

O CONCEITO DE CURRÍCULO: UM BREVE HISTÓRICO DAS MUDANÇAS NO ENFOQUE DAS LINHAS CURRICULARES

Débora Lima Campos¹

Secretaria Municipal de Educação (SEMED)

(a-dcampos@bol.com.br)

Sebastião Constantino Brito da Silva²

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia - Amazonas

(sbscefetam@uol.com.br)

RESUMO

Este trabalho, para poder enveredar no que seja, deva ou possa ser entendido como currículo, vale-se, de início, de um breve histórico das mudanças ocorridas no enfoque curricular a partir de uma concisa análise da sociedade americana e brasileira. Por esse caminho procuramos esclarecer o porquê das inquietações do desenvolvimento dos estudos de currículo. Em seguida, passamos a enfocar o significado de currículo e, para melhor entendimento, nas diferentes linhas de abordagem, analisaremos algumas definições de currículo para somente depois, traçarmos as consequências dessas idéias e, numa síntese, definir as implicações de todo o estudo para o currículo.

Palavras-Chave: Currículo. Conhecimento Escolar. Política Educacional.

ABSTRACT

In this work, for be able to we will arrive it perceive what be, must or can be understood like curriculum, be worth us of beginning, of a short transcript of the changes occurred in the curricular approach from a short analysis of the American society. By that road we are going to clear the reason of the restlessnesses of the development of the studies of curriculum. Right away, we pass it focus the meaning of curriculum and, for better understanding, in the different lines of approach, we will analyze some definitions of curriculum for only afterwards, we will draw the consequences of those ideas, in a synthesis, defined the implications completely the study for the curriculum.

Key-words: Curriculum. School Knowledge. Educational Politics.

¹Licenciada em História pelo Centro Universitário do Norte (UNINORTE), Especialista em Docência do Ensino Profissionalizante pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM) e Professora da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

²Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas e Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Amazonas.

INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas na sociedade do século XIX e XX, provocadas principalmente pelo advento da era industrial, trouxeram críticas severas para o sistema educacional e a escola como instituição social, criada para a transmissão dos conhecimentos

As críticas eram voltadas principalmente ao formalismo desta instituição, sua disciplina rígida, a limitação educativa situada nas matérias estanques e no conservadorismo que fazia as pessoas pensarem em repassar aos filhos aquilo que haviam recebidos, sem se preocupar com as mudanças da sociedade e as novas necessidades surgidas.

Em razão desses fatos, foram criadas nos Estados Unidos, de 1890 a 1920, várias comissões que influenciaram sobremaneira as decisões a serem tomadas no desenvolvimento do currículo. Assim, até ao final da década de 1930, grande impulso havia sido dado à educação e ao currículo obrigando as escolas a uma completa revisão, atuação e atualização do pessoal atuante.

A partir da daí, a elaboração do currículo passa a ser responsabilidade da escola e dos professores, no sentido de encontrar os melhores recursos materiais para sugerir atividades e experiências de aprendizagem, preocupação esta que chegou até os dias de hoje.

Em meio a todas essas mudanças, nada tem sido mais significativo, nem tão fundamental quanto as principais modificações que se têm feito no currículo de todos os níveis, desde a educação infantil até a universidade.

Sua natureza decorre do fato de ser o currículo o próprio fundamento de qualquer sistema de ensino, ele é o elemento nuclear do projeto pedagógico da escola, viabilizando o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim toda e qualquer mudança não terá efeito, se não acompanhar uma reconcepção de currículo.

Por isso, a finalidade dessa investigação é esboçar alguns dos ingredientes essenciais ao estudo da teoria do currículo: um breve histórico das linhas conceituais curriculares a partir

da análise da sociedade americana e brasileira, como um movimento de contínua análise, reformulação, problematização e questionamentos, tendo a sociologia do currículo como importante e fundamental elemento.

DA CONCEPÇÃO DO CURRÍCULO

As primeiras referências à expressão currículo: alguns estudos apontam que o contexto do surgimento da expressão currículo é identificado com a Reforma Protestante do final do século XVI, mais especificamente com o Calvinismo. Possivelmente, o termo teria sido utilizado em 1582, nas escriturações da Universidade de Leiden (Holanda), mas o primeiro registro que dele se constata é o de um atestado de graduação outorgado a um mestre da Universidade de Glasglow (Escócia), em 1663 (SAVIANI, 1994, p.39)

Os estudos mais específicos sobre o currículo tiveram início nos Estados Unidos, na década de 1920. Os movimentos migratórios e o amplo processo de industrialização gerou a necessidade de mais escolarização o que repercutiu diretamente nos currículos (BOBBITT, 2004). O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. A inspiração “teórica” é a “administração científica” de Taylor (alunos vistos como produtos de fábrica) procedimentos e métodos com vistas a alcançar resultados que pudessem ser medidos.

