

**TEORIAS CURRICULARES: uma
leitura sobre seus fundamentos e
significados**

**CURRICULAR THEORIES: a reading
of their foundations and meanings**

**TEORÍAS CURRICULARES: uma
lectura de sus fundamentos y
significados**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v14iEspecial.57068

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Resumo: O objetivo deste artigo é compreender as teorias curriculares e seus significados para os currículos na comunidade escolar. Diante dessa proposta, instigou-nos a saber quais intencionalidades as teorias curriculares advogam e as suas influências na educação e no ensino. Nos procedimentos metodológicos, enveredamos pela abordagem qualitativa, com método dialético, num estudo de caráter bibliográfico. Buscamos dialogar nos estudos de Kliebard (2011), Silva (2010), Freire (2000), Arroyo (2013), Giroux (1997), Lopes e Macedo (2011) entre outros. Seus fundamentos referem-se a olharmos sobre os aspectos tradicionais do currículo, da perspectiva crítica e do pós-estruturalismo. As reflexões tecidas neste estudo evidenciam a relevância de conhecer as teorias curriculares em seu processo histórico, numa trajetória sócio-política-cultural, pois, esse conhecimento possibilita o entendimento da dinâmica da realidade educacional e se faz necessária nos espaços formativos em que buscamos conhecer seus fundamentos e significados, ou seja, algo que nos ajuda a compreender as relações estabelecidas no cotidiano escolar, esse que se faz por meio dos discursos ideológicos e do saber-poder.

Palavras-chave: Currículo. Teorias Curriculares. Educação.

Recebido em: 02/03/2021

Alterações recebidas em: 21/06/2021

Aceito em: 19/07/2021

Publicação em: 30/12/2021

Márcia Alessandra Beltrão Soares

Mestra em Educação em Ciências da
Amazônia

Pedagoga na Secretaria de Estado de
Educação e Desporto do Amazonas, Brasil.

E-mail: mabs0944@gmail.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6283-2342>

Lucinete Gadelha da Costa

Doutora em Educação

Professora da Universidade do Estado do
Amazonas, Brasil.

E-mail: lucinetegadelha@gmail.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2433-123X>

Como citar este artigo:

SOARES, M. A. B.; COSTA, L. G. TEORIAS CURRICULARES: uma leitura sobre seus fundamentos e significados. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n.Especial, p. 1-11, Ano. 2021 ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14iEspecial.57068>

Abstract: The objective of this article is to understand the curricular theories and their meanings for the curricula in the school community, in face of this proposition; we were instigated to know to which intentionalities the curricular theories advocate and their influences on education and teaching. In the methodological procedures, we followed a qualitative approach, with a dialectical method, in a bibliographical study. We seek to dialogue in the studies of Kliebard (2011), Silva (2010), Freire (2000), Arroyo (2013), Giroux (1997), Lopes and Macedo (2011) among others, their foundations resuming the look on the traditional aspects of curriculum, the critical perspective and post-structuralism. The reflections in this study highlight the relevance of knowing the curriculum theories in its historical process in a socio-political-cultural trajectory, because this knowledge enables the understanding of the dynamics of educational reality and is necessary in formative spaces in which we seek to know their foundations and meanings that help us understand the relationships established in everyday school, which is made through ideological discourses and knowledge-power.

Keywords: Curriculum. Curriculum theories. Education.

Resumem: El propósito de este artículo es comprender las teorías curriculares y sus significados para el currículo en la comunidad escolar, frente a esta proposición, nos instigó a conocer a qué intencionalidades abogan las teorías curriculares y sus influencias en la educación y la enseñanza. En los procedimientos metodológicos, hemos seguido el enfoque cualitativo, con método dialéctico, en un estudio bibliográfico. Buscamos el diálogo en los estudios de Kliebard (2011), Silva (2010), Freire (2000), Arroyo (2013), Giroux (1997), Lopes y Macedo (2011) entre otros, sus fundamentos retoman la mirada sobre los aspectos tradicionales del currículo, la perspectiva crítica y el posestructuralismo. Las reflexiones de este estudio destacan la relevancia de conocer las teorías del currículo en su proceso histórico en una trayectoria sociopolítica-cultural, porque este conocimiento permite comprender la dinámica de la realidad educativa y es necesario en los espacios formativos en los que se busca conocer sus fundamentos y significados que nos ayuden a comprender las relaciones que se establecen en la cotidianidad de la escuela, que se realiza a través de los discursos ideológicos y del saber-poder.

