

CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ

DANIEL GARCIA LOLLI

TEORIAS DE CURRÍCULO ESCOLAR – DA TRADIÇÃO À CRÍTICA

**Ribeirão Preto
2024**

DANIEL GARCIA LOLLI

TEORIAS DE CURRÍCULO ESCOLAR – DA TRADIÇÃO À CRÍTICA

Trabalho de conclusão de curso Pós-graduação em História, Cultura e Sociedade do Centro Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de Pós-graduado.

Orientador: Dr. José Faustino de Almeida Santos

**Ribeirão Preto
2024**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

L837

Lolli, Daniel Garcia

Teorias de currículo escolar – da tradição à crítica/ Daniel Garcia Lolli -
Ribeirão Preto, 2024.

43p.

Trabalho de conclusão do curso de Pós-Graduação em História, Cultura e
Sociedade do Centro Universitário Barão de Mauá

Orientador: Dr. José Faustino de Almeida Santos

1. Currículo escolar 2. Educação 3. Educando I. Santos, José Faustino de Almeida
II. Título

CDU 371.214

Bibliotecária Responsável: Maria Gabriela F. Cobianchi CRB8 9914

DANIEL GARCIA LOLLI

TEORIAS DE CURRÍCULO ESCOLAR – DA TRADIÇÃO À CRÍTICA

Trabalho de conclusão de curso
Pós-graduação em História, Cultura
e Sociedade do Centro Universitário
Barão de Mauá para obtenção do
título de Pós-graduado.

Orientador: Dr. José Faustino de Almeida Santos

Data de aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Faustino de Almeida
Santos (orientador)

Centro Universitário Barão de Mauá

Prof. Me. Lucas Augusto Rosa
Centro Universitário Barão de Mauá

Prof. Me. William Kleyton Costa
Centro Universitário Barão de Mauá

Dedico este trabalho a minha falecida avó
Ercília Ferreira Garcia, que mesmo sem
estudos sempre me incentivou a buscar o
conhecimento. Sua vida foi a prova das
palavras de Paulo Freire: os “saberes” vão
muito além dos muros das escolas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu coordenador professor José Faustino, cujas aulas na graduação em História me inspiraram a trilhar o caminho dos estudos educacionais.

Agradeço a todo o corpo docente da pós-graduação que me proporcionaram oportunidades únicas de aprendizado e muito expandiram minha visão sobre o ofício do professor.

Agradeço aos colegas de sala, cujo apoio em momentos difíceis da pesquisa foi de grande valor.

E agradeço a minha família por todo o apoio ao longo desta caminhada: que seja apenas mais um passo de uma jornada ainda maior rumo à construção do saber.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir as principais terminologias e objetivos relacionados ao desenvolvimento do currículo escolar ao longo do século XX, discorrendo acerca de seus contextos históricos e influências sociais e econômicas para suas formações e desenvolvimentos. Para tanto, são exploradas as duas primeiras teorias curriculares – as teorias tradicionais e as teorias críticas – apresentando seus principais autores e suas concepções teóricas acerca do desenvolvimento do currículo escolar. Por fim, este trabalho busca, a partir da etimologia do termo “currículo”, definir quem era o educando que cada uma das teorias abordadas buscava formar como seu objetivo final do processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo escolar; educação; teoria do currículo.

ABSTRACT

This research aims to discuss the main terminologies and objectives related to the development of the school curriculum throughout the 20th century, discussing its historical contexts and social and economic influences on its formation and development. To this end, the first two curricular theories are explored - traditional theories and critical theories - presenting their main authors and their theoretical conceptions regarding the development of the school curriculum. Finally, this work seeks, based on the etymology of the term "curriculum", to define who was the student that each of the theories addressed sought to form as its final objective in the teaching-learning process.

KEYWORDS: School curriculum; education; curriculum theory.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 DAS TEORIAS TRADICIONAIS.....	15
2.1 John Franklin Bobbit.....	17
2.2 Ralph Franklin Tyler.....	20
2.3 John Dewey.....	22
3 DAS TEORIAS CRÍTICAS.....	25
3.1 Michael Apple.....	28
3.2 Henry Giroux.....	32
3.3 Paulo Freire.....	35
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	43

1 INTRODUÇÃO

A palavra “currículo” tem origem no latim e deriva do verbo *currere* (correr) e do substantivo *curriculum* (caminho, percurso ou trajetória). Portanto, segundo a etimologia, a palavra “currículo” tem um significado relacionado a ser um caminho o qual deve ser percorrido para que um determinado objetivo seja alcançado. Porém, a partir da análise etimológica, podemos levantar questões como: qual é esse caminho a ser percorrido? De que forma deve ser seguido esse percurso? Quem deve caminhar rumo a essa trajetória? E, talvez, a mais importante das perguntas com relação à elaboração de um currículo escolar: qual é o objetivo final dessa jornada?

Não é fácil responder a pergunta “o que é um currículo escolar?”, por mais simples que a questão pareça à primeira vista. Ao longo do tempo, diferentes correntes de pensamento buscaram responder tal pergunta, chegando a inúmeras respostas conflituosas. Currículo escolar pode significar um planejamento do trabalho teórico do educador, uma descrição da realidade da sala de aula, uma descrição da grade de disciplinas e cargas horárias, uma descrição de plano de ensino, um conjunto de ementas da política educacional ou uma referência à realidade vivida pelos educandos. Todas essas respostas podem estar corretas, porém nenhuma corresponde a totalidade da natureza do currículo escolar.

Entretanto, há um aspecto comum a todas essas definições: o currículo escolar busca organizar as diferentes experiências de aprendizagem vividas ao longo do processo de ensino-aprendizagem a fim de realizar um processo educativo para a concretização de um objetivo específico. É na natureza de tais processos educativos e objetivos específicos que consiste a diferença entre currículos escolares.

De acordo com autores como Michael Apple e Henry Giroux, currículo é uma forma de organizar, guiar e até mesmo delimitar o trabalho didático-pedagógico dentro e fora da sala de aula, estruturando as relações entre educador e educando, definindo as etapas do processo de ensino-aprendizagem e quais são os objetivos a serem alcançados, tanto após cada etapa quanto também ao final da realização do processo total. A escrita e definição do currículo escolar pode ser percebido, por exemplo, na elaboração das diversas etapas do ensino como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O currículo escolar é o centro de disputas políticas e palco de combates sociais, é onde são definidas as relações de poder presentes na sociedade, de dominadores e de dominados, dentro do processo de ensino-aprendizagem. É o território mais normatizado da educação, mas também é o mais ressignificado e politizado. Basta observarmos o crescente número de diretrizes curriculares voltadas para as diferentes etapas da educação básica, para a educação do campo, indígena, étnico-racial e mesmo para a formação de professores. Toda essa variedade de currículos indica uma amplitude de diretrizes, grades, estruturas, núcleos, cargas horárias; diferentes configurações políticas de poder.

Dessa forma, não apenas começamos a entender o que é currículo como também a perceber como tal conceito está e sempre esteve presente ao longo de toda a nossa vida escolar. É a partir das concepções ligadas a elaboração de diferentes currículos escolares que podemos não apenas conceber a necessidade de diferentes aproximações e processos pedagógicos para que diferentes objetivos sejam alcançados igualmente (em teoria) por educandos pertencentes a diferentes grupos referentes a características como idade, classe social, grupo étnico, etc. Para tal, devemos discorrer a respeito da definição do conceito “teoria de currículo”, sobre o qual escreveu Tomaz Tadeu da Silva:

[...] Assim, para já entrar no nosso tema, uma teoria de currículo começaria por supor que existe, “lá fora”, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada “currículo”. O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo [...] A “teoria” não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um “objeto”, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação (Silva, 2022, p. 12).

Pode ser problemático o uso do termo “teoria” pela falta de precisão da nomenclatura de acordo à perspectiva do pós-estruturalismo graças ao seu viés representacional. Ou seja, ao utilizarmos o termo “teoria” torna-se impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade - isto é, a teoria de seus “efeitos de realidade”. Entretanto, Tadeu Silva afirma fazer mais sentido falar não em teorias, mas em discursos ou textos. O autor afirma que ao deslocar a ênfase do conceito de teoria para o discurso, a perspectiva pós-estruturalista destaca o envolvimento das descrições linguísticas da “realidade” em sua produção. Afirmou Silva:

[...] Uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria. Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente descreve [...] Do ponto de vista do conceito pós-estruturalista de discurso, a “teoria” está envolvida num processo circular: ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Ela primeiro cria e depois descobre, mas, por um artifício retórico, aquilo que ela cria aparecendo como uma descoberta (Silva, 2022, p. 11).

Dito tudo isso, Silva (2022) opta pelo uso da nomenclatura “teorias de currículo” como uma forma de organização cronológica do desenvolvimento das diferentes concepções acerca dos estudos curriculares. O presente trabalho opta por seguir a mesma organização.