Considerando o sentido etimológico da palavra currículo (em latim, curriculum), em sua origem e abrangência significa o curso, o percurso, o caminho da vida ou das atividades de uma pessoa ou grupo de pessoas. Pode-se dizer que não houve alterações profundas até hoje, mas não podemos deixar de assinalar importantes variações de vocábulo, no uso e na apropriação do mesmo pelo vocabulário pedagógico.

Na aplicação do termo à educação, poderemos encontrar uma variação considerando-se, na linha de evolução dos tempos, as diferentes

concepções de educação e escola. Assim, vamos notar que o currículo se moldou respondendo à organização e às necessidades de determinada sociedade, num dado momento histórico.

CONCEITUAÇÃO DE CURRÍCULO

Foram muitas as interpretações dadas ao conceito de currículo através dos tempos em razão das transformações sociais, culturais e tecnológicas subjacentes às concepções de mundo, de homem e de educação, formulado no transcurso da história. Conceitualmente o currículo tem sido interpretado como “lista de matérias a estudar sob orientação do professor, experiências de aprendizagem para desenvolver habilidades que preparem para a vida; seriação de estudos realizados na escola” (SOARES, 1993, p.68).

Todavia, mergulhando na definição de currículo a partir do ponto de vista de alguns autores especialistas no assunto como John Dewey, William Kilpatrick, Franklin Bobbit, Ralph Tyler, Hilda Taba, Michael Apple, Lina Traldi e outros, respeitado o tempo histórico em que foram formuladas, buscamos apresentar algumas dessas definições.

Inicialmente, na década de 1930, sob a influência de John Dewey, o currículo passou a ser associado à vivência do aluno, às experiências que possibilitaram aos indivíduos desenvolverem-se de forma satisfatória considerando as diversas dimensões do seu ser. Nessa linha de discussão, afirma o autor:

O valor do currículo está na possibilidade de mostrar ao mestre os caminhos abertos à criança para o verdadeiro, o belo e o bom, permitindo a esse mestre, determinar o ambiente, o meio necessário para o desenvolvimento do educando e, assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental, porquanto, segundo ele, tudo se resume na atividade em que entra a inteligência reagindo ao que lhe é externamente apresentado (DEWEY, 1959, p. 80).

Reiterando as palavras de Dewey, um de seus colaboradores William H. Kilpatrick, em 1935, acrescenta: “currículo é uma sucessão de experiências escolares adequadas a produzir, de forma satisfatória, a contínua reconstrução da experiência” (1956, p.84), sendo, no entanto, o papel do mestre preparar o ambiente para que esta sucessão se faça de tal forma que promova o desenvolvimento dos alunos e os faça atingir os fins da autodireção, no desenvolvimento de suas atividades. Entendemos que a visão do autor é a de que o professor tradicional não atuará na qualidade de transmissor de conhecimentos.

Através dessas colocações no que diz respeito à definição de currículo, abordadas por Dewey e, complementadas por Kilpatrick, vemos já em seu tempo, e ainda hoje, um avanço perante as idéias de currículo como matérias ou disciplinas “feitas e acabadas”.

Muitos autores seguiram nessa linha traçada por Dewey, como é o caso de John Franklin Bobbit (2004), que em 1922, defendeu currículo como um conjunto de série ou de coisas que crianças e jovens devem experimentar para desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta. Nessa afirmação de Bobbit, já encontramos uma preocupação em definir qual deveria ser a relação entre a estrutura do currículo e o controle e o poder da comunidade – uma função social do currículo.

Seguindo essa lógica, em 1935, surgem Hollis Caswell e Dwight Campbell, afirmando que o “currículo abrange todas as experiências do educando sob a orientação do professor”. Posteriormente, este conceito seria mais bem explicitado por Caswell que afirma: “Currículo é tudo que acontece na vida da criança, na de seus pais e de seus professores”, dizendo ainda que “tudo que cerca o aluno, em todas as horas do dia, constitui matéria para currículo” (CASWELL e CAMPBELL apud TRALDI, 1984, p.34). Portanto, para esses autores, tudo que rodeia o educando será parte do currículo: pais, materiais, livros, edifícios, conteúdos, etc.

Está claro que nesta tarefa de planejar currículo para que as atividades possam desenvol-

ver-se a contento, surgem autores que procuram definir-lhe melhor os elementos constitutivos e as responsabilidades de quem planeja. Estes autores serão mencionados a seguir.

Os estudos sobre currículo na perspectiva de organização e desenvolvimento começam a se consolidar por volta de 1936, através de Harold Rugg que atribuiu ao currículo uma questão técnica. Nessa perspectiva, o autor apresenta currículo como um programa integral da escola que deve envolver o que o professor e o aluno faz e, como o fazem, direcionando para as tarefas essenciais envolvendo o planejamento e o desenvolvimento do currículo, detalhado pelas seguintes ações: determinação dos objetivos, seleção das atividades e materiais de ensino e, organização dessas atividades e materiais, para o bom ensino (apud TRALDI, 1984, p.34).