Palavras-clave: Plan de estudios. Teorías de los planes de estudio. La educación.

1 INTRODUÇÃO

Estudar o currículo é buscar conhecer suas relações estabelecidas através das práticas pedagógicas que são frutos de um processo de construção e de desconstrução, envolvendo determinantes sociais e políticas, cujas intencionalidades e significados demandam de reflexão sobre o cotidiano escolar.

Essa reflexão sobre as teorias constitui-se como relevante por permitir uma compreensão das intenções que direcionam a ação pedagógica por meio das práticas em nossas escolas. Precisamos conhecer as diferentes perspectivas curriculares presentes nos processos educacionais que expressam em seus discursos e práticas intencionalidades no campo da Educação com lógicas definidas.

Neste sentido, salientamos que a educação permeia limites e desafios que precisam ser entendidos em diferentes contextos, seja nas zonas urbanas, seja nas áreas rurais onde existem escolas com realidades de vida peculiares ligadas aos territórios ao qual pertencem, isto é, por possuírem um processo identitário próprio e singular que respeita as diferenças sociais e os interesses dos educandos.

Ao refletirmos sobre a educação, numa abordagem histórica, deparamo-nos com práticas pedagógicas que assumiram posturas excludentes em seus processos, gerando contradições nas ações educacionais expressas no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, faz-se necessário conhecer as teorias curriculares e suas intencionalidades. A esse respeito, Freire (2005) destaca que se não há clareza nas ações, então há uma reprodução; ou seja, o fato de reproduzir concepções-práticas, isso porque nos chama a atenção para o trabalho pedagógico, pois, existe uma carga de implicações nessas ações, e elas podem comprometer o trabalho escolar, contribuindo ou não com a construção de saberes conscientes ou não em nossas escolhas.

No caminhar da busca pela compreensão das intencionalidades do currículo para a comunidade escolar, dialogamos com os diferentes autores que, em cada teoria, apresentam suas concepções e nos

instigam a pensar sobre as teorias curriculares, mesmo sabendo que não conseguiremos dar conta de saber as intencionalidades em sua totalidade e seus efeitos no ambiente educativo e na vida dos estudantes e professores.

Nesta discussão, objetivamos uma leitura sobre as teorias curriculares e suas intencionalidades numa abordagem teórico-metodológica, dialogando com diferentes autores, tendo em vista que não existe uma única perspectiva, mas são diversas as narrativas que se entrelaçam em seu campo de estudo do currículo.

Nos procedimentos metodológicos, enveredamos pela abordagem qualitativa num estudo de caráter bibliográfico. Assim, buscamos em Kliebard (2011), Silva (2010), Freire (2000), Arroyo (2013), Giroux (1997), Lopes e Macedo (2011), entre outros, a discussão sobre as diferentes abordagens teórico-prática do currículo evidenciadas nas teorias tradicionais, críticas e pós-estruturalistas, como também em um olhar de seus fundamentos e implicações para a comunidade escolar.

2 UMA BREVE RETOMADA DAS TEORIAS CURRICULARES

2.1 A teoria Tradicional do Currículo

Ao discutirmos os diferentes olhares sobre o currículo, verificamos que ele assume significados diferentes, não há um conceito fechado; assim, o currículo pode ser direcionado aos conteúdos programáticos de uma disciplina, isto numa visão reducionista; ou trazer uma perspectiva ampla que envolve as experiências dos sujeitos escolares

A palavra currículo possui origem no latim e significa *percurso, corrida*, cujo conceito assume diferentes visões, algo que mudará de acordo com as teorias e seus autores. Nessa perspectiva, buscamos um olhar diferenciado nesse processo.

Trazemos aqui de forma sucinta as teorias do currículo tradicional, crítico e pós-estruturalista, isto é, por entender que elas possuem diferentes concepções de homem, de sociedade e de educação; ainda mais porque evidenciam disputas de poder em seus diferentes interesses e influenciam nisso o fazer educacional. Dessa forma, no olhar dessas diferentes noções e na leitura com o contexto em que vivemos, vamos refletindo o conhecimento das suas teorias-práticas na busca de compreendermos as experiências dos sujeitos.

Vale salientar que o termo “Currículo” foi introduzido nos Estados Unidos, em 1918, através da obra intitulada *The Curriculum*, de John Franklin Bobbitt (1876-1956). O campo do currículo ganhou força como algo especializado, reflexão e estudo e se desenvolveu em meio à efervescência da revolução industrial que, naquele contexto, moldou-se às perspectivas industriais para a formação da mão-de-obra para atender as necessidades das indústrias (SILVA, 2010, p. 23).