As diferentes teorias são ferramentas utilizadas para “traduzir” o real significado de “currículo” em variados contextos de sua utilização. Como veremos a seguir, as teorias surgiram em diferentes momentos históricos e servem a propósitos próprios com relação ao objetivo final do processo de ensino-aprendizagem, pois sofreram influências distintas ao longo de seus processos de elaboração e, conseqüentemente, buscam diferentes objetivos finais para o processo de ensino-aprendizagem. O estudo e compreensão das diferentes correntes teóricas de elaboração do currículo escolar nos permitem observar como o processo educacional não apenas tem objetivos distintos relacionados às diversas classes econômicas da sociedade, mas também objetivos distintos ao longo de diferentes momentos da história. Ao longo do presente trabalho pretendemos discorrer acerca do pensamento de autores pertencentes às correntes tradicionais e críticas de estudos curriculares, percebendo como tal área de pesquisa acadêmica surgiu apenas no século XX, aprofundando interesses sociais e econômicos já existentes dentro do processo de ensino-aprendizagem desde o início da luta de classes.

O presente trabalho foca nas duas primeiras correntes teóricas de currículo escolar do século XX, as teorias tradicionais e as teorias críticas. As teorias tradicionais – desenvolvidas na primeira metade do século XX – buscam formar trabalhadores para cumprir determinadas funções no mercado de trabalho, encarando a educação e o próprio currículo escolar como ferramentas para formar uma força de trabalho. As teorias críticas – desenvolvidas na segunda metade do século XX – criam uma oposição às teorias tradicionais ao discutirem a necessidade de utilizar a educação e o currículo escolar para

formar indivíduos conscientes de sua realidade e críticos aos movimentos de exploração gerados pela relação entre dominadores e dominados.

O presente trabalho opta por abordar ambas as teorias de currículo escolar para contrastar suas ideias antagônicas – geradas pela influência de diferentes relações sociais e econômicas ao longo do século XX – a fim de discutir os fins para um currículo escolar: quem devemos formar? Como devemos formar? Por quê devemos formar?

Tais relações entre as concepções das diferentes teorias curriculares se dão a partir dos diferentes significados que o currículo assume socialmente (tanto simbólico quanto prático). Com isso escreveu Ivor Goodson:

Assim, os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização. É somente por esta razão que importa aumentar a nossa compreensão sobre esse conflito curricular. Entretanto, como se tem observado, o conflito em torno do currículo escrito tem, ao mesmo tempo, um “significado simbólico” e um significado prático, quando publicamente indica quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para a avaliação e análise pública de uma escolarização. Neste sentido, portanto, são publicamente estabelecidas “normas básicas” que avaliam a prática ou com ela se relacionam. Da mesma forma, a alocação de recursos financeiros e outros fica vinculada a essas normas básicas sobre critérios de currículo (Goodson, 2018, p. 35-36).

O currículo escolar é uma importante ferramenta tanto para o planejamento do trabalho escolar teórico, quanto também para a sua execução prática e cotidiana. Um currículo escolar pode (mesmo que não diretamente) defender interesses das classes sociais dominantes e buscar a formação de uma futura mão de obra trabalhadora alienada de seus direitos. Porém, quando utilizado em prol dos educandos, o currículo também pode defender seu presente e futuro, buscando a defesa de uma educação acessível e de qualidade. O currículo é uma justificativa daquilo que buscamos construir (ou destruir) em sala de aula.

O currículo escrito é apenas um testemunho público e sujeito a mudanças para legitimar um determinado formato de educação. O currículo escrito busca justificar determinadas intenções a partir de um documento oficial que possa servir como justificativa para escolhas educacionais que afetem fatores como a alocação de recursos, a atribuição de status a formações profissionais, etc. É a partir dessa simbiose junto ao

processo de ensino-aprendizagem que o currículo escolar escrito oferece um roteiro para a retórica legitimadora da escolarização.

Tal legitimidade da escolarização permeia as diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem, desde suas concepções teóricas iniciais até sua execução no cotidiano em sala de aula com o diálogo entre educador e educando pela construção conjunta do saber. É importante salientar a necessidade do diálogo constante entre todos os envolvidos no ato de aprender, pois o saber é resultado de um conjunto de diferentes fatores relacionados às realidades e experiências tanto anteriores quanto atuais, igualmente de quem ensina como também de quem busca aprender. A respeito desse diálogo escreveu Miguel Arroyo:

A motivação é simples: trazer as vivências de educandos e educadores, e suas experiências sociais como objeto de pesquisa, de atenção, de análise e de indagação. Os conceitos, abstratos aparecem distantes das vivências concretas, se tornam estranhos, sem motivação. Logo criar estratégias para trazer aos processos de aprendizagem as vivências pessoais e as experiências sociais tão instigantes nas dinâmicas política, cultural que interrogam seu pensar e seu viver (Arroyo, 2021, p. 115).

Portanto, uma leitura atenta revela que currículo é algo muito mais profundo, complexo e significativo do que aparenta em um primeiro momento. O currículo revela as intenções por trás do ato de ensinar, sejam elas favoráveis ou contrárias à condição de vida do aluno. Segundo Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, a educação deve ser libertadora, auxiliando aquele que aprende a conhecer o mundo à sua volta e expandir seus horizontes pessoais, dialogando com a sua própria realidade e possibilitando conhecer mais do que apenas o conteúdo didático acadêmico desconexo: compreender seu lugar em um mundo em constantes mudanças gerado por complexas questões sociais e econômicas do passado e do presente. Do contrário, o currículo distancia o educando do questionamento e auxilia na formação de uma massa de manobra para a manutenção do *status quo*.

Dentro desse palco de diversos e constantes embates ideológicos que é a educação, o currículo escolar crítico e consciente torna-se uma importante ferramenta de libertação de interesses gestores que buscam influenciar e até mesmo controlar as diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Michael Apple, a consciência de classe por parte da classe educadora quanto à elaboração do currículo

escolar, indo além da burocracia teórica e moldando diretamente o cotidiano da sala de aula é de primordial necessidade se desejamos formar educadores capazes de despertar os educandos de forma crítica e consciente para tornarem-se agentes moldadores de sua própria realidade. Sobre isso afirmou Arroyo:

A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais. Nós mesmos, como profissionais da escola, somos o foco de tensas disputas. Bom sinal, quando os controles gestores se voltam contra os profissionais é sinal de que estes estão se afirmando mais autônomos nas salas de aula e no ensinar-educar. Estão construindo seus currículos [...] Diante desse quadro social e político em que a escola, nós, os educandos e os currículos estamos imersos, somos obrigados(as) a avançar nas consequências dessas disputa para o território da escola, da sala de aula e dos currículos. São os espaços concretos onde nosso trabalho se materializa e particulariza. A sala de aula é o território onde a relação pedagógica mestre-educador-aluno-educando encontra seu lugar, adquire ou perde seus significados, seja de realização ou de mal-estar (Arroyo, 2021, p. 13).

Portanto, o currículo escolar pode ser um aliado ou um inimigo do educador, basta compreender a sua história, sua formação e seus objetivos. O presente trabalho tem como intuito discorrer acerca da obra de alguns dos mais influentes autores pertencentes a duas correntes teóricas antagônicas de estudos curriculares: as teorias tradicionais e as teorias críticas. Primeiramente, apresentando um contexto histórico do início dos estudos curriculares e quais os seus objetivos até o final da primeira metade do século XX. A seguir, o presente trabalho apresenta as críticas elaboradas ao longo da segunda metade do século XX aos estudos tradicionais de currículo, apresentando autores cujas obras visavam a formação de um pensamento crítico elaborado em trabalho conjunto entre educadores e educandos.

Tendo em vista isso, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a história da formação da área de pesquisa acadêmica de currículo escolar ao longo do século XX, descrevendo as correntes teóricas tradicional e crítica a partir de seis de seus principais autores: John Franklin Bobbit, Ralph Winfred Tyler e John Dewey para as teorias tradicionais e Michael Apple, Henry Giroux e Paulo Freire para as teorias críticas.

Em função de tal desejo, nossos objetivos específicos são: Identificar as principais características das teorias tradicionais e seus objetivos para com a formação de trabalhadores por meio do planejamento do currículo escolar; Identificar as principais características das teorias críticas e seus objetivos para a formação de indivíduos conscientes das relações de dominadores e dominados. A metodologia empregada na

pesquisa do presente trabalho foi a revisão bibliográfica da literatura teórica de alguns dos principais autores da área de teoria de currículo escolar.

A sessão 2 do trabalho (capítulo 1) apresentará o contexto histórico da formação da área em pesquisa acadêmica em currículo escolar, bem como o desenvolvimento das teorias tradicionais e as ideias relacionadas a três de seus principais autores (John Franklin Bobbit, Ralph Winfred Tyler e John Dewey). A sessão 3 (capítulo 2) apresentará o surgimento da formulação de ideias contrárias às teorias tradicionais com o surgimento das teorias críticas de currículo escolar, bem como as ideias relacionadas a três de seus principais autores (Michael Apple, Henry Giroux e Paulo Freire). Por fim, nas considerações finais comparamos as principais perspectivas de ambas as teorias curriculares e sua importância para o desenvolvimento dos estudos acerca da natureza do currículo escolar.

O presente trabalho pretende apresentar a necessidade não apenas da consciência do papel do currículo escolar na elaboração teórica do trabalho do professor, mas discorrer acerca de seus usos para a construção consciente e crítica da realidade do educando.

2 DAS TEORIAS TRADICIONAIS

Ao analisarmos o currículo escolar e, conseqüentemente, seu papel no decorrer da história da educação, percebemos como a palavra “currículo” sofreu múltiplas alterações e ressignificações ao longo do tempo. Inicialmente a terminologia referia-se ao que será estudado em um determinado curso, passando a também referir-se à maneira de se ensinar e aprender determinados assuntos.