Todas essas tarefas citadas anteriormente serão recolocadas, em 1949, por Ralph Tyler (1983), considerado um clássico na discussão sobre o tema abordado. Na conhecida obra *Princípios Básicos Currículo e Ensino* o referido autor levanta questões comumente apontadas pelos educadores: Que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir? Como selecionar as experiências de aprendizagem que possam ser úteis à realização desses objetivos?

Dessa forma, observamos que Tyler também destaca a experiência do aluno como uma problemática a ser pensada no planejamento curricular, a qual deve ser articulada em cada etapa do planejamento como: elaboração de objetivos, seleção e organização de experiências, bem como na sua avaliação.

Nessa concepção, o currículo é visto como uma prática neutra, instrumento de racionalização da atividade educativa e controle do planejamento. O pensamento de Tyler influenciou nos estudos sobre currículo no Brasil, adotado como fundamento teórico na organização curricular do ensino na década de 1970.

Em 1953, William Ragan, em sua obra *Currículo elementar moderno*, concebe currículo como um recurso instrumental, que consiste em experiências por meio das quais as crianças atingem a auto-realização, ao mesmo tempo em

que aprendem a contribuir para a construção de melhores comunidades [...]” (RAGAN, 1973, p.23).

Além dos autores já citados, lembramos ainda de Edward Krug, em 1956, que define currículo como “todos os meios empregados pela escola a fim de prover aos estudantes oportunidades desejáveis de aprendizagem” (TRALDI, 1984, p.35), restringindo, no entanto, o currículo ao ambiente escolar. No que diz respeito ao planejamento das atividades pedagógicas o autor defende que “conteúdo e método não podem ser encarados como entidades separadas” (ibidem).

Na mesma linha que restringe o currículo à situação escola, agregamos a definição de Vernon Anderson (1956, p.10) que também diz que “conteúdo e método não podem ser encaradas como entidades separadas”, e ainda acrescenta: “o currículo inclui não apenas as experiências da sala de aula, mas também as atividades extraclasses”.

Nessa concepção de currículo, não apenas a experiência da sala de aula deve ser valorizada, mas também as atividades extra-escolares. Nesse aspecto, ressaltamos o desenvolvimento de atividades em bibliotecas, visitas às comunidade etc.

O foco principal na definição de currículo, mais uma vez é o aluno, o ambiente sócio-cultural ao qual estão inseridos e o ambiente organizado para o desenvolvimento das experiências desejadas.

Nessa nossa trajetória cronológica, encontramos, em 1960, uma definição científica, feita por John Murray Lee e Dorris May Lee, que envolve e considera as estratégias e, portanto, a parte dinâmica do currículo, definindo-o da seguinte forma: “o currículo é a estratégia pela qual as escolas tentam satisfazer os fins da educação”, complementando o seu pensamento, afirmam que o “currículo são todas as experiências da criança das quais a escola se utiliza ou tenta influenciar” (LEE e LEE, 1960, p.148). Portanto, podemos inferir, tudo que acontece na escola, de acordo com esses autores, envolve o educando, as experiências e a situação ensino-

aprendizagem.

Em 1962, Hilda Taba em seu clássico sobre currículo, *O desenvolvimento curricular: teoria e prática*, engrossa as fileiras, chamando atenção para o fato de o currículo ser “um plano para a aprendizagem”, em que “tudo o que se conhece sobre o processo da aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo terá aplicação para a sua elaboração” (TABA, 1974, p.256).

Assim, é Taba quem chama a atenção para a necessidade de elaboração e planejamento científico e racional na construção de currículos, em que, a partir do diagnóstico das necessidades sócio-culturais dos educandos, se determinarão os objetivos a alcançar, a fim de que os estudantes possam enfrentar as demandas da sociedade no presente e no futuro, “participando como membros úteis dessa cultura” (1974, p. 25).

Ainda sobre currículo, a autora, também chama atenção para que, em função do que for levantado ou considerado como básico, se faça a seleção dos conteúdos e se proceda à sua organização para, então, determinar a seleção das experiências ou atividades de aprendizagem e sua organização. Finalmente, proceder-se-á à determinação do que avaliar e dos meios e modos de fazê-lo.

As preocupações de Taba em nível teórico podem sem dúvida ser fundamentalmente associadas à tendência tecnicista, embora um interesse em compreensão também se encontre em sua discussão sobre fontes de objetivos e experiências de aprendizagem. A pesquisadora propõe um modelo de organização curricular que envolve a determinação de: a) objetivos a serem alcançados; b) experiências curriculares; c) centros de organização do currículo; e d) um esquema de abrangência e seqüência (TABA apud MOREIRA, 1997, p.68).