Em outras palavras, como as indústrias necessitariam de recursos humanos, era necessário reorganizar a educação e seu currículo; nesse contexto, a teoria tradicional - em meados do final do século XIX - organiza o funcionamento do currículo com a escolarização das massas.

Nesse sentido, o currículo - na perspectiva da teoria tradicional - evidencia seu caráter tecnicista, com lógica da racionalidade técnica. A racionalidade técnica implica em uma forma de pensar e agir sob os indivíduos, obrigando-os a aderirem determinados comportamentos relacionados aos meios de produção capitalista.

Quando a teoria tradicional se vale da neutralidade, existe um discurso reverso, pois, não existe educação desprovida de intenção, uma vez que fomenta como característica seu aspecto político em suas relações, fazendo com que a organização curricular delinear esse percurso numa relação verticalizada de poder, que assume características do utilitarismo e da obediência num processo de racionalização de resultados educacionais. Isto é, lógicas essas provenientes do modelo de organização das fábricas que em seus princípios eram norteados pela administração científica de Frederick Taylor (1856-1915), que concebe com princípios administrativos, com base no taylorismo e no fordismo. Em suma, essa lógica direcionada ao currículo, no sentido de controle, é evidenciado por meio do planejamento do ensino e da avaliação dos processos educacionais.

Esse respeito, Bobbitt direciona-nos à leitura do currículo como força intencional de formar mão-de-obra especializada para as indústrias, ou seja, esses recursos humanos passariam pela escola que tinha por função formar o estudante por meio do controle através dos processos pedagógicos em planejamento com o direcionamento de seus objetivos, metodologias e avaliação para essa finalidade.

Para esse autor, era necessário mensurar os resultados através de métodos precisos. Nesse contexto, a relação com o sistema educacional era totalmente industrial e o currículo estava relacionado ao modo de produção, cuja palavra de ordem era eficiência. “No discurso curricular de Bobbitt, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que pudesse ser precisamente mensurados” (SILVA, 2010, p. 12).

Nesse cenário, a educação escolar fica reduzida estritamente aos princípios econômicos para o mercado de trabalho e a escola na função de formar o indivíduo para a vida adulta e sua inserção no mercado de trabalho.

A atração e influência de Bobbitt devem-se provavelmente ao fato de que sua proposta parecia permitir à educação tornar-se científica. Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações (SILVA, 2010, p. 23).

O Currículo na lógica tradicional direcionava suas ações para a formação científica; entretanto, ela se configurava através do eficientismo estruturado na administração escolar. Assim era necessário manter o controle através da eficácia, eficiência como foco na economia, ao ponto de delinear objetivos para a consolidação dos resultados mensurados de aprendizagem que deveriam ser respondidas, a saber:

Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos? Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente? Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados? As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: currículo, ensino e instrução e avaliação (SILVA, 2010, p. 25).

Essas dimensões objetivavam determinados resultados esperados de aprendizagem voltada para o treinamento de habilidades e para a execução de tarefas, não havia uma preocupação com a organização do ensino, cujos objetivos educacionais, a organização das experiências eram pensadas para alcançarem de forma eficiente a concretização dos objetivos propostos.

De acordo com Kliebard (2011, p. 27), percebemos que para Tyler os comportamentos dos estudantes eram condicionados aos padrões sociais que atendessem as necessidades da indústria. Desse modo, ao estudar a vida dos estudantes e seus comportamentos, saberia-se como adequar tais comportamentos aos objetivos que pretendia-se alcançar, elaborando-se assim um ensino neutro. Nessa perspectiva, os objetivos serviam a um fim, algo aqui que se identifica com a neutralidade da educação.

A teoria tradicional curricular reafirma o controle da vida dos indivíduos de maneira que seja manipulável e categorizada para se encaixar nos objetivos previstos. Com efeito, pensava-se o currículo como forma de controle, do poder sobre a ordem estabelecida, como se a vida dos estudantes fosse algo mensurável e manipulável.

Sendo controlável os comportamentos dos estudantes, caberia aos currículos formularem experiência escolares que se enquadrariam em um determinado fim. Nesse sentido, a educação passa a ser compreendida num formato tecnicista de modulação e repetição, utilizando a avaliação como instrumento de medição das aprendizagens através do currículo.

