Sustentou que a escola é uma forma utilizada pelo capitalismo para manter sua ideologia, pois atinge toda a população por um período prolon-

gado de tempo.

Pelo currículo, ainda na visão de Althusser, a ideologia dominante transmite seus princípios, por meio das disciplinas e conteúdos que reproduzem seus interesses, dos mecanismos seletivos que fazem com que crianças de famílias menos favorecidas saiam da escola antes de chegarem a aprender as habilidades próprias das classes dominantes, e por práticas discriminatórias que levam as classes dominadas a serem submissas e obedientes à classe dominante. (SILVA, 2003).

Analisando as relações sociais da escola, Bowles e Gintis, de acordo com Silva (2003), apontaram uma outra questão para responder à questão sobre como a escola é reprodutora de um sistema dominante:

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, 2003, p. 33).

É possível perceber a prática mencionada por Silva (2003) no processo escolar atual fazendo relação, principalmente, entre as escolas particulares e as públicas, e também dentro delas, sobretudo nas públicas, onde as relações internas favorecem alunos mais favorecidos economicamente. Assim, as escolas reproduzem os aspectos necessários para a sociedade capitalista: trabalhadores adequados a cada necessidade dos locais de trabalho, líderes para cargos de chefia e líderes obedientes e subordinados para os cargos de produção.

Os sociólogos Boudieu e Jean-Claude, segundo Silva (2003), desenvolveram uma crítica sobre a educação afastando-se um pouco das análises marxistas. Em seus estudos, propuseram que a reprodução social ocorre por meio da cultura, ou seja, ocorre na reprodução cultural; que pela transmissão da cultura dominante fica garantida a sua hegemonia; que o que tem valor é a cultura dominante, os seus valores, os seus gostos, os seus costumes e os seus hábitos, que passam a ser considerados a “cultura”, desprezando os costumes e valores das classes dominadas, os quais, por sua vez, passam a não ter valor. (SILVA, 2003). Aqui, não propomos que uma ou outra esteja certa ou que apenas os valores culturais da classe dominante ou da dominada sejam válidos, pois é necessário analisar a forma como é trabalhada na escola essa cultura dominante.

[...] 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, 2003, p. 35).

A reprodução cultural, então, atua como educação excludente, eliminando do processo educacional as crianças de famílias menos favorecidas que não têm como compreender a linguagem e os processos culturais das classes dominantes. Nesse caso, o resultado ocorre da seguinte forma: as crianças das classes dominantes são bem-sucedidas e alcançam um grau mais elevado de escolarização, e as das classes dominadas são excluídas da escola ou apenas freqüentam até um nível básico da educação. Defendem Moreira e Silva (2001, p. 27) 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.

A partir desta análise, entendemos que não existe uma ou outra cultura, sendo que a mesma é construída no processo educacional e social e não pode ser apenas transmitida, pois os sujeitos que estão envolvidos nesse processo devem participar desse “terreno de luta”, criando e dando sentido aos seus conhecimentos.

A reconceptualização foi mais um movimento que demonstrou a grande insatisfação das pessoas envolvidas com o estudo do currículo em relação aos parâmetros estabelecidos por Bobbit e Tyler. Essas pessoas passaram a perceber que o currículo não poderia ser compreendido apenas de forma burocrática e mecânica, sem relação com as teorias sociais da época. As teorias se apresentaram, então, de um lado, críticas, baseadas nas estruturas políticas e econômicas e na reprodução cultural e social e, por outro lado, surgiram as críticas inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica.

A ênfase das teorias críticas estava no significado subjetivo dado às experiências pedagógicas e curriculares de cada indivíduo. Isso significava observar as experiências cotidianas sob uma perspectiva profundamente pessoal e subjetiva, levar em consideração as formas pelas quais estudantes e docentes desenvolviam, por meio de processos de negociação, seus próprios significados sobre o conhecimento. Embora tenham tentado identificar tanto as teorias marxistas como as ligadas à fenomenologia com o movimento reconceptualista, os pensadores ligados às idéias marxistas não queriam muito essa identificação em virtude do aspecto estritamente subjetivo de sua teoria.

Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. (SILVA, 2003, p. 40).

Entre as teorias de currículos baseadas nas análises sociais de Marx, surgiu a elaborada por Apple, que teve grande influência na educação. Para Apple, conforme Silva (2003), a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominan-

tes. A questão não é apenas qual conhecimento é verdadeiro, mas qual é considerado verdadeiro e quem o considera verdadeiro. Considera importante analisar tanto valores, normas e disposições, quanto os pressupostos ideológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial. A escola, além de transmitir conhecimento, deve ser, também, produtora de conhecimento. Apple faz uma intensa crítica à função da escola como simples transmissora de conhecimentos determinados por interesses dominantes, principalmente valores capitalistas, e questiona o papel do professor nesse processo.

De acordo com Silva (2003), Henry Giroux acreditava que as teorias tradicionais, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e do conhecimento, contribuindo, assim, para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais. Compreende o currículo por meio dos conceitos de emancipação e libertação.

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, 2003, p. 54).

É por meio do currículo e na escola que as crianças devem exercer práticas democráticas. No processo educacional, elas deverão participar, discutir e colocar em questão as práticas sociais, políticas e econômicas, analisando seu contexto e percebendo seu caráter de controle. Assim, poderão ter atitudes de emancipação e libertação. Os professores possuem responsabilidade no sentido de serem pessoas atuantes neste processo, permitindo e instigando o aluno a participar e questionar, bem como propondo questões para que reflitam. Os estudantes devem ter seu espaço para serem ouvidos e suas idéias serem consideradas.

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).

Silva (2003) compara a teoria de Giroux ao que diz Gadotti (1989) quando se refere à pedagogia do colonizador contra uma pedagogia do conflito, destacando o papel fundamental do professor na busca pela formação da consciência de seus alunos para não apenas receberem informações, mas refletirem sobre elas, questioná-las e, se necessário, se posicionarem contra. Silva (2003, p. 55) expressa que

Giroux vê a pedagogia e o currículo através da noção de ‘política cultural’. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’. O currículo é um local onde ativamente se produzem e se criam significados sociais.

Os significados que Silva (2003) menciona estão ligados às relações sociais de poder e desigualdade e devem ser questiona-

dos e contestados.

Freire (2003), embora não tenha elaborado uma teoria sobre currículo, acaba discutindo esta questão em suas pesquisas. Sua análise está mais baseada na filosofia e voltada para o desenvolvimento da educação de adultos em países subordinados à ordem mundial. A crítica de Freire (2003) ao currículo está resumida no conceito de educação bancária, que concebe o conhecimento como constituído por informações e fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno, instituindo, assim, um ato de depósito bancário. Freire (2003) ainda critica que a educação se resume apenas em transmitir o conhecimento, e que o professor tem um papel ativo, enquanto o aluno, de recepção passiva. O currículo está, dessa forma, desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer.

Freire (2003) propõe um novo conceito de educação problematizadora, no qual defende que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece e que o conhecimento é sempre intencionado, ou seja, dirigido para alguma coisa. O conhecimento envolve intercomunicação e é por meio dela que os homens se educam. Freire (2003) concebe o ato pedagógico como um ato dialógico e utiliza, em seus escritos, o termo conteúdos programáticos. No entanto, existe uma diferença em relação às teorias tradicionais, especificamente na forma como se constroem estes conteúdos.

Em seu método, Freire (2003) utiliza as próprias experiências de seus alunos para determinar os conteúdos programáticos, tornando, assim, o conhecimento significativo para quem aprende. No entanto, não nega o papel dos especialistas para organizar os temas de forma interdisciplinar. Os conteúdos são definidos junto com os educandos e na realidade em que estão situados. Freire (2003) elimina a diferença entre cultura popular e cultura erudita e permite que a primeira também seja considerada conhecimento que legitimamente faz parte do currículo.