O modelo proposto por Taba, no qual se integrariam tanto o conteúdo como as experiências de aprendizagem, pretende superar os problemas dos modelos de organização curricular existentes, inclusive o currículo centrado na disciplina. Vê-se que a proposta de organização curricular da pesquisadora corresponde

predominantemente a um interesse em controle técnico, evidente em sua ênfase nos elementos e passos incluídos no modelo.

Em 1963, Robert Fleming nos diz que o “currículo da escola moderna pode ser definido como a totalidade de experiências da criança, pelas quais a escola é responsável” (1970, p.10), o que foi corroborado por Ronald Doll, em 1964, quando afirmou que “currículo consiste nas experiências que as crianças vivem sob a direção e orientação da escola”, desta forma, esses autores acreditam que ao melhorar o currículo significa melhorar a qualidade dessas experiências.

O reforço e as definições dos diversos especialistas abordados nos parágrafos anteriores remetem-nos ao documento da UNESCO, de 1968, no qual nos deparamos com a seguinte definição sobre currículo: “são todas as atividades, materiais, métodos de ensino e outros meios empregados pelo professor, ou considerados por ele, para alcançar os fins da educação” (UNESCO, 1968, p.30). Nesse sentido, percebemos que a idéia predominante desse documento sobre currículo se reproduz nos espaços institucionais regida por uma visão orgânica – consensual que media as relações pedagógicas nas escolas.

Influenciada fortemente por Tyler e Taba, em 1972, Lady Lina Traldi, propõe uma definição de currículo como metodologia para a reconstrução curricular e o define da seguinte forma:

Sendo o currículo compreendido como todas as experiências organizadas e supervisionadas pela escola e pelas quais, portanto, esta assume responsabilidade, cabe determinar na seleção destas experiências aquelas que sejam mais significativas para o desenvolvimento e formação máximos, completos e harmoniosos da personalidade integral do educando (permitindo-lhe alcançar a auto-realização), ao mesmo tempo em que estejam em harmonia com as necessidades da sociedade e com os fins mais elevados da humanidade em geral (TRALDI, 1984, p. 41).

Essa é uma visão ampla e de ordem sistêmica, em que há um todo integrado para oferecer conjuntos integrados de oportunidades que permitam aos educandos atingirem amplos e objetivos específicos. Estes serão continuamente planejados, implementados, avaliados e revisados para permitir contínuo replanejamento.

Para Traldi (1984, p.41) “todas as experiências selecionadas e organizadas sistematicamente pela escola somente poderão ser encarradas na sua dinâmica processual, para levar o educando ao seu desenvolvimento pleno”. Nesse caso concordamos plenamente com a autora, para os quais através de processos, podemos empregar conhecimentos não meramente como um conjunto de informações, mas como um sistema para aprender.

Seguindo em nossa ordem, de certa forma cronológica, deparamos, em 1968 com Louise Berman, que nos fornece as mais sugestivas e construtivas contribuições a respeito de currículo, onde nos diz que habitualmente, “os currículos escolares têm dado ênfase mais ao que já aconteceu do que está por vir, e que as pessoas e os programas escolares precisam ser orientados para o futuro, devido ao ritmo demasiadamente acelerado do mundo de hoje e de amanhã” (BERMAN, 1975, p.34). Diz ainda que para chegar ao “núcleo essencial da vivência e da compreensão humanas” (idi, p.13), o currículo deverá buscar e estabelecer os “seus pontos de ênfase ou prioridades”, que são os ingredientes dos processos fundamentais do constructo curricular.

Mais uma vez, dentro da linha de evolução que estamos seguindo, Alvin Toffler, em 1974, com sua obra *Aprender para o amanhã*: o papel do futuro na educação expõe sua preocupação com um mundo de amanhã turbulento e de mudanças muito rápidas, que somente a educação poderá responder efetivamente à situação de aprendizagem se a ela incorporarmos o desenvolvimento de uma psicologia do futuro.

O autor acredita que somente a combinação de ação-aprendizagem com trabalho acadêmico e de ambos com uma orientação para o futuro criará uma motivação de aprendizagens

intensas e fortes para o educando (TOFFLER, 1974, p.124).

Nessa concepção, há necessidade de se ter uma educação para a mudança voltada para o futuro em que se podem destacar vários modelos de futuros possíveis, dos prováveis e dos preferíveis. É claro que isto exigirá maior cooperação da parte de todos (inclusive os alunos trabalhando nesse sentido), bem como maior criatividade nas conjecturas acerca do futuro dentro do espectro de mudanças.

Considerando o lado político e em oposição as teoria sobre currículo que Ralph Tyler formulara, em 1995, James MacDonald estabelece a seguinte conceituação:

O parâmetro principal do currículo não é o aluno, nem a sociedade, nem a herança cultural, mas o processo político de escolaridade. Assim, pretendo dizer que o processo político é a rede de estruturas, papéis, normas e relações interpessoais que operam no processo de escolaridade (MACDONALD, 1995, p.13).