Portanto, a avaliação é um processo pelo qual o indivíduo compara as expectativas iniciais, sob forma de objetivos comportamentais, mensurando os resultados. Tal concepção faz certo apelo ao bom-senso e, especialmente, quando reforçada por modelos aproveitados da indústria e da análise de sistemas, parece ser um meio extremamente sensato e prático de avaliar o êxito de um empreendimento (KLIEBARD, 2011, p. 31).

Segundo Silva (2010, p. 25): “Tyler insiste na afirmação de que os objetivos devem ser claramente definidos e estabelecidos. Os objetivos devem ser formulados em termos de comportamento explícito”. Aqui nesse discurso, observamos que a educação se apresenta de forma tecnicista, valorizando os objetivos e a avaliação, numa perspectiva de estabelecer os padrões guias, isso estava posto nos currículos de formação de pessoas, sendo essa posição criticada por John Dewey (1859-1952).

Ademais, convém esclarecer que no início do século XX, nos Estados Unidos, um filósofo norte-americano - chamado John Dewey - apresenta um currículo mais humanista, considerando as necessidades das crianças. Nisso, defendia a democracia e a liberdade do pensar. Dessa forma, apresentava-se os princípios da escola nova, ou seja, no arcabouço e na lógica da teoria tradicional.

A metáfora dominante na teoria educacional, no início do século XX, não era um produto da filosofia da educação do autor, nem mesmo das noções românticas sobre a infância, mas um reflexo da administração corporativista. (KLIEBARD, 2011, p. 6).

Nesse contexto, as práticas curriculares fixaram-se predominantemente em planejar, selecionar, hierarquizar e organizar conhecimentos específicos e através das habilidades dos estudantes, visando criar trajetórias de classificação do desempenho individual e dos resultados satisfatórios, subjacente a lógica do mercado.

Todavia, existem grupos, movimentos sociais e populares que possuem concepções e experiências bem diferentes de uma perspectiva de educação mercadológica, mas ainda em muitas realidades brasileiras, a predominância, principalmente no setor privado, é de tornar os processos educacionais um produto, e isso é visível, pois a preocupação reside na estrutura; e não na finalidade.

Dessa forma, a finalidade da escola e da educação nos faz pensar em novas perspectivas e objetivos que não se restrinjam apenas ao aspecto econômico, apesar de estarem atrelados a ela; contudo, por estarem num contexto capitalista, os currículos sofrem influências e condicionamentos de dependência econômica; ou seja, ditando regras, tornando o espaço escolar em lugares para o desenvolvimento da pedagogia da subordinação. Em suma, não privilegiando local propício ao diálogo e à contestação.

Nesse sentido, a aprendizagem dos estudantes se dá por meio de um acúmulo de conteúdo que é decorado, memorizado e nessa mesma direção à avaliação, porque redimensiona essas práticas para que assim se possa recitar os conhecimentos de forma mecanizada. Em outras palavras, as respostas das provas precisam ser fidedignas às dos livros didáticos. As práticas pedagógicas de muitas escolas ainda desenvolvem seu trabalho pedagógico pautado em princípios da teoria tradicional, tanto na estrutura quanto na organização dos tempos e espaços escolares.

Na década de 60, num contexto mundial, havia uma reconfiguração da realidade com muitas lutas travadas pelos movimentos sociais. Naquele contexto, o Brasil enfrentava a ditadura militar, esses movimentos provocaram vários questionamentos e invadiram o cenário educacional; assim, suas teorias sinalizavam também transformações ao currículo de teoria tradicional. Com efeito, sendo questionada a lógica da desigualdade, esse processo social e cultural atingiu a educação escolar e seu currículo. No próximo tópico iremos tratar da teoria crítica que questiona os modelos sociais e culturais e como eles acenam para as contradições dos processos educacionais evidenciado no currículo.

2.2 A teoria Crítica Currículo

Contraopondo-se a essa lógica da Teoria Tradicional, movimentos de questionamentos e

preposições vão emergindo e com a contribuição da Escola de Frankfurt, que denunciava a racionalidade técnica da Educação e o movimento da escola alemã, a teoria crítica vai se construindo com um movimento que direciona o objetivo de busca de construção de processos emancipatórios, frente a uma sociedade oprimida pelas condições que o capitalismo impunha numa ordem imperialista de desigualdades, e no campo educacional passaram a influenciarem o currículo e seu fazer pedagógico.