Como mencionado anteriormente, a palavra currículo deriva do latim *curriculum*, significando “caminho”. Portanto, o currículo é, em teoria, o caminho a ser percorrido para a realização concreta do processo de ensino-aprendizagem. A própria palavra “didática”, tão presente e necessária nas discussões acerca dos currículos escolares, também tem a sua origem na antiguidade, tendo sua origem do grego antigo e podendo ser traduzida como “técnica de ensinar”.

Percebe-se a importância de conhecer não apenas a história da educação e do currículo escolar, mas também a história por trás da origem de suas principais terminologias, pois é a partir desse conhecimento que podemos pontuar os parâmetros primários da educação e do currículo escolar em suas origens.

O uso da expressão “currículo” para designar um campo específico de estudos e práticas surge muito depois da adoção da expressão dentro do vocabulário educacional. Sobre isso escreveu Alice Casimiro Lopes:

Estudos históricos apontam que a primeira menção ao termo currículo data de 1633, quando ele aparece nos registros da Universidade de Glasgow referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes. Embora essa menção ao termo não implique propriamente o surgimento de um campo de estudos de currículo, é importante observar que ela já embute uma associação entre currículo e princípios de globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional ou a ideia de um plano de aprendizagem. Já nesse momento, o currículo dizia respeito a organizar a experiência escolar de sujeitos agrupados, característica presente em um dos mais consolidados sentidos de currículo (Lopes, 2022, p. 20).

Foi apenas séculos depois e em outro continente que o currículo escolar passou a se tornar um objeto de estudo, centro de uma nova área de pesquisas acadêmicas que

passaram a ser desenvolvidas em conjunto às necessidades que surgiam junto às mudanças na educação trazidas pelas questões sociais e econômicas do século XX (Primeira e Segunda Guerra Mundial e a quebra da Bolsa de Valores). Nos Estados Unidos do início do século XX, em meio aos efeitos da Crise de 1929 e da Grande Depressão, surgiram as primeiras discussões acadêmicas acerca da elaboração de um documento oficial cujo objetivo seria guiar os objetivos a curto e a longo prazo do processo de ensino-aprendizagem. Um dos principais fatores que acarretaram a necessidade da criação de um projeto único para a educação foi o crescimento dos movimentos migratórios decorrentes das políticas internas norte-americanas e da situação social e política da Europa durante aquele período, situação que se agravaria com a Primeira e Segunda Guerra Mundial nas décadas seguintes. Acerca disso escreveu Silva:

Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. As ideias desse grupo encontram sua máxima expressão no livro de Bobbitt, *The Curriculum* (1918) [...] (Silva, 2022, p. 12).

Assim, por meio da crescente industrialização nacional, da necessidade de educar as massas e da formação de uma burocracia estatal encarregada de negócios relacionados à educação que o campo de estudos curriculares surgiu nos Estados Unidos como um campo de pesquisa profissional especializada.

O cenário educacional norte-americano sofria grandes mudanças na primeira metade do século XX propulsionadas pela chegada em massa de imigrantes europeus, cujas futuras gerações deveriam ser preparadas para suprir as necessidades de um mercado de trabalho altamente industrializado. Tais condições sociais propiciaram o surgimento de uma corrente de pensamento dentro dos estudos iniciais de formação curricular que visavam suprir as necessidades do mercado norte-americano por meio da educação, tendo como principal preocupação a manutenção de uma identidade nacional, tida como ameaçada perante o aumento da população de imigrantes no território dos Estados Unidos. Estabelecia-se assim a corrente das teorias tradicionais, cuja visão teórica estabeleceria os primeiros passos para a consolidação dos estudos curriculares como uma área de pesquisa acadêmica independente. Tais visões seriam criticadas mais

tarde, quando as mudanças trazidas pela globalização alterariam as concepções teóricas com relação ao currículo escolar.

Diferentes teóricos da educação tentaram suprir as necessidades sociais norte-americanas por meio dos estudos curriculares, sendo John Franklin Bobbit um dos mais influentes para o trabalho de futuros autores das teorias tradicionais.

2.1 John Franklin Bobbit

John Franklin Bobbitt foi um educador americano cujas pesquisas foram essenciais para a elaboração do currículo escolar como um objeto concreto de pesquisa acadêmica. Em um mundo de constantes transformações nas relações pessoais e de trabalho devido às novas tecnologias que passavam a guiar o ritmo de vida do trabalhador, Bobbitt acreditava que a educação deveria ser um preparo para a vida adulta e para o trabalho, sendo, portanto, essencial que o estudante fosse guiado por um modelo de educação que melhor o preparasse (e moldasse) para determinadas funções profissionais como o trabalho nas grandes fábricas. A partir desse pensamento, Bobbitt passou a propor a construção de um currículo escolar específico que melhor pudesse suprir as necessidades específicas de cada grupo social. Desse objetivo nasceu uma corrente de pensamento bastante influente dentro da educação na primeira metade do século XX: o eficientismo. Sobre isso escreveu Lopes:

Ainda que o eficientismo seja um movimento com muitas nuances, pode-se resumi-lo pela defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia. Em 1918, Bobbitt defende um currículo cuja função é preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa a partir de dois conjuntos de atividades que devem ser igualmente consideradas pela escola – o que chama currículo direto e as experiências indiretas [...] (Lopes, 2022, p. 22).

Segundo o eficientismo de Bobbitt, a elaboração do currículo escolar deveria ser guiada inicialmente pela determinação das grandes áreas da atividade humana encontradas na sociedade, seguida pela subdivisão de tais habilidades em atividades menores, as quais dariam origem aos objetivos do curso. Tais habilidades deveriam ser práticas e objetivas, voltadas à resolução de problemas encontrados no cotidiano

profissional. Sendo assim, a educação eficientista não buscava em momento algum a seleção de conteúdos voltados para a prática da reflexão e questionamento social, mas sim apenas o agrupamento de disciplinas relacionadas a conhecimentos práticos do cotidiano profissional. Percebemos aqui o surgimento de alguns dos mais importantes questionamentos relacionados à elaboração de qualquer currículo escolar: O que ensinar? Para quem ensinar? Como ensinar? Por que ensinar? Que tipo de indivíduo buscamos formar para o futuro com esse modelo de educação?

A respeito dos objetivos propostos por Bobbitt para a elaboração do currículo escolar escreveu Silva:

O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência” [...] 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. Com um mapa preciso dessas habilidades, era possível, então, organizar um currículo que permitisse a aprendizagem (Silva, 2022, p. 23).

Portanto, o papel do educador de acordo com as concepções de formulação de currículo escolar de Bobbitt era identificar quais eram as habilidades-chave presentes na sociedade dentro de uma determinada área profissional e desejadas para a formação de futuros profissionais, passando a separar essas habilidades em agrupamentos dentro da estrutura curricular.

O currículo resumia-se uma questão técnica de desenvolvimento profissional visando suprir as necessidades específicas de um mercado de trabalho altamente industrializado e em crescente expansão. Tal como na indústria, Bobbit defendia a necessidade da criação de padrões dentro da educação visando a sua eficiência. De acordo com o autor, a educação não era diferente de uma usina de aço, sendo a moldagem o propósito final de ambas: tanto do aço em produto final quanto do indivíduo em trabalhador eficiente.

Portanto, era o ritmo do trabalho das fábricas que ditava a estrutura do processo de ensino-aprendizagem de acordo com as primeiras preconcepções de formulação curricular. A educação era mais um produto comercializado para um fim prático e

preestabelecido, os alunos eram produtos fabricados para suprir necessidades oriundas das demandas do mercado.

É importante salientar como o seu trabalho foi essencial para a elaboração dos primeiros passos da construção de um currículo escolar específico, porém é importante também observar que a inclusão social não era um objetivo da educação segundo Bobbit: para ele, a educação deveria ser objetiva e concreta de acordo com a função profissional que deveria ser desempenhada por indivíduo. Por exemplo, o autor não defendia uma educação igualitária para ambos os gêneros, pois para ele (como um homem de seu tempo) a educação de meninas deveria ser bastante diferente da educação de meninos, pois seus futuros papéis sociais seriam completamente opostos.

Suas ideias se tornaram tão influentes como propostas de currículo pois refletiam perfeitamente as necessidades de mercado de seu período histórico, suprimindo uma demanda de formação de trabalhadores para funções específicas. Sobre isso escreveu Silva:

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. Com um mapa preciso dessas habilidades, era possível, então, organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem (Silva, 2022, p. 24).

O papel do educador quanto à formulação do currículo escolar para Bobbit resumia-se em fazer o levantamento das habilidades visadas pelo mercado de trabalho, desenvolver uma teoria curricular que possibilitasse a criação de documentos curriculares voltados a aquisição das referidas habilidades e então planejar e aplicar instrumentos de avaliação que permitissem com precisão avaliar se tais habilidades foram aprendidas pelos educandos de maneira satisfatória. O processo de ensino-aprendizagem era então unilateral e não-dialógico, centrado na figura do educador como detentor total do conhecimento e não levando em consideração a realidade e as experiências do educando, pois este deveria ser moldado pelo processo de educação. Tal visão mudaria drasticamente ao longo do desenvolvimento das teorias de currículo escolar.