Para o autor, o currículo é um autêntico espaço público, ou seja, um espaço onde múltiplas perspectivas podem ser articuladas em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, a importância dada por ele ao currículo, e que está por natureza inseparável ao da educação, como uma construção política, parte do pressuposto de que a escola é o veículo dessa atividade política, ou seja, um modo particular de organizar o poder e as influências que se encontram nas suas práticas cotidianas.

Por outro lado, Ulf Lundgren, em 1997, considera que o currículo não pode se reduzir a uma atividade política, porque se poderia considerá-lo um texto institucionalizado e, propõe a seguinte definição de currículo:

Defino currículo como uma solução necessária ao problema de representação e o problema da representação como o objeto do discurso pedagógico. O objeto do discurso coloca-se como um domínio do pensamento e da construção de realidades sociais quando a produção social e a reprodução se separam entre si (LUNDGREN, 1997, p.22)

Nesse caso, o currículo passa a ser um documento escrito de solução de problema da representação social³, que interliga os processos de produção e de reprodução, englobando a seleção e conteúdos, a organização de conhecimentos e destrezas e a orientação de método de transmissão de conhecimentos.

Fundamentando-nos em José Pacheco (2003), acreditamos que por ser a política uma necessidade para a vida humana, tanto individual como coletiva, a política curricular representa a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo nomeadamente com a regulação do conhecimento, que é face visível da realidade escolar e com o papel desempenhado por cada ator educativo dentro de uma dada estrutura de decisões relativas à construção do projeto formativo.

Em termos formais, a política curricular corresponde ao conjunto de leis e regulamentos que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas. Pensando dessa maneira José Gimeno Sacristán, define a política curricular como:

Toda a decisão ou o condicionamento dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo, desde os contextos de decisão política e administrativa, que estabelece as regras de jogo do sistema curricular. Planeja parâmetros de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes que moldam o currículo. Na medida em que o regula, a política é o primeiro condicionante direto do currículo e, indiretamente, é através da sua ação que outros agentes são moldados (SACRISTÁN, 1988, p.129-130).

³Representação social é entendida aqui sob o ponto de vista de Denise Jodelet (2001, p.27): é uma forma de conhecimento prático, de senso comum, que circula na sociedade. Esse conhecimento é construído de conceitos e imagens sobre pessoas, papéis, fenômenos do cotidiano. As pessoas constroem suas representações nos seus grupos sociais, através das conversas, das visões, das crenças que veiculam. Assim, os conceitos e imagens vão sendo aceitos, naturalizados, considerados verdadeiros, embora sejam apenas representações. Muitos dos preconceitos, dos estigmas, das exclusões de pessoas, decorrem desse processo e dos equívocos que podem gerar.

Sob essa perspectiva, a política curricular é uma ação simbólica, representando uma ideologia para a organização da autoridade e que abrange tanto as decisões das instâncias da administração central como as decisões dos contextos escolares, sendo implementada por intermédio de três tipos de instrumentos: normativos explícitos – leis, decretos-leis, portarias, despachos normativos; normativos interpretativos e subjetivos – circulares e ofícios circulares; documentos de orientação e apoio – textos de apoio, documentos internos da escola.

Segundo José Pacheco (2003, p.15), como a política não se reduz a um simples texto e o Estado é apenas um dos teorizadores, os textos curriculares, oriundos da administração central, são documentos de trabalho que simbolizam o discurso oficial do Estado que agrega interesses diversos e alianças elaboradas a diversos níveis de ação.

O autor afirma que as análises em política curricular, para terem validade política e teórica, devem considerar cinco contextos: contexto de influência, contexto de produção do texto político, contexto da prática, contexto dos resultados e o contexto da estratégia política, todos vistos como inter-relacionados. Esses contextos situam-se em um ciclo contínuo de políticas e podem ser genericamente definido como:

a) o contexto de influência consiste no espaço-tempo onde os conceitos chaves são estabelecidos para gerar o discurso político inicial;

b) o contexto de produção do texto político engloba a produção de diversos textos legais, oficiais, documentos e textos interpretativos que podem ser contraditórios tanto internamente, quanto na intertextualidade, onde diferentes grupos competem para controlar a representação e o propósito da política.

c) o contexto da prática consiste nas possibilidades e limites materiais e simbólicos, bem como na leitura daqueles que implementam a política;

d) o contexto dos resultados diz respeito aos efeitos das políticas tanto nas estruturas e práticas quanto no impacto dessas mudanças

nos padrões de qualidade, liberdade e justiça social;

e) o contexto da estratégia política engloba as atividades sociais e políticas de modo a contribuir para a resolução/atenuação das desigualdades, no fundo, a base da investigação social crítica.