Em nossa realidade Brasileira as desigualdades sociais e a lógica da racionalidade técnica perpassa movimentos de inquietações, críticas e de construção de novos caminhos no campo da educação. Nesse caminhar, os movimentos sociais de caráter popular têm um papel importante ao levantar as contradições da estrutura de educação em seus aspectos de adaptação e de reprodução, algo que representa uma luta de resistência e defesa de educação pública, como também de um processo educacional contextualizado as diferentes realidades, como afirma Silva (2010 p. 29-30):

[...]. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais.

A teoria crítica coloca em evidência as lutas de poder e de classe. A insatisfação de uma escola excludente e seletiva destacada por Althusser, destaca que através da escola e da seleção dos conteúdos a ideologia dominante se perpetuava. De acordo com Silva (2010, p. 31-32):

A escola atua ideologicamente através do seu currículo. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto que as pessoas da classe dominantes aprendem a comandar e a controlar.

Althusser chama-nos a atenção que essa reprodução tanto se dá no campo econômico quanto ideológico por meio dos aparelhos ideológicos do Estado, e aqui mencionamos a escola que, através da do currículo, contribuiu para perpetuação de lógicas diferentes e excludentes no meio educacional. Para além de Althusser, Bourdieu e Passeron, teóricos que teciam críticas à educação e à escola capitalista; observamos que eles não concebiam a ideologia dominante como um aspecto da economia, mas era a própria economia. Assim, a ideologia se utiliza da escola e da cultura como uma economia para manutenção da classe dominante.

Para Bourdieu e Passeron, a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural. Esse capital cultural existe em diversos estados. Ela pode se manifestar em estado objetivado: as obras de arte, as obras literárias, as obras teatrais, etc. A cultura pode existir também sob a forma de títulos, certificados e diplomas: é o capital cultural institucionalizado (SILVA, 2010, p. 34).

Esse debate não deixa de ser suscitado na sociedade contemporânea, cujas desigualdades constroem abismos na escola, refletidas em seus currículos. A ideologia é utilizada na sociedade para consolidar crenças e valores tidos como incontestáveis, comunica-as como se fosse algo natural. Nesse cenário, é perceptível que a ideologia advoga duas dimensões de educação: uma própria para os dominantes; e outra diferente para os que estão na condição de dominados. Nessa perspectiva, as diferentes ideologias presentes nas teorias direcionam currículos que, por sua vez, reproduzem diferentes práticas nos espaços escolares.

Na teoria pós-estruturalista, a ideologia forja discursos, em que a linguagem produz significados reivindicando e denunciando as injustiças contra os diferentes processos identitários de (negros, mulheres, indígenas, ribeirinhos, caboclos, quilombolas, LGBTQS etc.)

Nos espaços escolares, o currículo segue evidenciando a lógica dominante, onde se valoriza costumes, hábitos e práticas. Essas lógicas precisam ser refletidas e dialogada com estudantes e professores, desmistificando as ideologias e seus significados, pois, esse movimento é um movimento crítico e de resistência.

Freire (2003) chama-nos a atenção para essa lógica que não humaniza o trabalho e nem o trabalhador, mas o torna dependente, submisso aos propósitos do capital, preparando os sujeitos para desempenhar papéis sociais de acordo com as intencionalidades do capital.

Nesse sentido, de contestação à lógica capitalista Freire, dá-se início ao movimento de reflexão da vida dos sujeitos como prática da liberdade, assim enfatiza a necessidade da população adulta, sublinhando o conhecimento como instrumento cultural. Movimento esse importante para que os sujeitos possam compreender o mundo em que vivem e construir de uma leitura crítica da realidade, entendendo as lógicas presentes na escola e em seus processos de ensino-aprendizagem.

Ao refletirmos sobre a escola, verificamos que em seus cotidianos práticas poderão gerar a reprodução das desigualdades ou criar espaços de diálogo, como condição para novos conhecimentos e novas racionalidades.

Nessa perspectiva, a escola pública necessita superar a organização liberal e articular-se com outros significados num movimento mais coeso de educação no interior das escolas, com práticas de resistências a lógicas excludentes, como também condutas que expressam o exercício democrático na construção de perspectivas críticas em suas ações. A esse respeito, inclusive, Arroyo (2013, p. 13) afirma que a escola se constitui como espaço de luta de poder, como veremos a seguir:

A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais, ao citar as correlações de forças na escola, explica que são forças hegemônicas burguesa que lutam para perpetuar seu domínio, sua ideologia através dos conteúdos, da organização da escola e das avaliações oficiais, nacionais e internacionais. Nessa tensão de forças de poder, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a educação básica e para a formação docente, numa configuração política de poder.

