

**MODELOS DE UNIVERSIDADE E
TEORIAS DE CURRÍCULO: efeitos nos
modos como se aproximam**

**UNIVERSITY MODELS AND
CURRICULUM THEORIES: effects in the
ways in which they are approaches**

**MODELOS DE UNIVERSIDAD Y
TEORIAS DE CURRÍCULO: efectos en
las formas em que se acercars**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i2.63350

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

Resumo: Os modelos de universidade que se concebe hoje produzem efeitos diretamente na conformação dos currículos de ensino superior, o que gera tensão nos modos como se relacionam: se integram, se excluem, se aproximam, se distanciam, conforme as diferentes configurações históricas nas quais estão inseridos. Dessa tensão resultam: i) o que se entende por universidade, que responde à concepção de universidade moderna, traduzida pela indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, e ii) o que se entende por ensino superior, que prepara para atender ao mercado e que, pode se filiar a uma concepção mercadológica. Nesse sentido, este artigo, decorrente de pesquisas bibliográficas, tem como objetivo observar de que modo determinada concepção de universidade se relaciona a uma concepção de currículo e os efeitos que podem ser produzidos. Assim sendo, as proximidades nos modos como se constituem evidenciaram efeitos diversos para a construção de uma concepção moderna de universidade e para a eclosão de uma universidade prestadora de serviços (CHAUÍ, 2001). A universidade prestadora de serviços desconstrói a universidade como instituição social com ensino, pesquisa e extensão indissociável. Na relação de aproximação entre modelos de universidade e teorias de currículo, foi possível constatar um modelo de universidade pública que restringe, em grande parte, à sua função tradicional de formar profissionais polivalentes para o mercado de trabalho. Essa função da universidade pública está em correlação com a concepção de universidade prestadora de serviço. Em contraposição, surgiu um possível modelo de universidade como instituição social, que se relacionaria às teorias pós-críticas de currículo, uma universidade emancipadora.

Palavras-chave: Currículo. Universidade. Instituição social. Instituição operacional.

Recebido em: 14/06/2022

Alterações enviadas em: 06/02/2023

Aceito em: 24/11/2022

Publicação em: 07/06/2023

Lilian Pereira Palácio

Doutora em Educação

Professora da Universidade Estadual do
Ceará, Brasil.

E-mail: lilian.palacio@uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3539-4719>

Como citar este artigo:

PALÁCIO, L. P. MODELOS DE UNIVERSIDADE E TEORIAS DE CURRÍCULO: efeitos nos modos como se aproximam. *Revista Espaço do Currículo*, v. 16, n. 2, p. 1-12, 2023. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.63350>

Abstract: The university models that are conceived today produce effects directly on the conformation of higher education curricula, which generates tension in the ways in which they are related: they are integrated, excluded, approached, distanced, according to the different historical configurations in which they are inserted. From this tension result: i) what is meant by university, which responds to the conception of modern university, translated by the inseparability between research, teaching and extension, and ii) what is meant by higher education, which prepares to serve the market and which, can be affiliated with a marketing concept. In this sense, this article, resulting from bibliographical research, aims to observe how a certain conception of university is related to a conception of curriculum and the effects that can be produced. Therefore, the proximity in the ways in which they are constituted showed different effects for the construction of a modern conception of university and for the emergence of a university that provides services (CHAUÍ, 2001). The service provider university deconstructs the university as a social institution with teaching, research and extension inseparable. In the approximation between university models and curriculum theories, a model of public university was evidenced that is largely restricted to its traditional function of training polyvalent professionals for the labor market. This function of the public university is in correlation with the concept of a service provider university. On the other hand, a possible model of the university as a social institution was evidenced, which would be related to the post-critical theories of curriculum, an emancipating university.

Keywords: Resume. University. Social institution. Operating institution.

Resumen: Los modelos universitarios que se conciben hoy producen efectos directamente en la conformación de los currículos de educación superior, lo que genera tensión en las formas en que se relacionan: se integran, se excluyen, se acercan, se distancian, según las distintas configuraciones históricas en que se encuentran. insertado De esta tensión resultan: i) qué se entiende por universidad, que responde a la concepción de universidad moderna, traducida por la inseparabilidad entre investigación, docencia y extensión, y ii) qué se entiende por educación superior, que prepara para servir al mercado y el cual, puede estar afiliado a un concepto de marketing. En ese sentido, este artículo, resultado de una investigación bibliográfica, tiene como objetivo observar cómo una determinada concepción de universidad se relaciona con una concepción de currículo y los efectos que puede producir. Por tanto, la proximidad en las formas en que se constituyen mostró efectos diferentes para la construcción de una concepción moderna de universidad y para el surgimiento de una universidad prestadora de servicios (CHAUÍ, 2001). La universidad proveedora de servicios deconstruye la universidad como una institución social con docencia, investigación y extensión inseparables. En la aproximación entre los modelos universitarios y las teorías curriculares, se evidenció un modelo de universidad pública que en gran medida se restringe a su función tradicional de formar profesionales polivalentes para el mercado laboral. Esta función de la universidad pública está en correlación con el concepto de universidad proveedora de servicios. Por otro lado, se evidenció un posible modelo de la universidad como institución social, que estaría relacionado con las teorías poscríticas del currículo, una universidad emancipadora.

