

# Os diferentes significados de currículo

## *The different meanings of curriculum*

THAMIRIS SLANZON DE CARVALHO<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus de Marília.  
E-mail: [thamirisslanzon@gmail.com](mailto:thamirisslanzon@gmail.com)

---

Tomando currículo como um termo não unívoco, acredita-se que um dos caminhos para compreender sua variedade de definições seja relacioná-lo a poder. Assim, a partir da perspectiva pós-estruturalista, currículo será tomado como discurso, o qual compreende atores sociais e suas disputas de poder na tentativa de hegemonizar um sentido ao termo. Entretanto, como o poder não é fixo, e sim fluido, capilar, ou seja, tendo a premissa de que o poder está em toda parte, acredita-se que os atores sociais que não se evidenciaram num primeiro momento da definição do termo “currículo”, em momento posterior, irão contestar o sentido antes atribuído e, assim, imprimirão outra definição, fato que faz do currículo um discurso envolto em relações de poder. Para expressar os variados sentidos a ele conferidos, este artigo intenta apresentar, brevemente, alguns discursos curriculares que se fizeram temporariamente hegemonizados, portanto, aceitos e utilizados. Os discursos curriculares que serão apresentados contribuem no entendimento da multiplicidade de definições efêmeras que o termo recebe.

Palavras-chave: currículo, discurso, poder.

---

Assuming curriculum is a polissemic term, one way of understanding its variety of definitions is to relate it to power. By using the poststructuralist perspective, curriculum can be considered a discourse that comprises social actors and their power disputes in an attempt to hegemonize a meaning to the term. However, since power is not fixed but instead fluid, capillary, that is to say, assuming that power is everywhere, social actors not evident when the definition of “curriculum” was first coined would later challenge the previously assigned meaning and imprint another definition, an event that makes the curriculum function as a discourse wrapped in relations of power. In order to express the varied meanings conferred upon it, this article attempts to present some curricular discourses that have become temporarily hegemonized and therefore accepted and used. The description of such discourses contributes to understanding the multiplicity of ephemeral definitions that the term acquired.

Keywords: curriculum, discourse, power.

---

## INTRODUÇÃO

Um dos caminhos para responder à pergunta “o que é currículo?” é relacioná-lo a poder.

Ao longo da história, desde 1633, quando o termo “currículo” foi utilizado pela primeira vez nos registros da Universidade de Glasgow, como relembram Lopes e Macedo (2011), chegando até o tempo presente, a sua definição não é unívoca. Ora sendo adotado pelo campo da Educação, ora resgatado pela Sociologia, ou ainda sendo incorporado pela Filosofia, o termo “currículo” apresenta um histórico bastante vasto e consideravelmente distinto de acepções.

Desde o momento da elaboração de um currículo, que aglutina estudiosos do campo curricular, professores, consultores e outros indivíduos, todos no propósito de construir um guia curricular ou currículo oficial para as redes de ensino, até o currículo da sala de aula, organizado pelo professor em consonância com o cotidiano escolar, observa-se que currículo pode apresentar uma infinidade de características: “entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Em suma, a única estabilidade que pode ser encontrada a seu respeito “é de que não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Portanto, resgatando a relação entre currículo e poder anunciada no início deste texto, e com ciência da transitoriedade de definições conferidas ao termo “currículo”, acredita-se que essas variações de sentido se deram, e ainda se darão, ao longo da história, conforme a roupagem em que o poder estiver vestido, ou seja,

as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. (SILVA, 2015, p. 14)

Nesse íterim, compreende-se que currículo é discurso, ou seja, um sentido atribuído, em determinado tempo histórico, por um conjunto específico de atores que disputam poder. Em outras palavras, diante de um contexto histórico-social, alguns indivíduos, que aqui serão chamados de atores sociais, tangenciados pelo contexto histórico vivido e embebidos de sua visão de mundo, descrevem, definem, significam o currículo de acordo com os seus entendimentos, os seus quereres, os seus interesses. Portanto, ao aceitar o currículo como discurso, despreza-se a essência, o seu sentido ontológico, em favor de seu caráter histórico e com ele as relações de poder imersas, hegemonizando um sentido ao termo.

Dessa forma, a fim de mostrar as variadas acepções conferidas ao termo e propor um breve histórico de suas teorias, serão brevemente apresentadas algumas compreensões temporárias que se fizeram bastante respeitadas e utilizadas no campo dos estudos curriculares. Logo, acredita-se que será possível visualizar a não fixação de um significado a currículo.

Este artigo volta-se à perspectiva pós-estruturalista que, compreendendo currículo como discurso, contribui no entendimento da multiplicidade de definições efêmeras que o termo recebe.