Temos, pois, a partir desses autores, um avanço significativo na compreensão do que seja política curricular porque, primeiro, não só definem a política curricular como explicitam seu processo de construção e, o que é mais importante, sem dicotomizá-lo. Segundo, porque dão voz a todos os agentes políticos sem criar hierarquias entre eles. Terceiro, e em consequência dos anteriores, reconhecem no processo político, uma relação dialética entre global/local, destacando não só o movimento do global para o local, mas o inverso também. Quarto, destacam os conflitos políticos existentes nos diferentes contextos de produção da política curricular, liberam não só a visualização de conflitos culturais no processo de construção da política curricular como também de movimentos hegemônicos e contra-hegemônicos no processo político.

Refletindo acerca das concepções de currículo da forma que estão tratadas ao longo do texto, onde se concebe currículo numa dimensão mais ampla, observa-se:

Sua forma de ser visto não como produto, mas sim deve ser vista como uma seleção e organização de todo o conhecimento social disponível em uma determinada época. Uma vez que essa seleção e organização acarretam opções sociais e ideológicas conscientes e inconscientes, então uma tarefa primordial do estudo do currículo será relacionar esses princípios de seleção e organização do conhecimento à sua estrutura institucional e interacional nas escolas e, em seguida, ao campo da ação mais amplo das estruturas institucionais que cercam a sala de aula (APPLE, 1982, p. 30).

O autor citado dá muita importância à hegemonia definindo-a como “um conjunto or-

ganizado de significados e práticas ligados ao sistema central, efetivo e dominante de significados, valores e ações que são vividos” (APPLE, 1982, p.32).

Dessa forma, compreendendo o papel ideológico da educação e, particularmente de currículo, é que se torna possível fazer crítica à neutralidade, tratando de forma mais explícita os conflitos existentes na sociedade, conteúdo que em grande parte está contido no currículo oculto e, que sem revelar contribui para a manutenção da ideologia dominante.

A noção de currículo oculto tem exercido uma particular atração sobre aqueles que analisam o funcionamento da educação e sobre os educadores, de modo geral. Apesar de sua conotação crítica, foi um educador americano da ala conservadora, Philip Jackson, quem primeiro usou o termo na forma em que ficou conhecido. Num livro publicado em 1968, *Life in classrooms*, em que analisava certas características, ele assim sintetizava o sentido que dava à expressão que depois ia se tornar usual nos círculos educacionais:

[...] os grandes grupos, a utilização do elogio e do poder que se combinam para dar um sabor distinto à vida de sala de aula coletivamente formam um currículo oculto, que cada estudante (e cada professor) deve dominar se quiser se dar bem na escola. As exigências criadas por estas características da vida de sala de aula podem ser contrastadas com as exigências acadêmicas — o currículo oficial, por assim dizer ao qual os educadores tradicionalmente têm concedido mais atenção (JACKSON apud SILVA, 1992, p.94).

Outro teórico que chamou atenção para a existência de um currículo oculto, embora sem usar esta expressão, foi Louis Althusser (1985) em seu ensaio *Aparelhos ideológicos de Estados*, ao enfatizar a ideologia como tendo uma existência material: “Uma ideologia sempre existe em um aparelho e em sua prática ou práticas” (p.89), em outro momento de sua produ-

ção, o autor considera o sujeito, como agente do seguinte sistema: a ideologia existente em um aparelho ideológico material, que prescreve práticas materiais reguladas por um ritual material, práticas estas que existem nos atos materiais de um sujeito, que age conscientemente segundo sua crença (p.92).

É oportuno chamarmos atenção para o denominado currículo oculto, isto quer dizer o seguinte, que a escola, além de desenvolver o currículo explícito, referente à transmissão do saber ao aluno, ela desenvolve também o currículo oculto no sentido referente à transmissão de valores, normas e comportamentos. Assim, enquanto o currículo explícito hierarquiza os graus escolares, o oculto desenvolve nos alunos a aceitação da hierarquia e do privilégio.

Para Michael Apple (1982, p.127), a idéia de currículo oculto é entendida como “normas e valores que são implícitas, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos”. Ele ressalta que o conceito de currículo oculto aponta para o fato de que o “aprendizado incidental” durante um curso pode contribuir mais para a socialização do estudante que o conteúdo ensinado nesse curso.

O autor salienta ainda que o papel reprodutor da escola e do currículo, e a idéia de currículo oculto, possam vir a ampliar-se e passar a significar não só o terreno por excelência de controle social, mas também o espaço no qual se travam lutas ideológicas e políticas, passível, portanto, de abrigar intervenções que visem as mudanças sociais.

Contudo, considerando a razão social da educação, é preciso reconhecer a importância do currículo a partir de seu conteúdo filosófico e político, no qual está contemplada a idéia de homem livre e transformador, sujeito de sua história, consciente de sua produção e, que permite se conhecer apreendendo a dinâmica permanente do movimento social.