Palabras clave: Reanudar. Universidad. Institución social. Institución operativa.

1 INTRODUÇÃO

A universidade na sociedade moderna insere-se na dinâmica de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais resultantes do processo de globalização. Nesse contexto, decorrem discussões em torno do ensino superior, seja em função de um discurso de afirmação da universidade, seja em função de um discurso de sua desconstrução. O discurso de afirmação da universidade confere-lhe um sentido de ser um campo de saber, por meio do desenvolvimento da ciência, da produção de conhecimentos e da formação profissional. Já o discurso de desconstrução da universidade confere-lhe um sentido de ser uma prestadora de serviço, na qual o ensino é centrado na instrumentalidade para atender de imediato as necessidades do mercado de trabalho.

Essas discussões produzem efeitos diretamente nos modos de conformação dos currículos dos cursos de ensino superior, uma vez que os currículos são elaborados de acordo com os modelos de universidade que se projetam em cada momento histórico. Como os modelos projetados coexistem em tensão, as correlações de forças, num dado momento histórico, condicionam os modos de organização

das universidades e suas respostas curriculares às demandas que lhe são contrapostas pelo contexto social mais amplo em que se inserem. Considera-se que o tensionamento próprio ao processo de formação e reforma dos currículos, resultante do embate entre vertentes ideológicas concorrentes, é constitutivo da própria ordem acadêmica, e fundamenta a possibilidade de existência da universidade. Esse tensionamento foi observado em pesquisa realizada sobre os Projetos Políticos Pedagógicos de duas universidades, uma pública e outra privada, indicando que a universidade como instituição social está em concorrência com a universidade como organização social prestadora de serviços, tanto no que diz respeito ao modo de conformação dos currículos, quanto à função da universidade (PALÁCIO, 2015).

Nesse entendimento, o objetivo desse artigo é observar os efeitos que se produzem ao aproximarmos um determinado modelo de universidade a uma concepção de currículo. A proposta é de aproximar: a) um modelo clássico de universidade a uma perspectiva tradicional de currículo; b) um modelo social de universidade, a que se pode aproximar uma perspectiva crítica de currículo; c) um modelo operacional de universidade como organização, aproximada a uma perspectiva tecnicista de currículo e d) um modelo emancipatório de universidade, que poderia se associar a uma concepção pós-crítica de currículo.

A aproximação entre concepções de universidade e de currículo não se fará de modo a observar-se algum tipo de equivalência entre elas, mas apenas de modo a se produzir um dispositivo que auxilie no trabalho de caracterização de um discurso de afirmação ou de um discurso de desconstrução da universidade. A aproximação proposta se fundamenta em tentativas de relacionar similitudes entre concepções de referência que fundamentam determinadas formas de conceituação de universidade e de currículo, como mencionado. Trata-se, portanto, de se encontrar proximidades nos modos como se estabelecem significados para determinados modelos de universidade e teorias de currículo. Trata-se, portanto, de se observar proximidades semânticas nos modos como concebida a referência em concepções concorrentes de universidade e de currículo.

Este artigo está dividido, para além da introdução, em quatro partes, a saber: modelos de universidade, teorias de currículo, proximidades e, por fim, algumas considerações. Este trabalho é de cunho qualitativo, decorrente de pesquisas bibliográficas.

2 MODELOS DE UNIVERSIDADE

Na Idade Média, nos séculos XII e XIII, num contexto em que a Igreja Católica era uma instituição muito poderosa, surgem as primeiras universidades, como a Universidade de Bolonha (1190), a Universidade de Oxford (1214), a Universidade de Paris (1215), as quais traduziam um conceito de universidade como campo de conhecimento. Segundo Trindade (1999, p. 7), o modelo de universidade medieval estava voltado para “uma formação teológica-jurídica que responde às necessidades de uma sociedade dominada por uma cosmovisão católica”. Nesse modelo, o conhecimento era fundamentado por documentos, por uma cultura preservada no mundo antigo, e pela filosofia cristã/escolástica. Nos séculos XVII e XVIII, com o surgimento das ciências como a física, a matemática, a astronomia e posteriormente a química e as ciências naturais, segundo Trindade (1999), mudou profundamente o sistema de se conceber uma universidade. O autor explica que “a entrada das ciências nas universidades alterará irreversivelmente a estrutura da instituição, limitada anteriormente às ciências ensinadas nas faculdades de medicina e artes sob a denominação de *filosofia natura*”, (TRINDADE, 1999, p. 9), sobretudo com a inserção da pesquisa. A partir dessa época, começa-se a pensar numa universidade como construção do saber, vindo a acontecer com o surgimento da universidade moderna.