Para discorrer sobre tal ideia, este texto será assim estruturado: primeiramente, serão abordados os aportes teóricos do pós-estruturalismo que compreendem o currículo como discurso; em seguida, estarão as breves compreensões do termo. A intenção é mostrar que, em dado momento histórico, acordos aconteceram na disputa de poder para que um sentido fosse infligido, logo, legitimado ao termo currículo. Além disso, pretende-se reavivar alguns discursos curriculares que se deram ao longo da história, mostrando ao leitor como são distintos.

Por fim, serão tecidas as considerações finais.

## O PÓS-ESTRUTURALISMO CONTRIBUINDO PARA A COMPREENSÃO DE CURRÍCULO

Pensar o currículo pelo olhar pós-estruturalista pode ser, por exemplo, questionar o conhecimento presente no currículo por meio do processo de significação, a partir das relações de poder envolvidas na sua produção.

Tomando os conhecimentos presentes no currículo como verdades construídas, o pós-estruturalismo se debruçaria a desvelar como tais conhecimentos foram considerados verdadeiros.

Desta forma, uma ideia pós-estruturalista de currículo perguntaria: quais conteúdos se fazem presentes? Por que estão presentes? Como se fazem presentes? Assim, desconstruiria os binarismos de que é feito o conhecimento que constitui o currículo.

De forma geral, como explica Peters (2000), entende-se por pós-estruturalismo um movimento de pensamento sobre a linguagem e o processo de significação, tendo no movimento teórico estruturalista a sua gênese. “O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade” (PETERS, 2000, p. 28).

Resgatando a preocupação da linguagem como um sistema de significação, como já enfatizada pelo estruturalismo francês dos anos de 1950 e 1960, que teve o francês Ferdinand de Saussure como primeiro representante, o pós-estruturalismo demonstra continuidade na ideia, mas a ultrapassa ao flexibilizar a rigidez das estruturas.

A língua é o sistema abstrato de um número bastante limitado de regras sintáticas e gramaticais que determina quais combinações e permutações são válidas em qualquer língua particular. A língua é a estrutura. A fala é a utilização concreta, pelos falantes de uma língua particular, desse conjunto limitado de regras. [...] No estruturalismo iniciado por Saussure, um significante – aquilo que gráfica ou foneticamente representa um significado – determinado não tem um valor absoluto: ele é o que é apenas na medida em que é diferente de outros significantes. O pós-estruturalismo estende consideravelmente o alcance do conceito de diferença a ponto de parecer que não existe nada que não seja diferença. (SILVA, 2015, p. 118-120)

Portanto, para o pós-estruturalismo, o significado nunca é definitivo e univocamente apreendido pelo significante.

Em termos de currículo, seu significado nunca será o mesmo. Pelo contrário, constantemente será reconstruído, pois a presença do significado no significante (currículo) é incessantemente adiada, diferida.

Isso ocorre porque o pós-estruturalismo compreende que o poder não é fixo, como algo que se possui para sempre, tampouco partindo de um centro, mas, como aponta Silva (2015), o poder é uma relação móvel, fluida e capilar, estando em toda parte. Portanto, compreender currículo como um significante que temporariamente

recebe um significado é compreender que tal significação torna-se temporária devido às diversas relações de poder ali compreendidas.

Poder e saber são mutuamente dependentes. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder. (SILVA, 2015, p. 120)

Em suma, ocorre que, em determinado contexto histórico, o currículo receberá um significado que se hegemonizará como discurso durante um tempo, devido a um poder que está em evidência. Entretanto, como o poder não é fixado, ou seja, não pertence única e exclusivamente a um ator social ou a um grupo de atores sociais, este significado será contestado, sendo possível, então, outro significado ser impresso ao currículo, carregando outras demandas e evidenciando outro poder.

Nós temos a ilusão de que a definição de uma determinada palavra (significante) é constituída por um significado, “o significado da palavra”, mas, na verdade, ela é sempre definida por uma outra palavra (um outro significante). Aquele significante que constitui a definição da palavra e que supomos ser seu “significado” será definido, por sua vez, por outro significante, e assim por diante, num processo sem fim. Ou seja, o significado está sempre mais além, mais adiante, mas esse além, evidentemente, nunca chega. (SILVA, 2015, p. 121)

Outro ponto do pós-estruturalismo é enxergar o sujeito como uma invenção histórica, cultural e social, isto é, o sujeito é simplesmente o resultado de um processo de produção cultural e social, sendo refletido em seu discurso.