2.2 Ralph Winfred Tyler

As concepções de Bobbitt encontraram consolidação com as ideias de outro teórico da educação: Ralph Winfred Tyler foi um educador estadunidense e pesquisador da área da educação, responsável pela concepção de uma série de ideias inovadoras para a formulação de currículos escolares. Tyler indiretamente deu continuidade ao modelo proposto por Bobbitt para a formulação de currículos escolares com base na seleção prévia de habilidades-chave estritamente relacionadas ao cotidiano profissional proposto por uma determinada formação educacional. A proposta de tais autores da corrente tradicionalista do pensamento pedagógico curricular fizeram com que os estudos sobre currículo se tornassem estritamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento de habilidades até as primeiras décadas da segunda metade do século XX. Sobre isso escreveu Silva:

O modelo de currículo de Bobbitt iria encontrar sua consolidação definitiva num livro de Ralph Tyler, publicado em 1949. O paradigma estabelecido por Tyler iria dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluindo o Brasil, pelas próximas quatro décadas. Com o livro de Tyler, os estudos sobre currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento. Apesar de admitir a filosofia e a sociedade como possíveis fontes de objetivos para o currículo, o paradigma formulado por Tyler centra-se em questões de organização e desenvolvimento. Tal como no modelo de Bobbitt, o currículo é, essencialmente, uma questão técnica (Silva, 2022, p. 25).

A base do pensamento de Tyler para a formulação de currículos se baseia em responder quatro questões básicas:

(1) Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? (2) Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? (3) Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? (4) Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

A respeito dessas quatro perguntas base escreveu Lopes:

A obra central de Tyler data de 1949 e é denominada *Princípios básicos de currículo de ensino*. Trata-se de um livro de pouco mais de 100 páginas dividido em cinco capítulos, cada um deles dedicado a uma das questões que Tyler considera centrais para o planejamento de um currículo: que objetivos educacionais deve a escola procurar alcançar? Como selecionar experiências de aprendizagem que possam ser úteis na consecução desses objetivos? Como

podem ser organizadas as experiências de aprendizagem para um ensino eficaz? Como se pode avaliar a eficácia de experiências de aprendizagem? Como o estafe de uma escola ou faculdade pode trabalhar na elaboração do currículo? (Lopes, 2022, p. 45).

Apenas a primeira pergunta trata diretamente da formulação de currículo escolar, porém é para responder essa questão que Tyler dedicou a maior parte de seu livro. Para isso o autor identificou três fontes nas quais se devem buscar os objetivos da educação:

(1) Estudos sobre os próprios aprendizes; (2) Estudos sobre a vida contemporânea fora da educação; (3) Sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas.

Pela primeira vez nos estudos curriculares a realidade e experiências pessoais do educando passam a ser valorizadas para a concepção de um currículo escolar eficiente. Mesmo que timidamente, Tyler aborda a necessidade de conhecer seu educando, o que vive e o que pensa, para um planejamento eficiente de currículo escolar.

Segundo Tyler, tais fontes são estudos sobre a natureza humana dos educandos e sobre a própria vida em sociedade, importantes fatores para a concepção de um currículo escolar eficiente. Dessa forma, o educador pode melhor guiar os educandos em direção a um objetivo final previamente definido pelo currículo escolar de acordo com as necessidades de mercado. Assim, mesmo que considere as individualidades dos educandos, a educação para Tyler ainda é uma relação não-dialógica, pois trata as individualidades dos educandos como ferramentas a serem utilizadas ao longo das etapas do aprendizado, não levando-as em consideração para a concepção do objetivo final do processo.

Bobbitt e Tyler são importantes nomes do nascimento dos estudos sobre currículo, com suas ideias dando origem ao que viria a ser conhecido como teorias tradicionais. Porém, as teorias tradicionais são até hoje questionadas por diversos autores, sendo um dos mais importantes anterior até mesmo a Bobbitt, porém cuja influência viria a crescer nas décadas seguintes.

2.3 John Dewey

John Dewey foi um dos grandes nomes do pensamento progressista dentro dos estudos de currículo, o que daria origem futuramente às correntes de pensamento críticas em oposição ao tradicionalismo da primeira metade do século XX.

Sobre a influência de John Dewey afirmou Silva:

A orientação dada por Bobbitt iria constituir uma das vertentes dominantes da educação estadunidense no restante do século XX. Mas ele iria concorrer com vertentes consideradas mais progressistas, como a liderada por John Dewey, por exemplo. Bem antes de Bobbitt, Dewey tinha escrito, em 1902, um livro que tinha a palavra “currículo” no título, *The child and the curriculum*. Neste livro, Dewey estava muito mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. Também em contraste com Bobbitt, ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens [...] (Silva, 2022, p. 23)

John Dewey foi um filósofo e pedagogo norte-americano e um dos principais representantes da corrente de pensamento pragmatista, doutrina metafísica na qual o sentido de uma ideia corresponde ao conjunto dos seus desdobramentos práticos. A metafísica é bastante presente nas concepções de Dewey para com a educação, que concebe o processo de ensino-aprendizagem não como um preparo para a vida, mas sim como uma importante etapa da vivência humana concreta. A escola é, portanto, não um “treinamento para a vida”, mas um dos inúmeros palcos onde a vida ocorre; a escola não é um momento de preparo para a vida em sociedade, mas sim uma parte integrante da própria sociedade. É na escola em que os estudantes devem aprender a conviver com as diferenças presentes na sociedade. Sobre o pensamento de Dewey escreveu Lopes:

O nome mais conhecido do progressivismo é o de John Dewey, cujos princípios de elaboração curricular residem sobre os conceitos de inteligência social e mudança. Ele advoga que o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos. Nesse sentido, o progressivismo se constitui como uma teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta. O valor imediato das experiências curriculares se apresenta como princípio de organização curricular em contraposição a uma possível utilização futura (Lopes, 2022, p. 23).

As ideias progressistas de Dewey para com a educação e consequentemente para as concepções de formulação de currículo escolar eram opostas às correntes de pensamento tradicionais em vigor na primeira metade do século XX, sendo o autor um dos responsáveis por conceber novos caminhos para encarar a realidade do processo de ensino-aprendizagem. Para Dewey o foco da educação não era o objetivo final como era para Bobbitt e Tyler, mas sim o processo de ensino-aprendizagem por si como a própria experiência da realidade compartilhada pelos estudantes dentro da sociedade. Portanto, o

currículo escolar para Dewey deve ser concebido tendo em mente as vivências necessárias para o estudante prosseguir sua existência em sociedade.

O foco central do currículo para Dewey está na resolução de problemas sociais. O ambiente escolar deve ser organizado de modo a proporcionar ao educando o desenvolvimento de um comportamento democrático e cooperativo por meio da resolução de uma série de situações problema e conflitos também presentes na sociedade como um todo. Os conteúdos a serem ensinados não são o ponto central do currículo escolar para Dewey, sendo mais importante a maneira como tais conteúdos são utilizados para resolver problemas sociais para melhor preparar os educandos.

Dewey apresentou diversas ideias opostas aos demais teóricos tradicionais como Bobbit e Tyler, principalmente com relação à estrutura do currículo escolar não mais centrado unicamente no preparo para a vida profissional. Entretanto, as ideias de Dewey ainda pertencem ao período histórico das teorias tradicionais de currículo, representando uma ruptura para com as concepções curriculares até então dominantes. Mesmo que Dewey tenha publicado antes de Bobbit e Tyler, sua influência apenas seria percebida em maior escala no trabalho de autores posteriores aos demais.

Mesmo apresentando diferentes características, os modelos de currículo de Bobbit, Tyler e Dewey representam modelos curriculares oriundos do que hoje são chamadas de teorias tradicionais. Embora cada um dos modelos de currículo citados tenha diferentes enfoques (sendo respectivamente voltados para o meio, para os objetivos previamente determinados ou para os próprios alunos), todos são hoje considerados modelos curriculares tecnicistas. Tais modelos têm como características serem sistematicamente detalhados e orientados para habilidades e atividades específicas, sendo um conjunto de objetivos que podem ser medidos e avaliados tendo um objetivo definido previamente como modelo a ser alcançado. Sobre os modelos tradicionais tecnicistas escreveu Diva Spezia Ranghetti:

Em síntese, esse modelo curricular é assim caracterizado: organizado por objetivos; delineado por especialistas; implementado pelos professores; focado na transmissão e memorização de conteúdos; o aluno é passivo e reprodutor, centrado na aprendizagem mecânica e repetitiva; foca na avaliação em relação ao alcance dos objetivos por meio de instrumentos de medida ou observação (Ranghetti, 2011, p. 30-31).

Bobbit, Tyler e Dewey são autores do século XX e, por mais importante que sejam seus legados, suas ideias a muito foram criticadas por diferentes pensadores teóricos

pertencentes às correntes de pensamento posteriores. Porém, suas ideias e concepções ainda são encontradas na formação de currículos escolares até hoje. O capítulo seguinte intende discorrer acerca das teorias críticas de currículo escolar, cujos teóricos buscaram construir uma oposição às ideias propostas pelos autores tradicionais. É por meio desse embate de ideias que começam a surgir novas formulações acerca do desenvolvimento de currículos escolares e seus objetivos particulares.

3 DAS TEORIAS CRÍTICAS

No capítulo anterior tratamos sobre as teorias tradicionais de currículo, trabalho dos primeiros teóricos que se dedicaram ao tema elaboração de currículos escolares. Tais teóricos como Bobbit e Tyler representam um maior conservadorismo e uma retenção de valores em seus pensamentos, sendo para eles o objetivo final do currículo escolar a propagação e manutenção da estrutura social em voga na primeira metade do século XX. Dewey representou uma ruptura de padrões com um pensamento mais crítico às estruturas sociais por trás da elaboração de um currículo escolar, porém seu pensamento ainda não era totalmente crítico às estruturas de poder propagadas por meio de tais documentos.