A universidade moderna, referência para o que se compreende atualmente sobre ensino e pesquisa inseparáveis, surge com a criação, em 1808, da Universidade de Berlim, que tem como principal fundador Guillermo de Humboldt. Em seu famoso texto “Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim”, Humboldt (1959) destaca a pesquisa como principal função da universidade, ao lado do ensino, tornando-as, pois, elementos indissociáveis para a caracterização do que seria uma universidade. A universidade para Humboldt apresenta essencialmente duas tarefas: o desenvolvimento máximo da ciência, de um lado, e, por outro, a produção de conhecimento responsável pela formação intelectual e moral da nação. Com base nessas tarefas, propõe-se a indissociabilidade entre pesquisa e ensino para a formação.

Para Santos (2011, p. 64), o apoio nessa concepção de universidade para se considerar qual seja sua função social tem produzido o problema de se fazer “passar facilmente por universidade aquilo que o não é”. Isso ocorre devido as muitas funções conferidas à universidade ao longo do século XX, sem investimento do Estado, o que teria facilitado a abertura do mercado para o ensino superior. Dessa abertura, surgiu a *universidade mercadológica*, que não se filia nem à concepção clássica, nem à concepção moderna de universidade, o que, no limite, implica na configuração de outro tipo de instituição que não a universitária, como as que se consolidaram como redes de *ensino superior privado*.

O ensino superior privado, no Brasil, surgiu na primeira República com as escolas superiores *livres*, que não dependiam do Estado, chamadas de particulares, e tinham como objetivo suprir a necessidade técnico-econômica da sociedade da época. No entanto, a efetivação do ensino superior privado aconteceu no final dos anos 1960 e início de 1970, devido à necessidade em atender a demanda que surgia com o crescimento da classe média e com as novas oportunidades de trabalho. A Lei 5.540/68, que estabelece a Reforma Universitária, valida o ensino superior privado em seu Art. 4º: “As universidades e os estabelecimentos de ensino superior isolados constituir-se-ão, quando oficiais, em autarquias de regime especial ou em fundações de direito público e, quando particulares, sob a forma de fundações ou associações”.

Nesse período de 1960 a 1970, conforme Durham (2003), o poder público não dispunha de aparelhamento necessário para a criação de novos cursos, pois “o setor público precisaria criar não apenas outros tipos de curso, mas outros tipos de instituição”. Na verdade, dado que o Brasil tinha forte crescimento econômico, é mais provável que não houvesse vontade política para tal. A autora relata ainda que “nos Estados Unidos, quando se avolumou a procura pelo ensino superior, no início do século XX, a democratização do acesso se fez através da criação de *Community Colleges*, que se mostraram muito eficazes no atendimento desse tipo de demanda”. (DURHAM, 2003, p. 18).

No Brasil, o setor privado tomou para si essa tarefa, transformando-a num grande e lucrativo negócio. Nos cursos do setor privado, o aluno termina a graduação, sem muitas exigências acadêmicas e com baixos custos financeiros. Grande parte dos estabelecimentos privados de ensino superior foi criada a partir de escolas de ensino médio. Entretanto, na década de 1990, a ampliação do ensino superior privado chegou ao seu ápice com os ajustes impostos pela globalização do capitalismo, baseados em uma ideologia neoliberal, com conseqüente abertura ao mercado e a reorganização do espaço social em função de preceitos econômico-financeiros, de acordo com uma lógica própria a esse viés ideológico. Esse processo foi resultante do movimento de reforma do Estado brasileiro da década de 1990, que afetou diretamente a educação em geral e, em particular, a educação superior. Esse movimento atendeu a orientações de organismos econômico-financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Para Chaves:

Esse movimento de reforma do Estado capitalista, para adequar-se ao novo modelo de acumulação flexível, se manifesta, no Brasil, de forma acentuada, por meio da mercantilização da educação, em especial do seu nível superior. Esse processo de mercantilização provoca mudanças substanciais na organização e no funcionamento do sistema nacional de ensino superior. (CHAVES, 2010, p. 485).

Para tornar ainda mais sólida a mercantilização do ensino superior no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996 – assegurou no Art. 7º que:

O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e respectivo sistema de ensino; II – autorização de funcionamento e avaliação da qualidade pelo Poder Público; III. Capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.¹

1 Art. 213: Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitária, filantrópica ou confessional, definidas em lei (Constituição Federal de 1988).

O crescimento do mercado de ensino superior privado foi reforçado com a criação de algumas políticas públicas, a partir de 2004, sobretudo com o financiamento do Estado, por meio de bolsas, para a expansão do acesso à universidade pelas camadas populares.