Portanto, pensar essas contribuições no campo curricular pode ser, por exemplo, compreender como o discurso, envolto em relações de poder, expressado no currículo como uma visão de mundo, faz parecer à própria realidade. A este respeito, Lopes e Macedo (2011, p. 40) afirmam: “pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los”.

A perspectiva pós-estruturalista contribui ainda para entender os diferentes significados dados ao significante currículo ao longo do tempo:

cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constitui o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. Tais tradições não captam, de diferentes maneiras, um sentido para o termo. Elas o constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo. São um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito. [...] a postura pós-estrutural nos impele a perguntar como esses discursos se impuseram e a vê-los como algo que pode e deve ser desconstruído. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40-41)

Com a perspectiva pós-estrutural, chega-se à ideia de que currículo é um discurso, constituído por um jogo de interesses em que as relações de poder mostrarão qual interesse será, temporariamente, hegemonizado. Desse modo, concorda-se com a explicação:

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, constringe 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; MACEDO, 2011, p. 41)

## APRESENTANDO ALGUNS DISCURSOS CURRICULARES

Deve-se mencionar que, mesmo compreendendo currículo como discurso, serão utilizadas, ao longo desta apresentação, expressões como: “teoria de currículo”, “ideia de currículo”, “visão de currículo”, “concepção de currículo”, quando forem percorridas algumas das definições teóricas dadas ao termo. Além disso, será possível identificar, em cada nova definição, ranços e avanços, continuidades e negações do sentido anteriormente conferido.

Vale lembrar que essas ideias ou teoria de currículo compõem o campo de estudo curricular, que assim é descrito:

consideramos que o campo do Currículo se constitui como um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais,

detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de Currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área. Trata-se de um campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas pedagógicas nas escolas, a partir dos diferentes processos de recontextualização de seus discursos, mas que não se constitui dessas mesmas propostas e práticas. O campo intelectual do Currículo é um campo produtor de teorias sobre currículos, legitimadas como tais pelas lutas concorrenciais nesse mesmo campo. As produções do campo do Currículo configuram, assim, um capital cultural objetivado do campo. (LOPES; MACEDO, 2010, p. 1718)

A seguir estarão algumas teorias de currículo.

### *Do currículo humanista aos currículos tecnicistas*

A primeira ideia de currículo constituída na educação secundária, que imperou até o início do século XX, é chamada de humanista, clássica ou tradicional.

Arraigado na Antiguidade Clássica, este currículo – no Brasil consistia no ensino jesuítico – pretendia, através da literatura, das obras de arte gregas e latinas, bem como do domínio destas respectivas línguas, formar o mais alto intelecto espírito humano nas “artes liberais”: *trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética).

Estabelecido numa sociedade em que a escolarização tinha restrita acessibilidade, o currículo humanista entendia o conhecimento como legado cultural fixo e estável de determinado tempo histórico, por isso, conservadoramente, fechava-se nos refinados feitos culturais greco-latinos. Escola e educação tinham o propósito único de perpetuar apenas uma parcela selecionada de todo o acervo cultural mais amplo do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade.

Nesses termos, a cultura e o conhecimento são estáticos, consensuais, programáveis e inquestionáveis, gerando uma relação apática e passiva entre quem “conhece” e aquilo que é conhecido.

Não considerar no debate curricular as mutações sociais e históricas da cultura como parte do conhecimento escolar, além de ocasionar apagamento de outras culturas e conhecimentos, permite a essencialização e idealização de uma só cultura, mostrando que esta é produto único e finalizado. “A cultura, aqui, é abstraída de seu processo de produção e tornase simplesmente uma coisa: ela é reificada. Esse processo de reificação é concomitante ao

processo de essencialização: a cultura ‘é’, a cultura não é feita, não se transforma” (SILVA, 2010, p. 14).

A ideia de currículo humanista começou a ser reprovada e revista na virada para o ano de 1901, especialmente nos Estados Unidos da América. O contexto histórico-social daquele momento, marcado pela intensa industrialização, reconfiguração espacial das cidades devido à construção de fábricas e vilas operárias, mudanças nas relações sociais e de trabalho, avanço tecnológico, especialmente na metalurgia, requereu um currículo mais útil para a vida laboral da modernidade.

Com os novos problemas sociais emergidos da mudança político-econômica, o latim e o grego não tinham mais serventia naquela sociedade do século XX; era preciso um conhecimento em consonância com a atividade profissional. Dessa forma, a preocupação na escolha de outros conhecimentos a serem ensinados ganhou espaço em detrimento do currículo humanista, clássico, que “aceitava com tranquilidade que as disciplinas tinham conteúdos/atividades que lhes eram próprios e que suas especificidades ditavam sua utilidade para o desenvolvimento de certas faculdades da mente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21).