O movimento da teoria crítica e pós-estruturalista, tem contribuído para um novo olhar para a escola que não é mais o lugar da obediência, da racionalidade técnica ou da docilidade, mas é o lugar da crítica das injustiças sociais e educacionais em que se travam disputas na construção de currículos.

Nesse contexto, a organização dos movimentos sociais entra na disputa pelas mesmas oportunidades de direito à educação, à saúde, à moradia, à alimentação, ao lazer, à segurança e outros tantos direitos. Em outras palavras, nesse caráter de luta social, observamos um momento político de mudanças em que os movimentos sociais, classe trabalhadora, associação científica, comunitários, os sindicatos, os movimentos sociais populares que tem grande participação política na conquista de direitos nas questões de moradia, emprego, condições de trabalho entre outras demandas.

A defesa pela escola pública agregou no âmbito curricular as disputas que ultrapassaram os aspectos do direito ao acesso ao ensino e ampliam suas lutas na produção de conhecimento, como da ciência e da tecnologia, entre outras. A produção de conhecimentos visa em suas relações sociais o enfretamento as lógicas de dominação. De acordo com Arroyo (2013, p. 14):

Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e

de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade.

Nessa premissa, Freire salienta a necessidade de pensarmos nas lógicas existentes na sociedade, que implica uma modificação no pensamento, tornando-o crítico, algo que pode ser ou não mediatizada “[...] pelo trabalho formador, apoiado em condições históricas propícias” (FREIRE, 2003, p. 34). Nesse sentido, o diálogo entre os sujeitos, torna-se o elemento essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, ou seja, por meio de uma educação problematizadora.

Nessa perspectiva, a escola é vista como espaço de luta e de construção de possibilidades, e não apenas de reprodução, compreendendo a resistência como elemento contra-hegemônico de uma ideologia que subjuga (GIROUX, 1997). Dessa forma, Giroux concebe o currículo como um espaço possível de resistências onde os estudantes e professores podem demonstrar suas potencialidades na discussão e participação, a saber:

Tomando como base a noção de “intelectuais orgânicos” de Gramsci, Giroux vê os professores como “intelectuais transformadores”. Através do conceito de “voz” Giroux concede um papel ativo à sua participação – um papel que contesta as relações de poder através das quais essa voz tem sido em geral suprimida. Há uma reconhecida influência de Paulo Freire na obra Henry Giroux, vê a pedagogia e o currículo através da noção de política cultural. O currículo envolve a construção de significados e valores culturais (SILVA, 2010, p. 55).

No contexto escolar é perceptível a defesa de Giroux, que através da voz dos professores, vê um potencial para questionar a determinadas demandas educacionais. Nisso, compreender um currículo é conhecer suas intenções.

Para tanto, a teoria crítica deve romper com a lógica conformista da educação em que todas as práticas são políticas, pois, a ação humana tem seu caráter político e necessitam ser lidas, refletidas, questionadas e interpretadas, promovendo assim rupturas para a composição da transformação social comprometida com um projeto coletivo e não individual (Freire, 2003).

Nesse direcionamento, o currículo é compreendido como força identificadora das forças que nos tornam oprimidos pelas ideologias. Foi ainda tido como espaço de luta no campo social e cultural, pois, a evidência das lutas ideológicas se apresentava através do poder. Assim, a teoria crítica contribui para a compreensão da materialidade vivenciada pelos sujeitos em suas diferentes realidades. Logo, observamos que na teoria pós-crítica ou pós-estruturalista, isto é, assumem outros sentidos, outras formas de compreender o contexto neoliberal que ainda permeia nossas realidades existenciais. Enfim, no próximo tópico iremos dialogar com a perspectiva pós-estruturalista na tentativa de compreender seus significados.

2.3 A Teoria Pós- Estruturalista do Currículo

A Teoria Pós-Estruturalista concebe a educação na formação dos sujeitos com as suas diferenças (gênero, orientação sexual, raça) e como cidadãos. Reafirma a identificação dos sujeitos de forma subjetiva, em que o currículo parte da perspectiva da diferença.

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos (LOPES; MACEDO, 2011 p. 41).

O Currículo aparece como crítico dos preconceitos postos na sociedade, na qual os grupos reivindicam seus direitos na luta contra as formas discursivas das ideologias de imposições.