Sob esse cenário, Chauí (2001, p. 176) relata que na reforma do Estado estariam previstos os serviços que são exclusivos do Estado, e aqueles não-exclusivos, com base nas noções de *agências autônomas e de organizações sociais*. As primeiras, são instituições de direito público e “realizam as atividades exclusivas do Estado”; já as segundas, são “as instituições públicas não-estatais, que operam no setor de serviços”. A autora explica ainda que

Os serviços Não-Exclusivos do Estado, isto é, aqueles que podem ser realizados por instituições não-estatais, na qualidade de prestadora de serviços; o Estado provê tais serviços, mas não executa uma política, nem executa diretamente o serviço, nesses serviços estão incluídas a educação, a saúde, a cultura, as utilidades públicas. (CHAUÍ, 2001, p. 176).

Nessa ordem estabelecida, a universidade se apresentaria como uma organização social, pois prestaria um serviço ao Estado, por meio de um contrato de gestão. Isso implicaria que a universidade deixasse de ser uma instituição de direito público para ser uma prestadora de serviços.

A universidade, conforme Chauí (2001), desde seu surgimento na Europa, foi sempre uma *instituição social*, cujas práticas sociais eram fundamentadas no reconhecimento público e que se diferenciava das outras instituições sociais pela legitimidade de suas atribuições, através de normas e valores internos à própria universidade. Com base em Michel Freitag (1996), Chauí faz a distinção entre instituição social e organização social:

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida no conjunto de meios (administrativos) particulares para a obtenção de um objetivo particular. [...] Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a instituição social universitária é crucial é (*sic*), para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por quê, para que e onde existe. (CHAUÍ, 2001, p. 187).

Chauí adverte que é possível à universidade passar da condição de instituição social à condição de organização prestadora de serviço. Isso pode acontecer devido às mudanças geradas pela nova forma do capital e ocorre em três etapas sucessivas: na primeira, a universidade torna-se *funcional*; na segunda, uma *universidade de resultados*; e, na terceira, uma *universidade operacional* (CHAUÍ, 2001, p. 189). A autora relata como isso aconteceu no Brasil, isto é, como a universidade passou da condição de instituição social à de organização prestadora de serviço. As três etapas aconteceram durante o século XX: a primeira, a *universidade funcional*, dos anos de 1970, veio como *prêmio de consolação* oferecido pela ditadura militar para a classe média, com a massificação e a abertura desordenada de cursos superiores; a segunda, nos anos de 1980, seria a *universidade de resultados*, que continuava com o objetivo da primeira, mas com a novidade da parceria entre universidade pública e empresas privadas, o que garantia emprego aos profissionais universitários e bolsas aos estudantes; a terceira, a *universidade operacional*, dos anos de 1990, diferiria das outras por se estruturar como uma organização.

Na universidade operacional, a docência, por exemplo, é entendida como uma maneira rápida de transmissão de conhecimentos, com o aligeiramento da graduação para atender o mercado de trabalho. Nessa universidade, a pesquisa torna-se uma “estratégia de intervenção e de controle”, criando obstáculos para a organização. Assim sendo, não há lugar para a pesquisa na universidade operacional. Para Chauí (2001, p. 191), “essa nomenclatura pretende marcar a ruptura com as ideias clássicas e ilustradas, que fizeram a modernidade”, uma vez a autonomia universitária dá lugar à heteronomia, com o “aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões, relatórios etc.”.

(CHAUÍ, 2001, p. 190).

As ideias de Chauí nos levam a refletir sobre como a universidade no Brasil foi instituída. Desde a sua criação, a universidade no Brasil se estabeleceu em parte como instituição social, nos moldes de desenvolvimento da pesquisa e da produção de conhecimentos, e, em parte, como organização centrada no ensino e na instrumentalidade para atender ao mercado. A universidade como instituição social tem seu caráter próprio e não se alterara na sua essência, ou seja, ensino e pesquisa permaneceram concebidos em sua indissociabilidade. Esse discurso de afirmação sustenta as universidades que não se colocam com a finalidade de atender apenas às necessidades do mercado, diferentemente do discurso de desconstrução daquelas que oferecem o ensino como uma mercadoria. Entretanto, a oferta de ensino como produto não pode ser vista como característica exclusiva das universidades mercadológicas, uma vez que pode se fazer também em universidades públicas, do tipo operacional. Chauí alerta que

Essa universidade [a operacional] não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas. (CHAUÍ, 2001, p. 193).