É fato que esta nova visão de currículo, tecnicista, guardou grandes resquícios da ideia anterior de currículo humanista, visivelmente tradicional. Todavia, é a partir da preocupação econômica advinda do processo industrial, exigindo do currículo uma funcionalidade profissional, que muitos pesquisadores consideram o marco inicial dos estudos curriculares.

Na lógica industrial norte-americana de produzir, num menor espaço de tempo, a maior quantidade de mercadorias, o modelo de produção taylorista, pensado pelo engenheiro mecânico Frederick Winslow Taylor, surge como a racionalização da produção mediante a fragmentação e a especialização extrema de cada tarefa desenvolvida na fábrica. Somado a isto, na área da Psicologia, os estudos comportamentalistas destacavam-se. Tais acontecimentos influenciaram, por mais de cinco décadas, a ideia de currículo que se perpetuou nos Estados Unidos e também nos países entusiasmados.

A concepção taylorista, que requeria uma mecânica hábil e competente na produção, adentrou no currículo em 1918 por meio dos estudos de Franklin John Bobbitt. De caráter extremamente eficientista, para Silva (2015), Bobbitt vislumbrava a escola tal como uma indústria, logo, o currículo não era uma seleção de conteúdos que deveriam ser ministrados, tampouco indicava alguma disciplina importante para a formação dos alunos; a

centralidade estava na ocupação profissional da vida adulta, portanto, estabeleciam-se objetivos que, por sua vez, exigiam habilidades as quais contribuiriam no preparo do aluno para a futura vida economicamente ativa.

As capacidades que os estudantes deveriam desenvolver para serem bons profissionais eram agrupadas, em formato de treinamento, dentro das disciplinas já existentes no currículo. Dessa forma, o especialista em currículo tinha a tarefa de

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. [...] e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas. (SILVA, 2015, p. 23-24)

Essa ideia de currículo alinhava-se com a escolarização em massa, nos Estados Unidos, demandada pela continuidade da expansão do setor produtivo, que recrutava cada vez mais trabalhadores, nos variados segmentos sociais, para uma educação científica de alto nível. Incluem-se aí os imigrantes e, com eles, a preocupação estatal em zelar pela identidade nacional. Nesse sentido, Silva (2015) corrobora ao expor que a burocracia estatal norte-americana procurava moldar os objetivos e as formas da educação de massas diante das suas necessidades, assim como as demais forças, econômicas e culturais, também tentavam moldar seus quereres, disputando, num jogo de poder, suas diferentes e particulares visões.

Logo, o currículo proposto por Bobbitt, puramente técnico, foi ao encontro das exigências requeridas naquele contexto social, um currículo em conformidade com a vida adulta, demonstrando, assim, como a escola se tornava instrumento de controle social.

Anteriormente e na contramão do currículo eficientista de Bobbitt, mas ainda no cenário industrial dos Estados Unidos, surgiu, em 1902, uma ideia de currículo vinculada à democracia e à construção de uma sociedade harmônica. Seu anunciador, segundo Lopes e Macedo (2011), foi John Dewey, e sua proposta adentrou no Brasil em 1920 por meio do movimento da Escola Nova. Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo foram os escolanovistas que levaram a cabo tal ideia curricular.

De cunho progressivista, este currículo não tinha a pretensão de formar alunos como bons profissionais para a vida economicamente ativa; pelo contrário, entendia o aprendizado como processo contínuo e considerava,

no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens.

Naquele cenário sócio-histórico, compreendia que as desigualdades sociais não eram naturais e, portanto, a educação era um meio para diminuí-las. Então, Dewey defendia um currículo que permitisse às crianças e jovens agirem, de forma democrática e cooperativa, perante problemas no ambiente escolar e também na vida em sociedade. Havia uma correspondência entre as experiências educacionais e as experiências sociais. Ainda com tais preocupações, invisíveis em Bobbitt, o currículo de Dewey voltava-se também a uma perspectiva organizacional, de como ser feito. Os assuntos escolares deveriam surgir de acordo com as necessidades práticas dos alunos; entretanto, o currículo não propunha, por exemplo, inquirir as experiências que seriam trazidas pelas crianças e jovens.

Pensando o currículo progressista de Dewey dentro das relações de poder que se estabelecem em torno do próprio currículo, no jogo de interesses que permite uma visão sobressair-se em relação às outras, Silva (2015) adverte que tal ideia curricular não se sustentou predominantemente nos Estados Unidos tal qual a ideia de currículo funcionalista de Bobbitt, pelo fato de esta permitir à educação tornar-se ciência, finalidade extremamente anunciada e pretendida num pano de fundo de expansão industrial.