Desse modo, a teoria pós-estruturalista traz à tona essa discussão através dos movimentos sociais e pela luta dos direitos dos grupos dominados e excluídos “por não pertencerem a uma classe social considerada superior, branca, americana, masculina e heterossexual” (SILVA, 2010).

A reivindicação por direitos é um movimento que perpassa a teoria crítica e segue com a teoria pós-estruturalista, ambas compreendidas como teorias críticas. Quando vivemos numa realidade neoliberal, com o foco no econômico, percebemos que há a necessidade de lutas ao direitos à educação, à saúde, à habitação, ao lazer, à segurança, ao emprego. Tais condições materiais de vida refletem a segregação desses públicos na escola e, em especial, em outras dimensões da vida.

Desse modo, a teoria pós-estruturalista nos ajuda a desmistificar os conceitos de poder posto na linguagem. A respeito disso, Silva (2010, p. 87) afirma que:

[...] para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação.

A teoria pós-estruturalista defende a diferença como um processo discursivo, salienta as relações sociais através dos sentidos que se configuram nas políticas de currículo e no princípio da recontextualização por hibridismo, pois, esses sentidos são intencionalmente fabricados e mediados pelos discursos, tendo como eixo a desigualdade de poder instaladas nas políticas de currículo. Em outros termos, as relações mediadas nos processos pedagógicos nos apresenta categorias de poder, ideologia e o sujeito aparece numa teia de implicações intencionais. Em suma, esse poder implica diretamente nos processos pedagógicos e trazem à tona a necessidade da discussão a respeito da desconstrução dos discursos postos nos dispositivos pedagógicos.

De acordo Lopes e Macedo (2011), para Bernstein, os dispositivos pedagógicos são discursos que conduzem a mensagem pedagógica, regulando a seleção e a distribuição daquilo que é encaminhado aos grupos sociais, ou seja, por meio de uma comunicação pedagógica, tornando os princípios recontextualizado, onde desloca-se e recoloca-se o discurso original em novas bases sociais de poder e de controle. Logo, na categoria da “recontextualização curricular, percebe-se uma disputa pelos diferentes interesses, cuja arena de negociação vai se desconstruindo em prol dos interesses de grupos sociais que é mediado pelo discurso nas políticas de currículo” (LOPES, 2013).

Nesse diálogo, podemos incluir Derrida, que apresenta a concepção desconstrução da estrutura do signo, isso numa perspectiva de que “todo o conhecimento é interpretado como um discurso e conectado ao poder” (LOPES, 2013, p. 12). De acordo com Derrida (2001), não há sentido original na linguagem, mas representações que suprimem seus sentidos.

Enfrentamos essa mediação de poder no discurso e no problema da interpretação, cujo discurso poderá ser manipulado de acordo com o interesse dos grupos, uma vez que não se utiliza da fidelidade na ideia original de quem fala. Em outras palavras, ela se constituem como não original, configura-se como um aspecto híbrido nas formações das políticas curriculares (LOPES, 2013).

Nessa perspectiva curricular pós-estrutural, o discurso toma forma e sentido, faz-se necessário saber então: quais sentidos praticamos na escola? Quais lógicas estão impregnadas nos currículos e são reproduzidas nas práticas pedagógicas? Quais discursos estão em voga nas estruturas educacionais e ecoam nas escolas? Há uma tensão postas pelos diferentes sujeitos na escola através dos currículos e suas práticas? Em síntese, elas influenciam o currículo, a leitura de mundo e a reflexão, então é necessário conhecer seus conceitos num mundo desigual em que se faz necessários desconstruir o texto oficial (normas), questionando as verdades tidos como certas, valorizando a cultura dos grupos sociais sem distinção.

Por sua vez, a teoria pós-estruturalista questiona a racionalidade plena, ela se configura pelo imprevisível, pela contestação do tido como incontestável, os discursos, as falas. Nisso, os escritos se configuram numa dimensão heterogênea de diferentes sujeitos, as demandas reclamadas são diferentes, pois, na realidade pós-moderna, a materialidade-histórica se complexifica; afinal, não é de fácil compreensão porque seus fatores implicam em questões mais profundas.

Nesse contexto, “Os registros teóricos pós-críticos [...] abalam a própria compreensão do que

vêm a ser o currículo e seu caráter político” (LOPES, 2013, p.2). A prática discursiva não se constitui apenas da fala dos sujeitos, mas seu caráter político ultrapassa o sentido linguístico e apresenta nisso o discurso nas relações de luta de poder, assumindo assim diferentes significados.