Em face disso, Santos (2011) adverte que a universidade pública precisa sair do campo conservador e elitista para se contrapor ao modelo operacional. No entanto, a autonomia financeira e institucional são condições necessárias e determinantes para que isso aconteça. O autor afirma:

Uma vez criadas as condições, a universidade deve ser incentivada a assumir formas mais densas de responsabilidade social, mas não deve ser funcionalizada nesse sentido. A responsabilidade social da universidade tem de ser assumida pela universidade, aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para as impor. (SANTOS, 2011, p. 82).

O autor propõe uma reforma universitária alternativa, contra hegemônica, “uma reforma criativa, democrática e emancipatória da universidade pública”. (SANTOS, 2011, p. 50). Essa proposta pode ser um prenúncio para um modelo pós-moderno de universidade pública com ensino, pesquisa, extensão e que possa responder de forma positiva e propositiva às demandas sociais. Esse modelo emancipatório seria uma instituição social pública, democrática, autônoma e transformadora da sociedade.

3 TEORIAS DE CURRÍCULO

As teorias de currículo, desde a antiguidade clássica, procuram responder questões de acordo com as finalidades escolares e sobre a concepção de conhecimento entendida naquele momento. É assim com a teoria tradicional de currículo, que se baseia numa concepção humanista e conservadora de uma cultura fixa, herdada, estável e do conhecimento como informação ou fato. Essas concepções de cultura e do conhecimento apresentam uma perspectiva conservadora da função social, entendida aqui como dominação e exclusão. Conforme Lopes e Macedo (2011, p. 71), nesse entendimento de currículo, “é defendida a existência de regras e métodos para validação de saberes”.

No início do século XX, com a consolidação da educação em massa nos Estados Unidos, a escola passa a ter a função de formar para atender ao mercado de trabalho e o currículo teve que atender a esse propósito. Para Lopes e Macedo (2011, p. 21-22), nesse período, “as demandas sobre a escolarização aumentam, como forma de fazer face à rápida urbanização e às necessidades de trabalhadores para o setor produtivo”. Em 1918, Franklin Bobbit publica a obra *The curriculum* – reconhecido como primeiro tratado sobre currículo –, propondo um currículo com a finalidade de preparar o aluno para uma vida adulta economicamente eficiente. (LOPES e MACEDO, 2011).

Com o advento da industrialização, surge uma visão tecnicista de currículo que, em muitos aspectos, se assimila à conservadora e humanista, mas enfatiza as dimensões instrumentais, utilitárias e

econômicas da educação. A escola² passa a ter a função de preparar o estudante para o trabalho e a vida profissional adulta. Não havia, portanto, preocupação com as finalidades últimas da educação, a preparação para a vida como um todo. A ocupação determinava o que deve ser ensinado na escola, através de um mapeamento: habilidades, técnicas de como fazer algo (profissional). Nessa visão, o currículo é uma organização econômica, que funciona como uma fábrica, baseado numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista. O tecnicismo é uma marca da reprodução do discurso da classe dominante.

No entanto, na década de 60 do século XX, muitos movimentos sociais e políticos aconteceram em vários países³ e influenciaram as teorias de currículo. Nos Estados Unidos, surgiu o *movimento de reconceptualização*, isto é, os estudiosos da educação começaram a compreender que o currículo como uma prática fundamentalmente técnica, não tinha como se harmonizar com as teorias sociais que se originavam na França ou na Inglaterra como a fenomenologia, o marxismo e a hermenêutica. Já na Europa, o destaque foi para a chamada *nova sociologia da educação*, baseada nas ideias do inglês Michael Young, que tomava como foco a sociologia do conhecimento, a qual não se preocupava em saber que conhecimento é considerado falso ou verdadeiro, mas em saber o que é considerado como conhecimento. Para as discussões, também contribuíram as obras, entre outras, de franceses como Althusser, com *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*, e Bourdieu e Passeron, com *A reprodução*. Para Silva (2003a), no Brasil, a obra de Paulo Freire, principalmente o livro *Pedagogia do oprimido*, teve um papel importante para as teorias de currículo.

Todos esses movimentos aconteceram, quase simultaneamente, como uma explosão revolucionária que favoreceu o surgimento das teorias críticas de currículo. Em oposição à teoria tradicional, as teorias críticas questionavam a técnica do *como fazer* defendida pelos curriculistas tradicionais. Silva (2003a) traça um paralelo em relação a essa oposição:

As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 2003a, p. 30).

As relações de poder na dinâmica da sociedade capitalista se fazem em torno da dominação de classe. A economia determina como a escola deveria agir, pois sendo a economia e a produção o centro da dinâmica social, a escola é o local de reprodução social. Essa reprodução aconteceria através do conhecimento imposto por aqueles que detinham o poder: o conhecimento particular, um currículo particular. O conhecimento se legitimava em detrimento de outros, por interesses meramente econômicos. Para Silva (2003a, p. 30), esses modelos “restringiam-se às atividades técnicas de como fazer o currículo, [...] eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação”. O currículo era apenas organização e elaboração do que deveria ser ensinado nas escolas.