Segundo Silva (2003), outro movimento crítico em relação às teorias de currículo ocorreu na Inglaterra, com Michael Young. Essa crítica era baseada na sociologia e passou a ser conhecida como Nova Sociologia da Educação. Diferentemente das outras teorias que tinham como base as críticas sobre as teorias tradicionais de educação, esta tinha como referência a antiga sociologia da educação, que seguia uma tradição de pesquisa empírica sobre os resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional, preocupada principalmente com o fracasso escolar de crianças das classes operárias. Porém, essas pesquisas fundamentavam-se nas variáveis de entrada, classe social, renda e situação familiar, e nas variáveis de saída, resultado dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar, deixando de verificar o que acontecia entre esses dois pontos.

A Nova Sociologia da Educação tinha uma preocupação com o processamento de pessoas, e não do conhecimento. Segundo Silva (2003, p. 66), “A tarefa de uma sociologia do currículo consistiria precisamente em colocar essas categorias em questão, em desnaturalizá-las, em mostrar seu caráter histórico, social, contingente, arbitrário”. A questão básica era a conexão entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder. Questionava por que era atribuída mais importância a certas disciplinas e conhecimentos do que a outros.

Basil Bernstein também, de acordo com Silva (2003), elaborou sua teoria na linha sociológica, definindo que a educação formal encontra sua realização em três sistemas de mensagem: o currículo,

a pedagogia e a avaliação. O currículo define o que conta como conhecimento válido; a pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento; e a avaliação, o que conta como realização válida desse conhecimento. Sua preocupação estava na organização estrutural do currículo e como os diferentes tipos de organização estão ligados a princípios diferentes de poder e controle.

Nos estudos sobre currículo, percebemos que nem tudo o que ocorre no processo pedagógico está explícito no currículo. Fazemos referência ao currículo oculto, que não constitui propriamente uma teoria, mas está presente no cotidiano da educação ou da escola. Podemos dizer que envolve processos que estão implícitos na escola, mas que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Silva (2003, p.78), “O currículo oculto é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Ele está presente nas relações sociais da escola. São os comportamentos, os valores e as atitudes que estão presentes na aprendizagem.

As experiências na educação escolarizada e seus efeitos são, algumas vezes, desejadas e outras, incontroladas; obedecem a objetivos explícitos ou são expressões de proposição ou objetivos implícitos; são planejados em alguma medida ou são fruto de simples fluir da ação. Algumas são positivas em relação a uma determinada filosofia e projeto educativo e outras nem tanto ou completamente contrárias. (SACRISTÁN, 2000 p. 43).

São as ações implícitas que caracterizam o currículo oculto. Estão presentes, mas não estão organizadas ou planejadas no currículo e tanto podem ser positivas como negativas. Para as teorias críticas, estas ações geralmente ensinam o conformismo, a obediência e o individualismo, ou seja, comportamentos que mantêm a ideologia dominante.

Podemos identificar os elementos que contribuem para esta aprendizagem no cotidiano escolar, nas relações, quando ensinamos rituais, regras e regulamentos, na divisão entre os mais capazes e menos capazes, na divisão do tempo, na pontualidade, na organização dos espaços e, até mesmo, nas questões de gênero. É necessário desocultar o currículo para perceber o que envolve estas práticas e estes conhecimentos. Devemos perceber o que está por trás dessas atitudes para podermos modificá-las dando-lhes novos objetivos.

2.3 TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

Podemos começar a falar sobre as teorias pós-críticas analisando o currículo multiculturalista, que destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. O multiculturalismo, mesmo sendo considerado estudo da antropologia, mostra que nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra. Em relação ao currículo, o multiculturalismo aparece como movimento contra o currículo universitário tradicional que privilegiava a cultura branca, masculina, européia e heterossexual, ou seja, a cultura do grupo social dominante. A partir desta análise, houve a proposição de que o currículo também incluísse aspectos de formas mais representativas das diversas culturas dominadas.