De acordo com Burity (2010, p. 11), as palavras e as intenções nunca estão sozinhas e evidenciam que “não há ação social sem significação, mas toda significação está inscrita-ainda que nunca plena ou definitivamente – num discurso”. Vale salientar que todo discurso produz um efeito e ele está contido nos discursos de perspectiva política que se relacionam num contexto hegemônico que não se define, mas está sempre em tensão por não conter toda a totalidade. “Como essa ordem não pode absorver completamente a demanda, ela não pode se constituir como uma totalidade coerente” (LACLAU, 1985).

Assim, trazendo Lopes(2011) ao debate e às reflexões construídas, podemos afirmar que não existe identidade política fixa, ainda mais diante da articulação e tomada de decisão dos sujeitos; ou seja, os sujeitos se constituem de acordo como as suas ações são interpeladas nas práticas em terrenos precários e vulneráveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos aqui o objetivo do artigo numa leitura sobre as teorias curriculares e seus significados. As Teorias Curriculares apresentam suas intencionalidades, ideologias com objetivos diferenciados, a teoria tradicional objetiva formar pessoas para sustentação das indústrias, para a conformação da situação social e econômica. E no contraponto desta lógica, a teoria crítica defende um processo educacional emancipado; afinal, através de seus movimentos, questiona as desigualdades sociais que na escola expressa-se nos elementos excludentes para a manutenção da ordem a ordem vigente.

Por sua vez, a teoria pós-estruturalista evidencia as ideologias e o saber-poder através das políticas de currículo que se utilizam da linguagem e do discurso numa luta hegemônica de poder. Apreender as intenções de cada discurso, de onde se fala e quem fala e como se fala nos remete a pensar no que precisamos defender como movimento de resistência pela democratização social, política, cultural, econômica e educacional; ainda mais naquela que se utiliza dos discursos do saber-poder.

Conhecer as teorias curriculares é relevante para demarcar e conhecer o território e as intencionalidades de cada uma delas. Assim sendo, suas implicações devem ser bem interpretadas para os educadores e para os estudantes. Enfim, deve-se trabalhar com um posicionamento pedagógico que tem intenções por trás de concepções, cujo currículo se desenha através da prática.

Portanto, todo ato de conhecer enquanto prática assume sua incompletude, essa precisa ser nossa postura diante do conhecimento, cujo entendimento das teorias contribui com um pensar a vida como ela se apresenta com suas lógicas e sentidos através dos discursos. Isto é, tudo aquilo que nos toca no mundo contemporâneo marcado pelas diferenças, complexidade e contradições.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo-Território em Disputa**. Petrópolis-RJ: 5ª ed. Vozes. 2013. p.9-374
- BURITY, J. **Psicanálise, identificação e formação de atores coletivos**. Recife: Instituto de Pesquisas Sociais, Fundação Joaquim Nabuco, 1997. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil>, 2014.
- DERRIDA, J. **Posições**. Belo Horizonte. Autêntica, 2001.
- DIAS, R. E, LOPES, A.C. Sentidos da Prática nas Políticas de Currículo para a Formação de Professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.9 n.2, p.79-99, jul/dez 2009.
- FREIRE, P. **O Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo. Atiças S.A. 1998. Sul, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.p. 3-90
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. p. 184
- GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (Org). **Currículo na contemporaneidade:**

incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2006.p.344

GATTI, Bernadete. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, Marli. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GIROUX, Henr. Rumo a uma nova sociologia do currículo. In: GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais – rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 43-53 (cap. 2)

LACLAU, E. MOUFFE, C. **Hegemony and Socialist strategy.** Londres: [s.n.] 1985. p. 179

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011. P. 280

LOPES, Alice C., CUNHA, Erika V. R. da COSTA, Hugo H. C. DA RECONTEXTUALIZAÇÃO À TRADUÇÃO: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013

KLIEBARD, Herbert, M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.23-35, Jul/Dez 2011.

KLIEBARD, Herbert, M. Burocracia e teoria de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.5-22, Jul/Dez 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006.p.178

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais.** 7ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p.192

PETERES, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença. Uma introdução.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.p.84-91

SANTOS, F.S. S. dos. **Professores dos anos iniciais do ensino fundamental, pedagogia histórico-crítica e ensino de ciências: investigando articulações.** Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Bauru-SP. 2015

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.p.158



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).