Outra ideia curricular, abrangendo tanto a abordagem eficientista quanto o progressivismo, ainda que este tenha sido caracterizado como instrumental, manifestou-se em 1949 nos EUA, por Ralph Tyler. O fato de esta ideia curricular dedicar-se sobre a seleção e organização de experiências e conteúdos educativos fez com que o debate curricular pairasse aí por mais de 20 anos, tanto nesse país como em território brasileiro.

De cunho técnico e também comportamentalista, Tyler (1977) exprimia uma linearidade em torno da organização e desenvolvimento dos conteúdos, demonstrando que, a partir da clara definição dos objetivos que a escola pretendia alcançar, a eficiência estaria na vinculação do currículo com a avaliação de rendimento dos alunos.

Reafirmando o estilo organizacional de currículo, nota-se que a ideia de currículo para Tyler insistia na definição de objetivos a serem estabelecidos e nos meios de mensurar seu alcance, sem questionar a escolha destes objetivos ou da necessária importância de uma avaliação.

Acredita-se que os 20 anos de predominância do currículo de Tyler se motivaram pela inexistência de

outros estudos curriculares, que apareceram somente em 1970. Houve, portanto, uma efêmera estabilidade na relação de poder dentro do jogo de interesses da constituição curricular. Soma-se a isso o fato de o currículo de Tyler estar intimamente conexo à expansão do setor produtivo, pois, uma vez que o currículo se vinculava à avaliação, o eficientismo da organização curricular estaria contribuindo no comportamento dos alunos para a vida adulta.

Nessa primeira apresentação das teorias de currículo constata-se que, apesar do currículo tecnicista resguardar alguma similaridade com o currículo humanista – talvez o fato de serem prescritivos –, o eficientismo se voltou contra este, argumentando a sua ineficiência para a vida laboral e incapacidade de contribuir com eficácia para a economia, enquanto o progressivismo apontava a não consideração dos interesses das crianças e jovens.

Enfim, entende-se que isso só foi possível devido à íntima relação entre a industrialização e a escolarização em massa que se deu nos Estados Unidos, demonstrando que, naquele contexto histórico-social, outra ideia de currículo não teria realce. Tal fato legitima a compreensão de que no currículo há relações de poder que são disputadas pelas diferentes forças: políticas, sociais, culturais; ou seja, pelos diversos atores que as são/representam, em dado momento histórico, fixando assim, temporariamente, uma concepção curricular.

### *Os currículos críticos*

Afastando-se da ideia de currículo tecnicista, centrado nas formas de organização e elaboração deste para preparação do aluno à vida adulta, laboral, a ideia de currículo crítico roubou o cenário no debate educacional a partir dos anos de 1970 em vários países, entre os quais França, Estados Unidos, Brasil e Inglaterra.

As figurações político-sociais que se davam no globo, naquele momento, impulsionaram o debate acerca da estrutura educacional tradicional, desestabilizando o statu quo desejável do currículo até então. Dentre os acontecimentos pode-se citar: os choques do petróleo (1973 e 1979); a independência das colônias europeias no continente africano e, com isso, o início de guerras civis disputando o poder no reestabelecimento do republicanismo democrático; a corrida espacial e armamentista no bojo da guerra fria; o término da guerra no Vietnã; a persistência da luta contra a ditadura civil militar na América do Sul; além da continuidade dos movimentos

de contracultura, do feminismo e de liberação sexual, iniciados na década de 1960.

Na França, os estudos do filósofo Louis Althusser serviram de base para o posterior debate do marxismo na educação. Por meio do conceito de ideologia, ele demonstrou que a perpetuação da sociedade capitalista depende da íntima conexão entre escola e economia.

Para Althusser (1983), o Estado mantém, através de suas instituições estabelecidas, mecanismos de convencimento, repressão ou ideologia que permitem a reprodução da força de trabalho e dos meios de produção para garantir a continuidade do sistema capitalista. Um desses mecanismos, denominado de aparelho ideológico do Estado, está na escola.

Por abranger, por longo período de tempo, praticamente toda a população em idade escolar, a escola, ideologicamente, permite que as crianças da classe dominada tendam à submissão e obediência, enquanto as da classe dominante se inclinam para tarefas de chefia e controle.

Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes. [...] a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis. (SILVA, 2015, p. 32)

Assim, Althusser (1983) demonstrou que o Estado se interessa na atuação da escola como mantenedora e reprodutora da estrutura social de classes, propiciando tanto a formação de mão de obra quanto à difusão diversificada de ideologia para as diferentes classes.