Assim surgiram duas perspectivas: a liberal ou humanista e a mais crítica.

A linha liberal defende idéias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas, e a visão crítica pontua que, dessa forma, permaneceriam intactas as relações de poder, em que a cultura dominante faria o papel de permitir que outras formas culturais tivessem seu “espaço”. De acordo com Silva (2003, p. 90), “O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe”.

As desigualdades criadas dentro do processo escolar não aparecem apenas nas relações de poder entre grupos dominantes a partir de questões econômicas, mas também nas diferenças raciais, de sexo e gênero, quando são colocados como dominantes valores, como a superioridade masculina e a branca.

As relações de gênero são uma das questões muito presentes nas teorias pós-críticas, que questionam, como já foi dito, não apenas as desigualdades de classes sociais. Neste caso, o feminismo aparece para questionar o predomínio de uma cultura extremamente patriarcal, na qual existe uma grande desigualdade entre homens e mulheres. Inicialmente, a principal questão dizia respeito ao acesso, ou seja, o acesso à educação era desigual para homens e mulheres e, dentro do currículo, havia distinções de disciplinas masculinas e femininas. Assim, certas carreiras eram exclusivamente masculinas sem que as mulheres tivessem oportunidade.

Numa segunda fase desta análise, foi questionado que o simples acesso às instituições e conhecimentos tidos como masculinos não bastava para o valor feminino ser percebido. Segundo Silva (2003, p. 93), “O simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens - mas num mundo ainda definido pelos homens”. Dessa forma, a intenção era que os currículos percebessem as experiências, os interesses, os pensamentos e os conhecimentos femininos, dando-lhes igual importância.

O currículo oficial valorizava a separação entre sujeitos, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição, tudo o que reflete experiências e interesses masculinos. Por meio de discussões curriculares sobre gênero, procuramos perceber os interesses e valores femininos, como importância das ligações sociais, intuição, artes e estética, comunitarismo e cooperação. O que pretendemos não é utilizar apenas uma forma ou outra, mas equilibrar, por meio do currículo, todos estes interesses e particularidades para conseguir um equilíbrio.

As questões raciais e étnicas também começaram a fazer parte das teorias pós-críticas do currículo, tendo sido percebida a problemática da identidade étnica e racial. O currículo não pode se tornar multicultural apenas incluindo informações sobre outras culturas. Precisa considerar as diferenças étnicas e raciais como uma questão histórica e política. É essencial, por meio do currículo, desconstruir o texto racial, questionar por que e como valores de certos grupos étnicos e raciais foram desconsiderados ou menosprezados no desenvolvimento cultural e histórico da humanidade e, pela organização do currículo, proporcionar os mesmos significados e valores a todos os grupos, sem supervelocização de um ou de outro.

Na visão pós-estruturalista que analisa as questões de significado, do que é considerado verdadeiro em termos de conheci-

mento, os significados são o que são porque foram socialmente assim definidos. Portanto, os campos de significação são caracterizados por sua indeterminação e por sua conexão com o poder. Assim, a noção de verdade também é questionada e por que algo é considerado verdade. A questão não é, pois, saber se algo é verdadeiro, mas saber por que esse algo se tornou verdadeiro. A perspectiva pós-estruturalista coloca em dúvida as atuais e rígidas separações curriculares, além de todo o conhecimento.

A teoria pós-colonial, juntamente com o feminismo e com o movimento negro, procurou incluir as formas culturais e experiências de grupos sociais discriminados pela identidade europeia dominante. Teve como objetivo estudar as relações de poder entre nações que compõem a herança econômica, política e cultural de seus países colonizadores. Questionou as relações de poder e as formas de conhecimento pelas quais a posição europeia se mantém privilegiada. Existe uma preocupação com as formas culturais que estão no centro da sociedade de consumo que definem novas idéias de imperialismo cultural, mantendo sempre a hegemonia das culturas colonizadoras.