Tamanha influência na formação das diretrizes e dos objetivos centrais da educação da classe trabalhadora, representam a sempre presente influência das classes sociais dominantes na formação e no controle da sociedade como um todo. As teorias tradicionais e conservadoras acabaram despertando, com o passar do tempo, inúmeros movimentos em resposta por uma maior participação construtiva dos indivíduos pertencentes às bases da estrutura de ensino-aprendizagem. Tais movimentos deram origem a correntes de pensamento que passaram a alterar as estruturas da educação.

Sobre o surgimento de teorias críticas ao até então conservadorismo e elitismo presentes nas práticas curriculares escreveu Arroyo:

Ao longo da história do nosso sistema de instrução-educação-ensino se manteve uma marca: o controle dos seus profissionais. É um dos sistemas mais regulados e normalizados. No regime autoritário aumentaram os controles, e na experiência democrática das últimas décadas eles não foram superados. Diante desses persistentes controles impostos ao sistema, à educação básica de maneira particular e aos seus profissionais, eles não ficaram passivos. Durante as últimas décadas pudemos perceber manifestações múltiplas de resistência aos controles e de libertação desses rituais. As resistências têm contribuído para a conformação de um coletivo profissional mais autônomo, mais criativo e mais autor-senhor de seu trabalho (Arroyo, 2021, p. 36).

Sendo assim, é a partir da segunda metade do século XX que surgem teóricos da educação cujas ideias passam a ter um viés mais crítico às estruturas sociais dominantes. Tais pensadores basearam seus planos teóricos tanto nas concepções marxistas como

também na chamada Teoria Crítica vinculada a alguns autores da Escola de Frankfurt, como Theodor Adorno e Max Horkheimer, como também à chamada Nova Sociologia da Educação, com autores como Louis Althusser e Pierre Bourdieu.

Sobre as diferenças entre as concepções das teorias tradicionais e das teorias críticas escreveu Ranghetti:

Para contrapor esse modelo teórico, emergem nos anos 70, as teorias críticas de currículo. Assim, inicia-se a marca de outro movimento, esse fortemente influenciado pelo pensamento de Paulo Freire. Ao contrário das teorias tradicionais que se centravam muito mais em como elaborar e organizar o currículo, as teorias críticas de currículo começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. Nesta compreensão teórica do currículo, a ênfase está no questionamento em relação as desigualdades e injustiças sociais. A argumentação teórica reside no fato em que o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. Assim, o interesse teórico está em examinar as relações entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla, abrindo possibilidades para a construção de propostas curriculares informadas por interesses emancipatórios (Ranghetti. 2011, p. 31)

Tais novos teóricos da educação encaravam tanto o currículo escolar como a própria escola como instrumentos de reprodução, propagação e legitimação das desigualdades sociais presentes em uma sociedade capitalista. Dessa forma, as teorias críticas trouxeram a necessidade de transformar a própria identidade do currículo escolar: não mais como uma ferramenta atrelada aos interesses das classes dominantes e alheia aos contextos e realidades sociais dos subordinados, mas sim como um instrumento de propagação de justiça e igualdade social.

Na perspectiva crítica, o currículo passa a ser organizado a partir de temas de fundo social, cultural e histórico, permitindo assim o desenvolvimento do pensamento crítico e privilegiando a equidade social. Os conteúdos programáticos disciplinares não são descartados, servindo ao propósito de possibilitar aos educandos transcenderem sua própria realidade imediata a fim de melhor prepará-los para o cotidiano da vida em sociedade.

Portanto, para as teorias críticas, o currículo escolar deixa de representar apenas um conjunto coordenado de matérias ordenadas para um determinado objetivo, passando

a representar uma perspectiva de libertação das massas populares por meio da fermentação do pensamento crítico. Dessa forma, as práticas curriculares deixam de representarem a perpetuação de um modelo social e tornam-se um espaço de resistência e de luta social e cultural.

Uma das principais pautas das teorias críticas é o empobrecimento dos currículos escolares das camadas populares, sendo muitas vezes apenas a propagação de conhecimentos técnicos necessários para o encaminhamento destes jovens para profissões técnicas específicas, mantendo assim uma perpetuação de papéis sociais a serem desempenhados pelas diferentes camadas da sociedade.

A respeito dessa visão conservadora de ensino escreveu Arroyo:

Na medida em que a reação conservadora despreza o conhecimento, o pensar, o direito ao pensar e ao conhecimento acumulado, produzido e nos obriga a ensinar habilidades úteis, pragmáticas para as demandas do mercado, redefine nossas identidade profissionais, não mais atreladas à garantia do direito ao conhecimento. Quando o conhecimento é secundarizado e desvalorizado a consequência será nossa desvalorização como profissionais do conhecimento. Deixamos de ser instigados pelo conhecimento, por sua rica dinâmica. Nossa formação se empobrece. Em vez de libertos pelo conhecimento viramos escravos das demandas do mercado (Arroyo, 2021, p. 108).

Percebemos como uma das principais críticas das teorias críticas – a industrialização do ensino e da produção em massa de conhecimentos pragmáticos para funções específicas do mercado de trabalho – ainda hoje é uma realidade encarada por educadores. A perpetuação de uma cultura atrelada à ideia de que a única função do processo de ensino-aprendizagem seja o preparo para o trabalho. Trabalho esse, porém, não relacionado a uma visão crítica da realidade social do educando, mas sim fonte de exploração e manutenção das obrigações e privilégios de diferentes camadas sociais.

Neste capítulo veremos como alguns desses pensadores críticos vem dos Estados Unidos – como Michael Apple e Henry Giroux – porém, as teorias críticas de currículo escolar também têm forte representação no Patrono da Educação Brasileira: Paulo Freire. A seguir pretendemos discorrer sobre as principais ideias dos autores mencionados.

3.1 Michael Apple

Michael Apple é um teórico da educação norte-americano especializado na relação entre educação e poder. Nascido em uma família de trabalhadores imigrantes, seu interesse em pesquisar as relações de poder e influências sociais perpetuadas pela educação veio por meio de suas próprias experiências pessoais. Fortemente influenciado pelo pensamento marxista de Gramsci, Apple não vê o saber como algo dado ao indivíduo, mas sim como uma imposição social e como uma realidade cujas reais intenções devem ser criticamente examinadas.

A crítica de Apple da educação gira em torno dos elementos centrais da crítica marxista da sociedade: a dominação social e econômica da classe que detêm o controle dos recursos materiais sob os demais que apenas possuem sua força de trabalho a ser vendida. Apple também faz uso de terminologias introduzidas pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, como o conceito de poder simbólico. O poder simbólico é a influência social exercida por determinados grupos dentro da sociedade, ao mesmo tempo em que a cultura de outros grupos é inferiorizada. Sobre isso escreveu Bourdieu:

Os Sistemas simbólicos, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados [...] Os símbolos são os instrumentos por excelência da integração social: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação, eles tornam possível o consensus acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração lógica é a condição da integração moral (Bourdieu. 1989, p. 9-10)

Assim, percebemos o papel sutil exercido pelo poder simbólico: por meio de símbolos e padrões é estipulada a maneira como a sociedade deve pensar e se comportar dentro de situações determinadas. A educação e o currículo escolar tornam-se dois dos maiores importantes símbolos a exercerem sua influência social pois, segundo as teorias críticas vistas anteriormente, a função do currículo escolar era de determinar diferentes processos de educação para alcançar objetivos pré-definidos específicos a fim de manter as diferenças entre camadas sociais a partir de uma educação voltada a suprir as demandas do mercado de trabalho industrializado. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem passa a ser examinado pelas teorias críticas com pensadores como Apple,

que pretendem expor tais simbolismos e combater suas influências de controle social por meio da educação.

Afirmou Bourdieu:

O poder simbólico como poder de constituir o, dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isto significa que o poder simbólico não reside nos sistemas simbólicos em forma de uma *illocutionary force* mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras (Bourdieu. 1989, p. 14-15).

O poder de influência social não deriva diretamente dos símbolos, mas sim do poder social exercido por tais símbolos sob a sociedade. A educação, as teorias e os documentos curriculares tinham um papel conservador de manutenção das classes sociais na primeira metade do século XX, pois essa era a perspectiva educacional e curricular dos teóricos e líderes políticos para a elaboração de suas propostas escolares, comprometidas com as demandas produtivas do capital. Diante disso, Apple e os demais pensadores das teorias críticas passam a questionar tais símbolos e suas influências sociais em uma busca de ressignificação dos próprios conceitos de currículo e educação como fontes de crítica política e libertação social.

Sobre a relação de poder simbólico exercida pelo currículo escolar escreveu Lopes:

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. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (Lopes, 2022, p. 41).