Essa ligação entre escola e ideologia, ainda que não focasse no currículo, desencadeou estudos diversos, entre os quais aquele desenvolvido pelos economistas estadunidenses Samuel Bowles e Herbert Gintis, os teóricos da correspondência, como relata Lopes e Macedo (2011).

Enquanto Althusser despendeu considerável importância aos conteúdos que eram ministrados nas disciplinas escolares, especialmente História e Geografia, por entender serem estas mais facilitadoras à desejável permanência da estrutura social de classes quando comparadas a Matemática ou Ciências, Bowles e Herbert, segundo Silva (2015), recaíram-se no funcionamento da escola. Acreditavam que as relações sociais vividas pelos alunos na escola eram uma prévia das futuras relações de trabalho que estes iriam experimentar, destacando a correspondência entre as ações

da escola e as ações do local de trabalho como reprodução ideológica da estrutura social de classes.

A teoria da correspondência aproximou ainda mais a conexão entre produção e educação, escola e economia, via mecanismo ideológico.

Embora respeitáveis os estudos althusserianos e da correspondência, nota-se que estes exageraram no determinismo, sobretudo porque, na análise marxista, a economia e a produção estão no centro da dinâmica social.

Assim, por este viés, pensar as relações de poder que estão em disputa no currículo é imprimir um tom determinista. No jogo de interesses dos sujeitos envolvidos só há um sujeito, uma visão, não havendo espaço para outro interesse compor este jogo e nem ao menos tornar-se opaco.

Ao compreender o que o currículo faz, e não somente a organização e desenvolvimento deste, tal qual pretendiam as teorias humanista e tecnicista, os teóricos críticos acrescentaram outra concepção teórica ao campo curricular. Entretanto, expressaram aberta e univocamente que, num contexto de sociedade capitalista, o currículo será sempre a reprodução ideológica do Estado para perpetuação da estrutura social de classes, suscitando a ideia de que o poder é fixo e centralizado, sempre, em um único grupo/ator social.

Outro currículo crítico, que também emergiu nos anos de 1970 e teve um amplo legado, deve-se aos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron.

Mesmo resguardando o conceito de reprodução, as análises educacionais de Bourdieu e Passeron (1975) foram descentralizadas do prisma tão econômico de base marxista, focalizando a reprodução da estrutura social de classes como processo de reprodução cultural. Para tanto, utilizaram-se dos conceitos de capital cultural e dupla violência.

Com uma ideia de currículo em que tão somente a cultura dominante tinha espaço e podia ser compreendida como tal, os sociólogos mostraram que, exclusivamente, os conhecedores daquela cultura, ou seja, apenas os alunos acostumados com aquele domínio simbólico, ou ainda, os alunos da classe dominante teriam êxito e seriam afortunados. Ao contrário, para os alunos das classes dominadas, que não estavam habituados, familiarizados, com os códigos da cultura dominante, só restaria o fracasso.

Dessa forma, compreender a reprodução social pela escola, no âmbito da reprodução cultural, é visualizar a supervalorização de uma cultura ao passo que outra é desvalorizada, no intuito de manter as classes sociais inflexíveis, naturalizando um único tipo de cultura e internalizando o entendimento de que cultura é aquela da classe dominante.

A esse respeito, Lopes e Macedo dissertam: “os sistemas dos arbitrários culturais de uma determinada formação social são, assim, definidos como legítimos e sua imposição é ocultada pela ideologia” (2011, p. 28).

Contribuindo para os estudos curriculares críticos, era esperável dos EUA, berço das ideias curriculares marcadas pelo tecnicismo de Bobbitt e Tyler, uma expressão de suas insatisfações. Assim, em 1973, um grupo liderado por William Pinar organizou na Universidade de Nova York a I Conferência sobre Currículo, originando, mais tarde, o movimento de reconceptualização.

No propósito de expressarem uma ideia curricular alternativa à tradicional, inicialmente, o movimento de reconceptualização abarcava adeptos da fenomenologia e favoráveis dos estudos marxistas. Entretanto, estes últimos foram, aos poucos, distanciando-se do movimento, alegando a grande importância que a subjetividade ganhava em detrimento do envolvimento político (SILVA, 2015).

Por fim, a reconceptualização do currículo ficou a cargo da fenomenologia que, naquele momento, não teve grande alcance.

Quanto à vertente marxista, Michael Apple foi um dos mais importantes representantes no debate do campo curricular; e seus estudos foram rapidamente difundidos em outros países, sendo utilizados mesmo nos dias atuais.