Nos anos de 1970, com o surgimento de uma abordagem crítica em relação aos estudos sobre currículo e com o fracasso do tecnicismo, tanto nos Estados Unidos quanto na Europa, coloca-se no centro das discussões o conhecimento escolar. Os estudiosos do currículo se voltaram então para entender o domínio do conhecimento e o poder das classes sociais. Difundiu-se o conceito de *currículo oculto*, entendido como valores, normas, ideologias, ensinados na escola, mas não inclusos nos objetivos do currículo *manifesto ou prescrito*, aquele determinado pelas práticas políticas, econômicas e sociais, com base em que se determinava o que deveria ser ensinado. Moreira (1997) explica que

2 Escola, nesse item, se refere tanto a educação básica quanto à educação superior.

3 Nos Estados Unidos, os conflitos da guerra do Vietnã, o movimento feminista, a liberação sexual, os movimentos de contracultura etc. Na Europa, os movimentos de independência das antigas colônias. No Brasil, o movimento contra a ditadura militar. (Silva, 2003).

Essa nova visão de currículo inclui: planos e propostas (o currículo formal), o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula (o currículo em ação), bem como as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula (o currículo oculto). (MOREIRA, 1997, p. 15).

Nesse sentido, currículo é uma relação de poder. Aqueles que detêm o poder, seja na esfera político-econômica, ou nas relações administrativas das dependências da escola ou dentro da sala de aula, cada um estabelece o seu poder, a sua ação, a sua legitimação, representado pelas documentações, pelas imposições, pelos interesses, pelas disputas, pelos conflitos e lutas por uma ideologia.

Os estudos sobre currículo, ao longo da história, questionam uma série de interrogações que giram em torno das perguntas: *o que ensinar?* Quais conhecimentos são valiosos? Por que determinados conhecimentos são selecionados em detrimento de outros conhecimentos? Para Apple (2006), a questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas que conhecimento é considerado verdadeiro e que interesses orientaram a seleção desse conhecimento particular. Dependendo das respostas encontradas, é possível descobrir quais as relações de poder que determinam o currículo. Mas, mesmo descobrindo quais relações de poder determinam o currículo, ensinar um conteúdo em lugar de outro significa que o que se ensina é o verdadeiro, é o absoluto, é o certo. Geralmente são os valores tidos como universais, ou seja, em consonância com a lógica, que sustentam as crenças sobre o que é certo e o que é errado; o que é verdade e o que é mentira. Esses valores, na cultura ocidental, servem de afirmação ou negação para a exclusão de um terceiro, que conforme Aristóteles mantém essa relação binária de certo ou errado, não podendo existir outra possibilidade, um terceiro elemento (DERRIDA, 2008).

No entanto, essa concepção eleita pode ser transgredida pelos atores da educação. No currículo, o que ensinar e como ensinar são determinados pelas relações de práticas políticas, econômicas e sociais, que se definem no currículo *manifesto, formal, prescrito ou explícito*: o que normalmente é transformado em lei, em documentos oficiais. Porém, na execução do currículo *explícito*, manifesta-se o que está implícito ao objetivo que se quer alcançar, o currículo *oculto*. Para Apple (2006, p. 127), o currículo oculto envolve “as normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos”. O autor chama de *aprendizagem incidental* o que é ensinado no currículo oculto e acrescenta que esse aprendizado é bem mais importante para a socialização política do aluno do que o ensino prescrito, isto é, as normas, as regras, as aulas de civismo e outras formas de ensino deliberado.

Sacristán (1998, p. 138) vai além e explica que “o significado da escolaridade para os alunos, o dos conteúdos reais, não pode ser separado do contexto em que eles aprendem, porque este é um marco de socialização intelectual e pessoal em geral”. O autor ainda afirma que na experiência escolar o *oculto* é muito mais amplo e sutil do que o *manifesto*. O conceito de currículo *oculto*, apesar de impreciso, auxilia a compreensão sobre o que realmente acontece na sala de aula.

No final da década de 1970⁴, novas identidades culturais e sociais vêm à tona e com isso as teorias de currículo são renovadas. Surgem as críticas pós-estruturalistas em reação ao estruturalismo de Saussure, aos princípios teóricos marxista e hegeliano. Na concepção pós-estruturalista, os processos de significação são ampliados para o texto, para o discurso, para as práticas discursivas. O significado não é dado, pré-existente, mas cultural e produzido socialmente. Definições filosóficas de *verdade* são questionadas e até abandonadas por teóricos como Jacques Derrida (2008).