Nessa direção, é compreendendo como as formas culturais são (re)produzidas e reguladas na sociedade, os parâmetros que as orientam na

escola, a valorização ou não das situações vivenciadas de forma objetiva e, subjetivamente, que estaremos repensando o currículo e redimensionando sua projeção. Pois, considerar a experiência do aluno implica fundamentalmente tomá-la como ponto de partida no processo de reflexão que deve sustentar a prática pedagógica do professor e, ao problematizá-la, extrair o significado das relações educativas, como também oportunizar que o aluno se aproprie criticamente de outras experiências e saberes.

Dessa forma, concordamos com Antonio Flavio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (1995, p.7), o currículo é um artefato social e cultural, pois o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, ao contrário, o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades, estabelece culturas individuais e coletivas.

Sob esta perspectiva, Althusser (1985) em seu ensaio “Aparelhos ideológicos de Estado”, ao tratar da educação em seu caráter ideológico, rompe com a noção liberal e tradicional da educação como desinteressadamente envolvida com a transmissão de conhecimento e, lança as bases para toda a teorização crítica em educação, argumentando fundamentalmente que:

A educação constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria suas idéias sobre o mundo social, garantindo assim a reprodução da estrutura social existente. Essas idéias seriam diferencialmente transmitidas, na escola, às diferentes classes: uma visão de mundo apropriada aos que estavam destinados a dominar, outra aos que se destinavam às posições sociais subordinadas (ALTHUSSER, 1985, p. 21-22).

Althusser (1985) explicita a respeito dos mecanismos pelos quais essas diferenciadas visões de mundo eram transmitidas. De forma geral, essa transmissão da ideologia estaria centrada em matérias escolares mais propícias ao

“ensino” de idéias sociais e políticas, como é o caso da História, Educação Moral, Estudos Sociais, mas estariam presentes, também, embora de forma mais sutil, em matérias aparentemente menos sujeitas à contaminação ideológica, como Matemática e Ciências.

Se ideologia e currículo não podem ser vistos separados da teorização educacional crítica, cultura e currículo constituem um par inseparável na teoria educacional tradicional. Nessa visão, que é a educação? e, em particular, o currículo?, senão uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade.

Em se tratando de teorização crítica, de certa forma, o currículo continua trazendo um calhamaço de tradição. A educação e o currículo estão profundamente envolvidos com o processo cultural, entretanto, há diferenças importantes a serem enfatizadas. De forma geral, a educação e o currículo estão, sim, envolvidos com esse processo, mas ele é visto, ao contrário do pensamento convencional, como um fundamento político.

Para Moreira e Silva (1995), o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tantos campos de produção ativa de cultura quanto os campos contestados. Em contraste com o pensamento convencional sobre a relação entre currículo e cultura, a tradição crítica vê o currículo como terreno de produção e criação simbólica cultural. Para eles, a educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos.

Nessa perspectiva, o currículo educacional, por sua vez, é o terreno privilegiado de manifestações, desse conflito, reafirmam os mesmos autores, o currículo, então, não é visto, tal como na visão tradicional, como um local de transmissão de uma cultura incontestada e unitária, mas como um campo em que se tentará impor tanto a definição particular de cultura de classe ou grupo dominante quanto o conteúdo

dessa cultura.

Os autores dizem ainda que: aquilo que na visão tradicional é visto como o processo de continuidade cultural da sociedade como um todo, é visto aqui como processo de reprodução cultural e social das divisões dessa sociedade.

Nesse entendimento, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, sim, segundo eles, “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 28). Enfim, para discutir currículo de uma forma crítica, acreditamos ser necessário discuti-lo num sentido amplo e abrangente, não se limitando a problemas técnicos como ocorreu em muitos momentos da história, entendendo que o campo curricular está fortemente influenciado por um conjunto de valores educacionais, pertencente a um quadro de referência teórica, histórica e política.

Pautado nessa discussão, o papel da escola tanto na parte ética quanto na adaptação à estratificação econômica foi algo que vários dos autores citados abordaram com muita tranquilidade. Muitos dos primeiros líderes do movimento para tornar a seleção e determinação do currículo numa área de especialização profissional, como Gordon Rugg, Ralph Tyler e Hilda Taba abraçaram convictamente tanto a cruzada moral quanto a ética da adaptação ao sistema econômico como funções patentes da escolarização.

Ao examinarmos trabalhos de alguns dos mais influentes intelectuais e especialistas em currículo como John Dewey, Ralph Tyler, John F. Bobbit é possível percebermos os compromissos ideológicos que orientaram grande parte da estruturação de currículo no passado e, como exatamente a visão da escolarização como uma instituição de aculturação lentamente se uniu à visão da escolarização para a adaptação ao sistema econômico na mente do público.