Apple critica o simbolismo do currículo escolar propagado pelas teorias tradicionais como uma ferramenta de hegemonia cultural e a sociedade como um campo de constantes contestações sociais, onde diferentes grupos e suas ações são significados e ressignificados de acordo com interesses econômicos e ideológicos dos dominadores. Apple afirma que, por meio do convencimento do poder simbólico, a educação auxilia a hegemonia cultural por parte das classes dominantes e, conseqüentemente, a dominação econômica. Tal convencimento alcança sua eficiência máxima quando se torna senso comum, sendo naturalizado por meio da influência do poder simbólico. Tais ideias já estavam presentes no primeiro livro de Apple, *Ideologia e currículo*, publicado em 1979 nos Estados Unidos, onde o autor busca evitar uma concepção mecanicista e determinista dos vínculos entre produção e educação. Segundo Apple, não bastaria apenas postular um vínculo entre as estruturas econômicas e sociais para com a educação e o currículo para alcançar uma educação mais igualitária, pois tais relações não dependem exclusivamente do funcionamento da economia, mas são mediados pela própria ação humana.

Para Apple, o currículo escolar nunca é um corpo neutro, pois os elementos que formam a sua composição são permeados por simbolismos e representações dos interesses capitalistas daqueles que o produzem e/ou o influenciam. Contrapondo-se ao modelo de Tyler, para Apple o currículo não é organizado pela seleção de conteúdos através de fontes imparciais, afirmando que o próprio ato de selecionar conteúdos para o currículo escolar já é um processo que reflete interesses particulares das classes e grupos envolvidos.

Neste sentido, não mais perguntamos apenas “como ensinar?”, mas sim “o que ensinar?”, tornando necessário refletir sobre o conteúdo do currículo escolar não como um reproduzidor da sociedade, mas como uma forma de resistência, possibilitando a reflexão e a transformação social. Para ele, para que a escola possa produzir sujeitos críticos e atuantes como agentes ativos dentro do sistema econômico capitalista é necessário produzir conhecimentos que atuem como capital cultural desse mesmo sistema, incorporando tais conhecimentos como símbolos inerentes ao sistema capitalista de maneira crítica. É também necessário romper com a divisão de conhecimento relacionado ao trabalho mental e ao trabalho manual, entre conhecimento técnico e conhecimento não

técnico; desse modo, a educação pode romper as barreiras de classe impostas pela designação de diferentes funções dentro da sociedade, até então um dos maiores interesses do currículo escolar.

Sobre isso escreveu Lopes:

Para Apple, o conhecimento hegemônico é todo um corpo de concepções, significados e valores que constituem as práticas cotidianas e a compreensão humana sobre o mundo. Quanto maior é a capacidade de esse conhecimento hegemônico se constituir como senso comum, mais facilmente exerce sua hegemonia. Quanto mais esse conhecimento hegemônico é transmitido como se fosse o conhecimento universal sistematizado, fruto de uma tradição que o seleciona como se fosse o melhor, mais se traduz como cultura dominante efetiva (Lopes, 2022, p. 83).

Dessa forma, percebemos que a principal crítica de Apple (1989) às teorias tradicionais é o fato do currículo escolar muitas vezes servir propósitos sociais e econômicos que beneficiam as parcelas dominantes da sociedade, ao mesmo tempo que estabelecem a manutenção das injustiças entre classes sociais. Apple defende em sua obra a necessidade do currículo servir a um propósito maior: não apoiando as relações de poder, mas expondo-as e permitindo a resistência por parte dos oprimidos. É por meio de uma educação libertadora que o indivíduo se torna crítico à realidade que o cerca, permitindo assim a ação emancipatória.

Sobre isso escreveu Michael Apple:

Entretanto, não devemos nos engajar apenas na ação relativa ao longo e lento processo de possibilitar que os professores e professoras compreendam sua situação. Há também uma grande necessidade de ação curricular. Neste ponto, não direi mais do que o que já foi dito por outras pessoas que tiveram que lutar muito e duramente para introduzir materiais honestos, controverso e, racial, sexual e economicamente progressistas nas escolas. Se podemos encontrar resistência, se mesmo apenas num nível informal, podemos encontrar homens e mulher em nossas empresas, fábricas e em outros locais lutando para manter seus conhecimentos, humanidade e dignidade, então a ação curricular pode ser mais importante do que imaginamos. Pois os estudantes necessitam ver a história a legitimidade dessas lutas. O ensino da história séria do trabalho, organizado em torno das normas de oposição produzidas por homens e mulheres que resistiram a cumprir o currículo oculto, pode constituir uma estratégia efetiva para a ação educacional neste caso. Como Raymond Williams nos faz lembrar, a superação do que ele chamou de "a tradição seletiva" é essencial para a prática emancipatória hoje (Apple, 1989, p. 102)

Em suma, Michael Apple fez grandes contribuições aos estudos de teoria curricular, principalmente quando à importância de politizar tais teorizações por meio de perguntas fundamentais quanto às relações de poder presentes na educação. Como as divisões na sociedade afetam a formação do currículo escolar? Como o próprio currículo perpetua tais divisões sociais por meio das relações de poder? Quais conhecimentos são privilegiados no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais são prejudicados pela organização do currículo? Tais questionamentos devem ser presentes se intentamos buscar um currículo escolar que vise uma sociedade mais justa e igualitária.

2.2 Henry Giroux

Outro importante nome das teorias críticas é Henry Giroux (1997), um pedagogo e crítico cultural norte-americano que muito contribuiu para a formação das concepções críticas de currículo escolar. Giroux critica o positivismo das perspectivas sociais dominantes sobre currículo afirmando que, ao concentrarem-se no caráter eficientista e na racionalidade burocrática ao conceberem currículos escolares, ignoram por completo as contribuições do caráter histórico, ético e político das ações humanas. Dessa forma, um currículo escolar dedicado a essas concepções apenas contribui para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais.

Giroux foi fortemente influenciado pelos ideais e concepções vigentes da Escola de Frankfurt e parcialmente pelos ideais marxistas, mesmo que buscasse um distanciamento das concepções economicistas marxistas mais rigorosas. Dessa forma, a obra de Giroux busca alternativas para os rigores sociais impostos pelo sistema educacional e pelo próprio currículo escolar.

Sobre isso escreveu Silva:

[...] A produção teórica da escola de Frankfurt, com sua ênfase na dinâmica cultural e na crítica da razão iluminista e da racionalidade técnica, ajustava-se perfeitamente a esse objetivo. A escola de Frankfurt fornecia uma crítica à epistemologia implícita na racionalidade técnica que podia ser prontamente aplicada à crítica tanto das perspectivas dominantes sobre currículo quanto ao próprio currículo existente (Silva, 2022,p. 52).

Dessa forma, sob uma influência marxista, autores como Giroux buscaram na segunda metade do século XX a construção de um novo discurso escolar contra-hegemônico, contrapondo os discursos performativos em vigor da eficiência burocrática social defendidos pelas teorias tradicionais. Giroux foi um dos mais proeminentes autores desse contra-discurso que visava explicitar as insuficiências tanto sociais práticas quanto teóricas formativas da racionalidade tradicional.

Giroux concebe uma série de objetivos que deveriam ser buscados para que a educação pudesse alcançar um caráter de libertação social. Escreveu Lopes:

[...] Em texto crítico sobre a função dos objetivos na racionalidade tyleriana, Giroux defende a importância de que os objetivos tradicionais, micro-objetivos, se articulem aos por ele denominados macro-objetivos. Para o autor, os macro-objetivos destinam-se a favorecer os alunos estabelecerem conexões entre o que é aprendido na escola e a realidade social mais ampla. Os três macro-objetivos para um ensino emancipador são, segundo o autor, diferenciar conhecimento instrumental destinado a reproduzir os bens e serviços do conhecimento produtivo, especulativo, que produz o novo; explicitar o currículo oculto, e desenvolver a conscientização crítica. A compromisso do professor, como intelectual transformador, com os macro-objetivos cria condições para uma pedagogia radical (Lopes, 2022, p. 65-66).

Para Giroux, currículo oculto refere-se aos reais objetivos sociais e econômicos das concepções teóricas e práticas de um currículo escolar, ou seja, quem realmente é beneficiado por um determinado modelo de ensino e pela escolha de determinadas disciplinas a serem ensinadas.

Dessa forma, Giroux defende que a escola é um espaço de aprendizado da vida democrática, onde devem ser passados conhecimentos para o seu fortalecimento e onde deve ocorrer a luta política, pois do contrário a escola serve a um propósito contrário: bloquear as dimensões materiais e ideológicas da democracia. A crítica de currículo de Giroux se difere da crítica proposta anteriormente por Dewey por não restringir-se a uma luta pedagógica, sendo também a escola palco para uma luta política e social.

Segundo Giroux, tal pedagogia crítica não deve se restringir apenas ao espaço escolar, devendo ser praticada por todos os trabalhadores culturais. É dever não apenas dos professores e sim de todos intelectuais eticamente comprometidos com a responsabilidade social buscar, por meio da ação política, rejeitar toda e qualquer forma de determinismo social que exclua as representações de cada comunidade. É um trabalho coletivo que começa na escola, mas deve tomar toda a sociedade para

reconstruir os espaços culturais e as esferas públicas tomadas pelas perspectivas liberais. Sobre o trabalho e o papel dos professores escreveu Henry Giroux:

No que se segue, desejo argumentar que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (Giroux, 1997, p. 161).

Ao encarar os professores como intelectuais, Giroux traz a ideia de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Ao argumentar que o uso da mente é uma parte crucial de toda atividade humana, integramos a essência de pensamento e trabalho, teoria e prática. Dessa forma, Giroux destaca a natureza do trabalho do professor como um profissional reflexivo, cujo ofício é auxiliar o desenvolvimento do pensamento do educando sobre a natureza do mundo que o cerca.