Na visão pós-estruturalista de currículo, que retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação, há uma preocupação com o conteúdo e com a natureza do conhecimento passado pelas instituições educacionais. Silva (2003b) explica como se compreende esse currículo:

É o impacto das teorizações pós-modernistas e pós-estruturalistas, tais como representadas sobretudo pelos Estudos Culturais e sintetizadas na chamada

⁴ Conforme Lopes e Macedo, no Brasil, somente nos anos 1990, começou-se a ser divulgado o movimento pós-estruturalista nos estudos curriculares por Tomaz Tadeu da Silva.

virada linguística, que vem modificar radicalmente essas concepções iniciais. Nas novas concepções, ganham centralidade o papel da linguagem e do discurso na constituição social. De forma conseqüente, a cultura entendida principalmente como prática de significação, assume um papel constituidor e não apenas determinado, superestrutural, epifenomenal. São essas renovadas concepções do cultural e do social que deverão ter impacto considerável sobre a teoria curricular (SILVA, 2003b, p. 14).

Essa concepção sugere ver o currículo como texto, em que palavras e intenções constroem significados. Há quem afirme, como Silva, que o currículo não é constituído como um texto qualquer, mas como um texto de poder. A relação de poder deixa de lado a linearidade do texto e deriva efeitos de sentido. Nesse caso, currículo não é somente um texto, mas um discurso, que envolve sujeitos e objetos. Walkerdine (1984) acrescenta que o currículo produz os objetos de que trata: saberes, competências, sucesso, fracasso; como produz também sujeitos aos quais fala: os indivíduos que interpela.

Ademais, a perspectiva pós-moderna e pós-estruturalista traz subjacente um conceito de cultura entendida como prática de significação. A cultura está ligada às práticas de significações que, por sua vez, produz o currículo que produz o que somos dentro e fora da escola. Os efeitos de sentido produzidos por esse currículo podem trazer liberdade e emancipação nas relações sociais e individuais. Para isso, é necessário entender que um currículo emancipatório é construído nas lutas culturais e políticas, como afirmam Lopes e Macedo:

[...] uma proposta de currículo emancipatória não se encontra no real para ser desvelada, não se encontra no futuro para ser alcançada, nem depende de um sujeito consciente e centrado para ser defendida. É sempre uma proposta contingencialmente construída, em lutas culturais e políticas, nas quais a diferença e os processos de identificação devem ser entendidos como centrais. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 182-183).

4 PROXIMIDADES

Diante de toda questão, é concebível a aproximação entre modelos de universidade e teorias de currículo: a universidade clássica (como campo de saber) se aproximaria de uma concepção de currículo como cultura fixa, herdada; a universidade moderna – Instituição Social – (ensino, pesquisa e formação indissociáveis) estaria mais aproximada da teoria crítica de currículo; enquanto a universidade operacional – prestadora de serviço – se associaria a teoria de currículo tecnicista; já a proposta de uma universidade pós-moderna (emancipadora) se ligaria a uma teoria de currículo pós-crítico.

A cada modelo de universidade, é possível perceber uma lógica fundamentada num tipo específico de concepção de referência: ao modelo clássico, estaria relacionada uma concepção de conhecimento de base racionalista, em que o sujeito cognoscente produziria juízos sustentados em categorizar os fatos de realidade e comunicar suas descobertas, agregando conhecimento ao já produzido e acumulado anteriormente; ao modelo moderno, a produção de conhecimentos se fundamentaria em base sócio-histórica, em que o sujeito cognoscente se volta à compreensão da realidade de modo a explicitarem seus condicionantes e possibilitar a alteração dos meios de produção, com base em novas formas de trabalho (o que se volta à transformação inclusive dos próprios instrumentos de produção de conhecimentos, dentre eles a linguagem); ao modelo operacional, corresponderia à concepção de conhecimento de base estratégica, em que o sujeito cognoscente produz conhecimento sobre a realidade a partir de um projeto de poder e com objetivos de atuar e modificar a realidade conhecida, na qual a formação intelectual é abstraída (submetendo o sujeito a requisitos exteriores ao trabalho intelectual); ao modelo pós-moderno, a produção de conhecimento se fundamentaria em bases social e cultural, em que o sujeito produz diferentes significados para interpelar a realidade e construir sua identidade.

Às concepções de currículo elaboradas historicamente, é factível associar uma determinada concepção de referência: às teorias tradicionais, que se fundamentam numa ideia de cultura como algo fixo, herdado, estaria correlacionada uma concepção de referência estabilizada, em que os

conhecimentos corresponderiam a reflexos da realidade conhecida; às teorias críticas, corresponderia uma concepção de referência como refração da realidade, condicionada ideologicamente e associada à perspectiva de que a produção de conhecimentos é uma prática transformadora da realidade; às teorias tecnicistas de currículo se associariam perspectivas instrumentalistas a referência como algo resultante de uma ação em contexto, e, portanto, decorrente das intencionalidades dos sujeitos em sua vontade de modificar a realidade em função de uma necessidade pragmática; já as teorias pós-críticas de currículo, poderia se relacionar a uma concepção de resistência diante da realidade, em que o sujeito procura transformar a realidade em função das diferenças culturais, sociais, entre outras.