Retomando as apreciações entre escola e economia, desvelando o caráter reprodutivista de uma sob a outra, Apple (1999) seguiu adiante e fez-se diferencial por não compreender tal conexão de forma somente mecânica, simplificada e estrutural. Quando considerou que as esferas sociais como, por exemplo, cultura e educação não são meramente reproduções da estrutura econômica de uma sociedade capitalista, tendo, sim, suas dinâmicas internas, próprias, este autor sopesou as relações que se dão em cada uma delas, suas zonas de conflito, marcadas pela oposição entre a classe dominante, que tenta convencer sobre a manutenção dos arranjos sociais existentes, e um grupo de resistência a tal imposição.

Ancorado na crítica marxista de dinâmica da sociedade, segundo a qual a dominação de classe pelos detentores dos meios de propriedade e produção, ou seja, possuidores dos recursos materiais, dá-se sob aqueles que possuem unicamente a força de trabalho, Apple (1999) utilizou-se do conceito de hegemonia, formulado por Antonio Gramsci e desenvolvido por Raymond Williams, para explicar que a organização econômica afeta todas as esferas sociais, a citar a escola, particularmente o currículo.

A classe dominante constantemente recorre ao campo ideológico para convencimento e perpetuação de sua

dominação econômica, que será transformada em hegemonia cultural. Entretanto, no processo de convencimento ocorrem conflitos, oposições, resistências por um grupo de contestadores, visivelmente com interesses distintos.

Assim, o conteúdo presente no currículo é fruto de uma seleção de conhecimentos considerados mais legítimos do que outros.

A preocupação recai em compreender o porquê da escolha, da seleção e da legitimação de determinados conteúdos em detrimento de outros, fato que leva a conhecer os reais detentores desse conhecimento. As relações de poder mostram como interesses de um grupo são transformados em conhecimentos mais fidedignos. “É precisamente esse caráter conflagrado que caracteriza um campo cultural como o do currículo. Como uma luta em torno de valores, significados e propósitos sociais, o campo social e cultural é feito não apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição” (SILVA, 2015, p. 49).

Apresentando as relações de poder que se dão no currículo, acredita-se que Apple visualizou como um campo de luta em torno de valores, propósitos sociais e significados.

No Brasil, a obra *Pedagogia do oprimido* (1970), de Paulo Freire, ainda que não apresentasse explicitamente uma teoria de currículo, expressou estimável crítica ao caráter verbalista e dissertativo do currículo tradicional, denunciando a ausência de relações estreitadas entre o conhecimento e as pessoas envolvidas no ato de conhecer.

A despreocupação de o conhecimento atrelar-se ao entendimento de mundo do aluno, corroborando sua “visão de mundo”, foi sintetizada por Freire (1970) no conceito de educação bancária. Fazendo uma analogia ao depósito bancário, o conhecimento é visto como um conjunto de informações que devem ser simplesmente transferidas do professor para o aluno, desconsiderando as pessoas envolvidas no ato pedagógico e entendendo o educando como um receptor passivo.

Como resposta à concepção bancária, Freire (1970) propôs a educação problematizadora, respaldando-se na fenomenologia para compreender que todo conhecimento tem uma intenção, logo, envolve intercomunicação e intersubjetividade. Assim, o ato pedagógico não se dá de forma unilateral, mas preconiza um ato dialógico, não existindo separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece.

Tendo como premissa que “o ato de conhecer envolve fundamentalmente o tornar ‘presente’ o mundo para a consciência” (SILVA, 2015, p. 59), acredita-se que era a partir das experiências dos educandos, ou



seja, das vivências cotidianas dos alunos que os conteúdos deveriam ser organizados pelos especialistas no currículo. Freire (1970) não visualiza os especialistas em currículos e os professores como mero impositores de um conhecimento, pelo contrário, entendia-os como parceiros no processo de organização do conhecimento a partir das demandas expostas pelos próprios alunos. Assim, o aluno é participante ativo nas etapas de seleção dos conteúdos que estarão no currículo. Ainda que Freire tenha utilizado, em sua exposição do método do conhecimento problematizador, expressões que estão mais presentes nos currículos tecnicistas, o cenário discursivo não é o mesmo, visto que, diferentemente dos eficientistas, Freire considera a cultura e sua multiplicidade em suas observações.

Suas contribuições ressoam até os dias atuais, apesar de o epicentro ter sido no período de 1970 a 1990.

No início de 1980, com a crítica à proposta educacional freiriana pelo fato de esta se deter somente ao método de aquisição do conhecimento em detrimento do tipo e finalidade desse conhecimento, a pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, se constituiu no Brasil.

Ainda que a temática central também não fosse o currículo, Saviani (1983) defendia que a educação só se tornaria política a partir do momento que a classe subordinada tomasse o conhecimento como instrumento cultural possível de luta política mais ampla. Este autor defendia que a classe subordinada precisaria ter conhecimentos que os levassem à luta; conhecimentos universais, considerados como patrimônio da humanidade, e não conhecimentos apropriados por um grupo e arroupados pela sua visão.