Giroux defendia a possibilitar do desenvolvimento de uma pedagogia e de um currículo escolar cujos conteúdos fossem claramente políticos e organizados de forma crítica à organização social dominante, sendo necessária a oposição social ao controle liberal dentro da estrutura do currículo escolar. Sobre isso afirmou Lopes:

[...] Novamente, sob forte influência dos teóricos da Escola de Frankfurt, ele vê o processo de emancipação como um dos objetivos de uma ação social politizada. É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle (Silva, 2022, p. 54).

Em suma, para Giroux a formação do currículo escolar envolve a construção de significados e valores culturais, não sendo simplesmente uma lista de “fatos” a serem transmitidos e de “objetivos” a serem alcançados. O currículo é palco para a construção de significados sociais estreitamente relacionados às relações de poder social que atuam

na sociedade, podendo o currículo apoiar tal desigualdade ou apontá-la e servir como fonte de oposição. Para Giroux há pouca diferença entre o campo da pedagogia e o campo da cultura, ambos servindo ao propósito maior da formação de uma política cultural.

3.3 Paulo Freire

Uma grande influência na obra de Giroux foi Paulo Freire, considerado o maior nome da história da educação brasileira. Paulo Freire foi um educador, escritor e filósofo pernambucano e, mesmo que não tenha se dedicado diretamente aos estudos teóricos do desenvolvimento de currículos escolares, seu método de alfabetização e suas visões perante a importância social e política de aprendizado conjunto da educação foram importantes influência para Giroux e outros autores das teorias críticas de currículo escolar.

A visão teórica de Paulo Freire consiste em uma busca para responder a questão fundamental: “o que ensinar?”. Em sua preocupação com a questão epistemológica fundamental (“o que significa conhecer?”) Freire desenvolveu uma ampla obra que possui diversas implicações importantes para a teorização do currículo.

Sobre a influência de Freire para os estudos teóricos de currículo escreveu Lopes:

Paulo Freire é reconhecidamente o mais importante educador brasileiro, tanto pela extensão de sua obra, iniciada nos anos 1960, quanto pelo impacto dela no país e no exterior. Curriculistas norte-americanos, como Peter McLaren e Henry Giroux, afirmam em diferentes textos a importância da obra de Paulo Freire em suas teorias. Giroux situa, inclusive, o avanço de Freire em relação à Nova Sociologia da Educação, por considerar que o educador brasileiro abre mais espaços para entendermos a produção de significados no currículo. Com isso, também abre espaço para uma linguagem da possibilidade, para além da lógica da reprodução (Lopes, 2022, p. 166).

A teoria educacional freiriana tem forte referência na Filosofia, na História, na Sociologia (especialmente de matriz marxista, mas também weberiana), um forte caráter político (oriundo da Filosofia Política) e também há aporte do campo da Filosofia econômica. Suas teorizações são claramente pedagógicas, não se limitando a uma análise da educação, mas sim apresentando uma complexa teoria de como deveriam ser os papéis atuantes na construção pedagógica da educação. Tal abordagem, visa a uma

oposição direta à estrutura da escola tradicional, onde os papéis de professor e aluno são claramente estipulados por meio de uma relação de superioridade: o educador é o detentor total do conhecimento, enquanto o educando é apenas “preenchido” com tais saberes pré-selecionados, sem levar em consideração de forma alguma seus saberes anteriores ou a sua realidade social.

A respeito das influências para a formação do pensamento de Paulo Freire escreveu Maria Lúcia de Arruda Aranha:

Antes de tudo, Paulo Freire era cristão. Seu cristianismo, porém, embasava-se em uma teologia libertadora, preocupada com o contraste entre a pobreza e a riqueza resultante de privilégios sociais. Mantida a fé, sua formação intelectual alterou-se com o tempo, influenciada inicialmente pelo neotomismo. Percorreu em seguida os caminhos da fenomenologia, do existencialismo e no neomarxismo [...] Seu primeiro livro, *Educação como prática de liberdade* (1965) ainda apresenta uma visão idealista marcada pelo pensamento católico. Já em *Pedagogia do oprimido* (1970) faz uma abordagem dialética da realidade, cujos determinantes se encontram nos fatores econômicos, políticos e sociais [...] (Aranha, 2008, p. 336).

Percebemos como a religião é uma importante influência na formação da visão de mundo de Freire, porém não é a única. O cristianismo despertou no autor a necessidade de combater as injustiças sociais, o que está presente por toda a sua obra. Tal visão da educação voltada a uma conscientização social, econômica e mesmo política tornou Freire um grande opositor à educação tradicional.

Segundo Freire, na educação tradicional os conteúdos são estáticos e transmitidos de forma desvinculada a realidade concreta dos educandos. Por sua vez, os educandos são agentes passivos não pensantes em tal relação, completamente desprovidos de saber, apesar à espera de que o conhecimento do educando os preencha. Freire denomina tal relação como educação bancária, sobre a qual discorreremos a seguir.

É clara em Freire tal crítica direta à estrutura da escola tradicional, tomando como base o funcionamento da educação institucionalizada nos países desenvolvidos para então elaborar como deve ser o desenvolvimento da educação de adultos em países subordinados na ordem mundial. Para isso, Freire faz uso de uma perspectiva epistemológica pós-colonialista para denunciar as relações entre dominadores e dominados em países em desenvolvimento como o Brasil.

Sobre a perspectiva pós-colonialista na obra de Freire escreveu Silva:

[...] Como se sabe, a perspectiva pós-colonialista, desenvolvida sobretudo nos estudos literários, busca problematizar as relações de poder entre os países que, na situação anterior, eram colonizadores e aqueles que eram colonizados [...]. A perspectiva de Freire era já em *Pedagogia do oprimido*, claramente pós-colonialista, sobretudo em sua insistência no posicionamento epistemologicamente privilegiado dos grupos dominados: por estarem em posição dominada na estrutura que divide a sociedade entre dominantes e dominados, esses grupos tinham um conhecimento da dominação que os grupos dominantes não podiam ter. Numa era em que o tema do “multiculturalismo” ganha tanta centralidade, essa dimensão da obra de Paulo Freire pode talvez servir de inspiração para o desenvolvimento de um currículo pós-colonialista que responda às novas condições de dominação que caracterizam a “nova ordem mundial” (Silva, 2022, p. 62).

Tal relação pós-colonialista ainda hoje é extremamente presente em vários países, incluindo o Brasil. Ainda presos por correntes (muitas vezes invisíveis) sociais e econômicas a um passado de dominação e exploração, as populações dominadas muitas vezes naturalizam tais relações e até mesmo lhes dão legitimidade, acreditando que os opressores estão com a razão por não conseguirem racionalizar sua própria realidade.

A natureza das relações de dominação pós-coloniais visam a manutenção dos interesses dos dominantes, como escreveu Aníbal Ponce:

Um povo manso e resignado, respeitoso e discreto, um povo para quem os padrões sempre tenham razão, como não haveria de ser o ideal de uma burguesia que só aspira resolver a sua própria crise, descarregando todo o peso sobre os ombros das massas oprimidas? Só um povo “gentil e meditativo” é que poderia suportar sem “discussão” a exploração feroz. E esse povo de que o fascismo necessita é o que a escola se apressa em preparar (Ponce, 1991, p. 171).

Como dito anteriormente, a principal crítica de Freire às relações de poder da educação tradicional pós-colonialista é sintetizada pelo conceito de “educação bancária”, uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações a serem simplesmente transferidos pelo professor para o aluno. Segundo essa visão, o conhecimento é meramente depositado ao educando, resumindo o ato de educar a uma relação bancária de depósito. O educador é o centro do processo de ensino-aprendizagem e exerce um papel ativo, sendo o educando restringido a uma participação meramente passiva.

Já em seu primeiro livro, *Educação Como Prática de liberdade*, a palavra-chave da obra de Freire já era “desenvolvimento”. Já em *Pedagogia do Oprimido*, o autor

desloca o conceito de “desenvolvimento” para “revolução”, trazendo a necessidade de mudança perante as concepções de ensino aprendizagem das massas trabalhadoras em países em desenvolvimento. De acordo com Freire, o primeiro passo para alcançar tal revolução na educação seria a utilização de temas geradores no processo de alfabetização de trabalhadores rurais.

Sobre o conceito e uso de temas geradores escreveu Lopes:

No processo de alfabetização de trabalhadores rurais, foco central de Freire, há que se trabalhar com temas – os temas geradores – que abram a possibilidade de conhecimento crítico da totalidade em que vivem. Na medida em que a realidade tende a ser conhecida como se fosse formada por partes que não se conectam, alcançar um conhecimento crítico dessa mesma realidade requer a possibilidade de articular essas partes na análise de um tema significativo na existência das pessoas (Lopes, 2022, p. 85-86).

O conceito de temas geradores refere-se à comunicação entre educador e educando para significar os temas do aprendizado dentro da realidade do educando, trazendo suas próprias vivências para as discussões em sala de aula. Dessa forma, o conhecimento é construído em conjunto, tornando o educando ativo na construção do conhecimento. Tal conhecimento, agora significativo perante o uso dos temas geradores, agora propicia a construção de uma visão social, econômica e política mais crítica por parte do educando, permitindo que o processo de alfabetização deixe de ser algo mecanizado para se tornar um processo orgânico de discussão de temas como posse de terra, representação política, direitos trabalhistas, etc.