Os diferentes tipos de instituições de ensino superior se aproximam ainda ao responder às mesmas regras de ordenação de suas atividades, mas também sendo avaliadas em seus resultados com base em critérios iguais, o que compromete a autonomia na qual se deveria fundamentar o funcionamento da cultura acadêmica universitária.

A pretensão não é traçar nenhuma dicotomia entre termos e teorias que aparecem na relação entre modelos de universidade e teorias de currículo, podendo, no entanto, haver combinações outras para diversas facetas da realidade entre tais termos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta breve discussão, que teve como objetivo observar de que modo determinada concepção de universidade se relaciona a uma concepção de currículo e os efeitos que são produzidos, cabe ressaltar que a relação estabelecida entre modelos de universidade e teorias de currículo não é nem excludente, nem determinada: elas podem coexistir. Assim, é possível encontrar a presença de mais de uma teoria de currículo aos modelos de universidade. Os modos como aproximados para a composição de um determinado projeto de curso, por exemplo, resultarão em relações que se caracterizem pelo contraste, pelo conflito, pela integração, pela separação.

A forma de aproximação entre modelos de universidade e teorias de currículo nos mostra algumas questões: 1) o escopo de universidade como instituição social, a que define a universidade moderna como um *lócus* de produção de conhecimento e pesquisa, é enfraquecido pela universidade prestadora de serviço, que oferece um ensino centrado na instrumentalidade para atender de imediato ao mercado de trabalho e, por consequência, voltado para a formação de um sujeito acrítico; 2) a universidade prestadora de serviço se filia a uma concepção mercadológica, em que se concebe o ensino como uma mercadoria, que não se filia nem à concepção clássica, nem à concepção moderna de universidade, o que, no limite, implica na configuração de outro tipo de instituição que não a universitária, como as que se consolidaram como redes de ensino superior privado de capital aberto e 3) a universidade pública, ao oferecer somente o ensino como produto, pode ser também considerada do tipo operacional.

Em razão disso, entendemos que a universidade operacional desconstrói a ideia de universidade como instituição social, mas a concebe como uma rede de serviços educacionais, o que se produz tensão à concepção de universidade moderna e a que venha a ser pós-moderna. A ausência de tensão entre concepções de universidade (se *lócus* de pesquisa ou de formação profissional; se *lócus* de produção de conhecimentos acadêmicos ou de formação de mão de obra para o mercado de trabalho; se instituição ou organização), resultaria na destruição de sua ordem, com o que ela se tornaria uma instituição prestadora de serviços.

Ainda assim, entendemos que um modelo de universidade, sugerida por Santos (2011) como uma proposta alternativa, qual seja, uma universidade que pode ser denominada como emancipadora, que seria um *lócus* de produção de significados e de relações das diferenças, traria a afirmação da universidade pública como instituição social, democrática, autônoma e transformadora da realidade. Esse modelo se associaria a um currículo também emancipatório, que deve ser construído no debate das lutas culturais e políticas.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Trad. Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- BRASIL. **Lei 9.394/96**, que estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília: DF, 1996. Disponível em <http://legislacao.planalto.gov.br>. Acesso em 08/06/2022.
- BRASIL. **Lei 5.540/68**, fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: DF, 1968. Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68> Acesso em 08/06/2022. Acesso em 08/06/2022.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Rev. Bras. Educ.*, nº 24, set/dez, 2003, pp. 5-15.
- CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- CHAVES, Vera Lúcia. Privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 07/06/2022.
- DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Trad. Mirian Chnaiderm e Renato Janini Ribeiro. 2ª Ed. São Paulo: Perspectivas, 2008.
- DURHAM, E. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: USP, 2003. Disponível em: <http://www.nupps.usp.br>. Acesso em 06/06/2022.
- FREITAG, Michel. **Le naufrage de l'université**. Paris: La Découvert, 1996.
- HUMBOLDT, Guillermo. Sobre a organização interna e externa dos estabelecimentos científicos superiores em Berlim. **La Idea de La universidad em Alemania**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959.
- LOPES, Alice. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 2ª Ed. São Paulo, 1995.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMÉZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 125-142.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.
- PALÁCIO, Lilian P. **O discurso da reforma e seus efeitos no ensino superior: a estruturação curricular em cursos de Letras**. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação (FEUSP), Universidade da São Paulo (USP), São Paulo-SP, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br>
- TRINDADE, Héglio. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, nº 10, jan/fev/mar/abr, 1999.
- WALKERDINE, Valerie. Developmental psychology and the child-centered pedagogy. In: HENRIQUES et al. (orgs). **Changing the subject, psychology, social regulation and subjectivity**. Londres: Matheuen, 1984.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).