A pedagogia histórico-crítica foi e ainda é muito utilizada no campo educacional. Entretanto, nessa perspectiva, nota-se uma análise de cunho marxista que evidencia a concepção estrutural da relação entre educação e classe social, não dando espaço ao debate cultural, tampouco considerando os diversos atores sociais que estão envolvidos no processo educacional. Observa-se que o possível entendimento de currículo se dá por finalidade única e já colocada pelo autor: a classe subordinada ter conhecimento para poder lutar.

Na Inglaterra, a crítica curricular foi incorporada pela Nova Sociologia da Educação (NSE), iniciada em 1971, notadamente por Michael Young e Basil Bernstein, como indicam Lopes e Macedo (2011).

Segundo Silva (2015), o currículo inglês pautava-se, de maneira aritmética, nos desiguais resultados de

rendimento escolar, sobretudo no fracasso escolar dos alunos da classe operária. A crítica da NSE era o fato de não problematizar possíveis relações existentes entre classe social e renda com sucesso ou falha escolar para compreender os motivos que levavam os alunos da classe operária ao insucesso escolar.

A NSE, apesar de não produzir propriamente uma alternativa de currículo, enfatizava a ligação entre as formas de consciência e conhecimento com as estruturas sociais, econômicas e institucionais.

Colocando em questão as seleções existentes no currículo, questionando, por exemplo, “por que uma disciplina é escolhida em detrimento da outra?”, “por que um conteúdo faz-se mais importante que outro”, a NSE visualizou o currículo e o conhecimento escolar como invenções sociais que se dão através de disputas, ou seja, dos valores e interesses sociais envolvidos.

De forma mais geral e abstrata, a NSE busca investigar as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos. Em suma, a questão básica da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder. (SILVA, 2015, p. 67)

A NSE contou ainda com uma vertente fenomenológica de análise sociológica da educação, perpassando o currículo. Entretanto, a vertente estruturalista, de cunho mais neomarxista, como alguns estudiosos intitulam, ganhou maior destaque.

O estudioso Michael Young (1986), entendendo que o conhecimento é a própria construção social, analisou a estratificação e seleção na organização do currículo em que um conteúdo ou disciplina ganham prestígio e teceu a crítica sobre a importância de os conhecimentos da classe subordinada estarem no processo educacional, não admitindo que sejam considerados apenas os conhecimentos da classe dominante.

Já o estudioso Bernstein, como expõem Lopes e Macedo (2011), preocupava-se mais com o poder envolvido nos tipos de organização do currículo do que com os conteúdos selecionados que dele faziam parte. A intenção era mostrar o grau de aproximação entre as diferentes áreas que compunham o currículo, indicando que os diferentes tipos de aproximações ou afastamentos estão ligados a princípios de poder e controle.

Assim, ancorado nos princípios de poder e controle, numa compreensão curricular em consonância

com a questão da pedagogia e da avaliação, Bernstein, de acordo com Silva (2015), desenvolveu suas análises, de cunho sociológico, no campo educacional, pretendendo, em suma, entender e diminuir as divisões entre o ensino acadêmico e tradicional, destinado à classe dominante, e o ensino mais profissionalizante, restrito à classe subordinada.

Os esforços da NSE no campo curricular foram influentes até meados da década de 1980, quando o movimento já dava indícios do seu fim.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos tantos sentidos que o termo currículo ganhou ao longo da história, enriquecendo o campo dos estudos curriculares, acredita-se que o pós-estruturalismo seja a perspectiva que reconhece e considera essa gama de significações por visualizá-las como discurso envolto em poder, que se hegemoniza em determinado tempo.

Entretanto, reconhecer e considerar as tantas definições de currículo não faz a perspectiva pós-estruturalista assumi-las como verdades inquestionáveis. Pelo contrário, considerando o contexto histórico, o poder e o jogo de interesses dos atores sociais, a perspectiva auxilia na compreensão de como um discurso se torna hegemônico, no caso, como diversas ideias de currículo foram produzidas, aceitas e utilizadas por determinado tempo.

Assim, acredita-se que, além de questionar o próprio discurso curricular em voga, o pós-estruturalismo e sua preocupação com a linguagem e o poder permitem conhecer aquilo que no discurso foi realçado ou apagado.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto: Porto Editora, 1999.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção estudos culturais, v. 6).

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1977.

YOUNG, M. A propósito de uma sociologia crítica da educação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 67, n. 157, p. 532537, 1986.