2.4 BREVE ANÁLISE ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Considerando as teorias apresentadas, compreendemos o papel político presente no currículo e que ele não é algo neutro. Procurando analisar o currículo de uma forma mais objetiva e prática, percebemos que ele é de suma importância para a organização da ação pedagógica. Não temos a intenção de encontrar um conceito. Entretanto, para conseguir relacioná-lo à prática, é necessário pontuar algumas de suas intenções, o que acaba, de certa forma, conceitualizando-o.

Para Sacristán (2000, p. 15), “Quando definimos currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível de modalidade de educação, numa trama institucional, etc.” O currículo, então, é um meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e a orientação para a prática. Não podemos pensar numa escola sem pensar em seu currículo e em seus objetivos. Todavia, não estamos propondo isto apenas de forma burocrática e mecânica, como propunha a teoria tradicional, mas percebendo todo o contexto em que isto ocorre e as conseqüências na prática pedagógica e na formação do educando.

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas. (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Assim, para determinar os conteúdos, os códigos pedagógicos e as ações em nossos currículos, devemos perceber o que queremos, que crianças e adultos queremos formar, qual o papel do professor e da escola neste processo, sem nos esquecermos de que o currículo possui seu papel social, político e ideológico.

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de sociali-

zação, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição. (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Como o currículo organiza as funções da escola e os seus elementos refletem seus objetivos, devemos dar a importância devida a esse processo e perceber que a escola precisa ter o seu currículo, não apenas como grade curricular, mas abrangendo de forma interligada todas as suas finalidades, as quais já foram pontuadas. Além de perceber seu papel fundamental, também é necessário constante verificação, análise, interpretação e reelaboração, para mantê-lo atualizado e nele perceber, por meio da prática, o que estamos reproduzindo ou produzindo, transmitindo ou construindo. O professor deve se perceber como participante no processo de elaboração e reelaboração, não se esquecendo de seu papel de educador.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa não teve o intuito de conceitualizar currículo, mas de compreender o currículo, sua função e seu significado.

Nas primeiras teorizações sobre o currículo, este teve papel puramente burocrático e mecânico, com questões relacionadas a procedimentos, técnicas, métodos e avaliação, comparando a escola a uma empresa. Fazendo uma análise da realidade de nossas escolas, percebemos que muitos profissionais possuem esta visão de currículo e que, em suas práticas, não conseguem perceber o seu papel social e político.

As teorias críticas e pós-críticas surgiram para repensar este papel, que se diz neutro, no currículo tradicional, e questionar a pura transmissão de conhecimentos elaborados por um determinado grupo. As teorias críticas, por sua vez, atacaram as perspectivas empíricas sobre o currículo tradicional. As bases da teoria crítica são estudos sociológicos, filosóficos e antropológicos, sendo as idéias de Marx bastante marcantes. A partir dessas idéias, o currículo passou a ser um espaço de poder, um meio pelo qual é reproduzida e mantida uma ideologia dominante, podendo também ser um espaço de construção, de libertação e de autonomia.

Após o estudo das teorias, pudemos conhecer, de forma mais complexa, a sua essência, as relações de poder que as envolvem, o cunho política, econômico, cultural e racial que está por trás da construção de um currículo, o qual, numa visão menos atenta, acaba passando despercebido. Existem questões que permeiam o currículo e que devem ser analisadas com muita atenção, pois determinam nossa prática, fazendo com que, sem termos consciência, reproduzamos os interesses das classes dominantes.

A compreensão das teorias sobre currículo se faz importante para compreendermos a história e os interesses que envolvem a construção dos mesmos, para percebemos com olhar mais crítico nossos currículos, o que eles trazem e fazem e em que precisam mudar.

4 REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.