Mesmo que a metodologia de ensino de Paulo Freire com a utilização de temas geradores para despertar a consciência do educando por meio do trabalho conjunto do processo de ensino-aprendizagem tenha sido desenvolvido tendo em mente seu trabalho de alfabetização de adultos em zonas rurais, seus ensinamentos são valiosos mesmo para o planejamento de currículos escolares de crianças e adolescentes. A esse respeito escreveu Nelso Piletti:

Muitas vezes, os professores são preparados para trabalhar com alunos abstratos, idealizados, que não existem na realidade. Logo ao iniciar seu trabalho, o professor percebe que seus alunos não formam uma turma homogênea, mas apresentam muitas diferenças entre si. Verifica também que não basta ensinar para que os alunos aprendam, muito menos quando este ensino é feito de forma a despejar conhecimentos sobre os alunos, para que estes desenvolvam nas provas. Desse modo, ele passa a perceber que o ensino é mais eficiente quando leva em consideração as diferenças entre os alunos – de interesses, de

aspirações, de hábitos de trabalho, etc, - e quando parte da realidade socioeconômica vivida por eles, embora não se limite a ela (Piletti, 2008, p. 321).

A representação na educação Freiriana é a do mundo da consciência, ou seja, o ato de conhecer envolve fundamentalmente o tornar “presente” a realidade para a consciência do educando. É através dessa intercomunicação entre realidade e consciência, educador e educando, que os homens mutuamente se educam, intermediados pelo mundo cognoscível e mutuamente trocando experiências e construindo em conjunto o conhecimento. Tal ato de criação conjunta e crítica do conhecimento é denominada por Freire como “educação problematizadora”.

É através do conceito de educação problematizadora que Freire busca desenvolver uma concepção alternativa à educação bancária. A partir de uma perspectiva claramente fenomenológica pela qual o conhecimento sempre é conhecimento de algo, Freire afirma que não existe diferença entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece. Portanto, para Freire o conhecimento sempre está dirigido a algo, ou seja, tem intenções por trás de seu ato.

Na educação problematizadora, todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato de conhecimento. O mundo (objeto a ser conhecido) não é simplesmente “comunicado”, pois o ato pedagógico não consiste em simplesmente “comunicar o mundo”. Pelo contrário, educador e educandos criam, dialogicamente, um conhecimento do mundo.

Sobre as diferenças entre as teorias tradicionais de currículo e o método de Paulo Freire escreveu Silva:

É sobre essas bases que Freire vai desenvolver seu famoso “método”. Ele não se limita a criticar o currículo implícito no conceito de “educação bancária”. Freire fornece, já em *Pedagogia do oprimido*, instruções detalhadas de como desenvolver um currículo que seja a expressão de sua concepção de “educação problematizadora”. É curioso observar que Freire utiliza nesse livro expressões e conceitos bastante tradicionais, tais como “conteúdos” e “conteúdos programáticos”, para falar sobre currículo. Ele está bem consciente, entretanto, da necessidade do desenvolvimento de um currículo que esteja de acordo com sua concepção de educação e pedagogia. A diferença relativamente às perspectivas tradicionais de currículo está na forma como se constroem esses “conteúdos programáticos” (Silva, 2022, p. 60).

Freire não vê o conteúdo programático da educação como uma doação ou mesmo uma imposição, mas sim como uma devolução organizada, sistematizada e

participativa tanto por educador como por educandos, sendo o conteúdo programático resultado da junção de elementos antes aparentemente desorganizados e “sem valor”. Ele destaca a participação dos educandos em todas as diversas etapas da construção do currículo programático, dando a ele seu real significado e constituindo ao objeto (o mundo) valor como conhecimento intersubjetivo.

Um importante passo para possibilitar tal relação dialógica de aprendizado mútuo é a não restrição do conceito de “cultura”. Isso significa entender a cultura como uma oposição à natureza: cultura é o resultado de qualquer trabalho humano. Dessa forma, a cultura não seria definida separadamente como cultura erudita e cultura popular: pelo contrário, o correto seria falar não em “cultura” e sim em “culturas”.

O currículo tradicional – resultado de uma tradição humanista clássica e de uma visão de mundo eurocêntrica – que rege a educação dos grupos dominantes, é baseado na definição do conceito de “cultura” como o conjunto de obras de “excelência” produzidas no campo das artes visuais, da literatura, da música e do teatro. Freire desenvolve uma perspectiva curricular onde se faz necessário apagar fronteiras entre cultura e cultura popular. A valorização da “cultura popular” de forma igualitária permite torná-la um conhecimento que legitimamente deve fazer parte do currículo escolar, ampliando assim o uso dos temas geradores e da valorização da realidade pessoal do educando (mas não se restringindo unicamente a ela) para a construção conjunta do processo de ensino-aprendizagem.

O método Paulo Freire de alfabetização de adultos foi considerado tão promissor que foi iniciada a sua implementação em escala nacional. Infelizmente, com o golpe militar de 1964, Paulo Freire foi perseguido pelo Estado como tantos outros acadêmicos e precisou deixar o país. Sobre isso escreveu Claudino Piletti:

A alfabetização de adultos se fazia mediante o uso do *Sistema Paulo Freire*. O próprio Paulo Freire foi nomeado para as funções de coordenador do Programa. Entretanto, no dia 1º de abril de 1964, os militares tomaram o poder, o Programa foi extinto e seus organizadores, acusados de subversão, foram presos e/ou exilados, como Paulo Freire que, após 70 dias de prisão, exilou-se no Chile, transferindo-se posteriormente para os Estados Unidos, a Europa e a África, sempre atuando na educação de adultos (Piletti, 2011, p. 200).

Durante o exílio, Paulo Freire permaneceu no Chile entre 1964 e 1969, atuando como professor na Universidade de Santiago e assessor dos governos de alfabetização

do governo chileno. Em 1969 foi nomeado como especialista da Unesco e passou dez meses nos Estados Unidos, lecionando na Universidade de Harvard. Nos anos seguintes, atuou em diversos projetos do Conselho Mundial em países europeus e africanos, retornando para o Brasil com anistia em 1980 após 15 anos de exílio político.

Em conclusão, neste capítulo discorreremos acerca da obra de três importantes nomes das teorias críticas de currículo escolar: Michael Apple, Henry Giroux e Paulo Freire. A crítica de Apple ao poder simbólico exercido sob a sociedade pelos currículos escolares das teorias tradicionais. A construção por Giroux de um discurso escolar contra-hegemônico, contrapondo os discursos em prol da eficiência mecânica e burocrática. A busca pela construção conjunta do processo de ensino-aprendizagem de Freire, onde os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

As obras destes três autores representam gigantescos degraus na escada rumo a uma educação democrática e igualitária, o objetivo maior das teorias críticas de currículo escolar: uma educação que permite a cada indivíduo ser a si mesmo e ter o seu espaço e os seus direitos respeitados; um sujeito historicamente e politicamente consciente e crítico, não mais cego às injustiças ou sem voz para a resistência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou apresentar as principais ideias das duas primeiras correntes teóricas de estudos curriculares para melhor compreender suas origens, características e visões acerca de seu objetivo final para com o processo de ensino-aprendizagem. Quem buscamos formar como educadores? Como podemos alcançar tal objetivo?

Porém, o presente trabalho também busca uma resposta para uma pergunta primordial acerca da natureza de tal importante aparato: “o que é o currículo escolar?”. O currículo escolar pode tanto nos auxiliar nessa jornada ou nos alertar para os obstáculos do percurso. O currículo pode ser um aliado ou um inimigo do educador, dependendo das intenções daqueles que o elaboram.

Nas palavras de Paulo Freire:

[...] E se todo o trânsito é mudança, nem toda mudança é trânsito. As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afetá-la profundamente. É que elas se verificam pelo jogo normal de alterações sociais resultantes da própria busca de plenitude que o homem tende a dar aos temas. Quando, porém, estes temas iniciam o seu esvaziamento e começam a perder significação e novos temas emergem, é sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época. Nestas fases, repita-se, mais do que nunca, ser indispensável a integração do homem. Sua capacidade de aprender o mistério das mudanças, sem o que será delas um simples brinquedo (Freire, 1967, p. 46).

Os tempos mudam, a sociedade muda e, conseqüentemente, a educação também precisa mudar. Porém, a transformação deve ser libertadora, pois do contrário torna-se apenas mais uma forma de manipulação e controle.

A busca por uma educação libertadora que transcenda a realidade imediata do educando e, por meio do diálogo, fermento o questionamento acerca das relações de dominação que permeiam a sociedade é o objetivo de diversos teóricos da educação desde os tempos das primeiras teorias críticas. Porém, é necessário conhecermos bem as teorias tradicionais para que, instrumentalizados com o conhecimento, melhor possamos questionar tais estruturas e buscar a real concretização do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense. 1982.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Rio de Janeiro: Vozes. 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz de Terra. 1967.
- GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Rio de Janeiro: Vozes. 1983.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes. 2018.
- LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez. 2011.
- PILETTI, Claudino. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto. 2011.
- PILETTI, Nelson. **História da Educação**. São Paulo: Ática. 2008.
- PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Autores Associados. 1991.
- RANGHETTI, Diva Spezia. **Currículo Escolar: Das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares**. Curitiba: CRV. 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às teorias do Currículo**. São Paulo: Autêntica. 2022.