Portanto o entendimento inicia-se a partir

desse ponto com um modelo curricular econômico e culturalmente conservador adquirindo forma própria, tornando-se um paradigma dominante. Ficando claro que, historicamente, a teoria e o desenvolvimento do currículo que deveriam estar ligados às mudanças sociais, as estruturas que legislam a escolarização em seus mais diversos níveis de ensino e na promoção sócio-econômica da coletividade não desenvolvem o seu papel político-educacional e, o que se vê é um currículo engessado em teorias, vazio de falas e de práticas cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso conceitual e histórico das linhas curriculares que realizamos nos permite verificar a variedade de posições/perspectivas sobre a conceituação de currículo. Também podemos perceber que estas teorias admitem possibilidades variadas de interpretação, dependendo do contexto e dos grupos sociais envolvidos.

Sendo assim, não existe a mais ou a melhor definição de currículo, porque uma vez que implica uma posição de valor, tal definição vai ser melhor para um grupo que opta por determinados valores; o que pode ser a melhor definição para se trabalhar em um determinado grupo, porque ele fez opções, pode não ser válido para outro grupo, porque ele fez outras opções.

Tomar decisões curriculares é essencialmente tomar decisões de valor, e decidir-se por uma definição de currículo está em se definir por uma determinada concepção, que inclui compromissos sociais e políticos; uma vez tomadas essas decisões, a definição assume significado.

A concepção de currículo evoluiu acompanhando o desenvolvimento das ciências da educação aplicada a diferentes áreas do conhecimento. A questão fundamental no âmbito dos estudos sobre currículo resume-se na explicação do que deve ser aprendido (conteúdo) e do como deve ser aprendido (ação).

Acreditamos que o currículo deva ser vis-

to como uma maneira de preparar a juventude para participar ativamente de sua cultura. Nem todas as culturas se nutrem das mesmas classes de conhecimentos, nem uma mesma cultura necessita dos mesmos tipos de capacidades e habilidades intelectuais em todas as épocas. Assim, uma análise da cultura e da sociedade é um dos critérios que fundamentam a proposta de currículo.

Portanto, tudo o que foi visto até aqui é necessário para permitir exame e análise completos (do que existia, do que existe) sobre conceituação de currículo e; levar à tomada de decisões que promovam o melhoramento de desenvolvimento do currículo, seu planejamento e replanejamento no sentido de melhorar o processo ensino-aprendizagem, em benefício do educando e da cultura, em médio, curto e longo prazo.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ANDERSON, Vernon E. *Princípios e procedimentos de melhoria curricular*. 2 ed., New York: Ronald Press Co, 1965.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Tradução: Carlos Eduardo Ferreira Carvalho, São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BERMAN, Louis. *Novas prioridades para o currículo*. Rio de Janeiro: Lidaador, 1975.
- BOBBITT, John Franklin. *O Currículo*. Porto, Portugal: Didáctica, 2004.
- DEWEY, John. *Vida e Educação*. São Paulo: Nacional, 1959. Tradução de: The child and the curriculum.
- FLEMING, Robert S. (org.). *Currículo moderno: um planejamento dinâmico das mais avançadas técnicas de ensino*. Rio de Janeiro: Lidaador, 1970, Tradução de: Curriculum for todays,

boys and girls.

KILPATRICK, William H. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Melhoramentos, 1956.

KUHN, Thomas. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerg, 2001.

LEE, John Murray; LEE, Dorris May. *The child and his curriculum*. In: Science Education, vol.34, issue 5, New York: Appleton-Century-Crofts, 1960. p.345-361.

LUNDGREN, Ulf. *Teoría del curriculum y escolarización*. 2 ed., Madrid: Morata, 1997.

MACDONALD, James B. *Curriculum as political process*. In: MACDONALD, B. (ed.). *Theory as a prayerful act*. New York: Peter Lang, 1995, p.149-152.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*. In: _____. (orgs.). *Curriculo, Cultura e Sociedade*. 2 ed., rev., São Paulo: Cortez, 1995.

PACHECO, José Augusto. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre (RS): Artmed, 2003.

RAGAN, William R. *Curriculo primário moderno*. Tradução: Ruth Cabral. Porto Alegre: Globo, 1973. Tradução de: Modern Elementary Curriculum.

SACRISTÁN, José Gimeno. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1988.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1992.

SOARES, Elvira Maria Ferreira. *Trabalho informal e currículo: por um cotidiano em construção*. 1993, 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 1993.

TABA, Hilda. *Elaboración del currículo: Teoría y práctica*. Buenos Aires: Ediciones Troquel, 1974.

TOFFLER, Alvin. *Aprendendo para o futuro*. Rio de Janeiro: Artenova, 1974. Tradução de: Learning of tomorrow - The role of the future in education.

TRALDI, Lady Lina. *Curriculo: conceituação e implicações, metodologia de avaliação, teoria e prática, formas de organização, supervisão*. 2 ed., São Paulo: Atlas, 1984.

TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículos e ensino*. 7 ed., Porto Alegre, Rio de Janeiro: Globo, 1983.

UNESCO. *Curriculum Revision and Research*. In: *Educational studies and Documents*, nº 28, 34 f., 1958. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>> Acesso em: 28/072006.

DD