



XIV ANPED-CO

XIV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO OESTE

3211 - Trabalho Completo - XIV ANPED-CO (2018)
GT 12 - Currículo

O CURRÍCULO EM UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-BIBLIOGRÁFICA

Adriana Silva da Costa - UFMT/Campus de Cuiabá - Universidade Federal de Mato Grosso

Edna Bernardo da Silva - UFMT/Campus de Cuiabá - Universidade Federal de Mato Grosso

Ozerina Victor de Oliveira - UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

Com o objetivo de compreender melhor o currículo escolar que temos hoje, traçamos um caminho histórico-bibliográfico da trajetória curricular, para demonstrar que ao longo da história o entendimento do que seja currículo tem mudado de acordo com diferentes teorias. Nestas diferenças teóricas, desde sua gênese o currículo tem sido uma arena de disputas, em benefício de “alguns” e em detrimento de “outros”. Tais disputas geram mudanças significativas em relação às perguntas feitas sobre o currículo, mudam-se as “velhas” perguntas dos currículos sobre “o que” e “como” se deve ensinar e passa-se a questionar “quais os conhecimentos válidos” de ser incluídos no currículo.

Palavras-chave: Currículo. Trajetória Curricular. Abordagem Histórica.

1. Reflexões sobre o Currículo: percurso histórico

O currículo como se tem hoje não surgiu do mero acaso, nem que seja por uma aligeirada leitura da história curricular, podemos verificar que grandes foram as negociações, desde sua gênese, nessa arena de disputas. Mas é necessário entendermos como a escola e o currículo assumiram a forma que têm agora.

Tomaz Tadeu, na apresentação do livro *Currículo: teoria e história*, já nos alerta para o fato “o currículo tal como o conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação” (in Goodson, 1995, p. 7). É nesse contexto de fluxo e transformação que nos propomos a caminhar para compreender qual tem sido o lugar destinado à literatura nos currículos do Ensino Fundamental.

Desde a Nova Sociologia da Educação (NSE), iniciada por Michael Young, na Inglaterra, o currículo e suas teorias ganharam destaque de estudo e reflexão no processo educacional. Partindo deste ponto histórico temos que ter a consciência de que:

O objetivo central de uma história do currículo não consiste simplesmente em descrever como se organizava o conhecimento escolar no passado, apenas para demonstrar como era diferente da situação atual. Uma perspectiva que vê o conhecimento corporificado no currículo escolar como um artefato social e cultural não pode se deter na descrição estática do passado, mas deve tentar explicar como esse determinado artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que moldou dessa forma (SILVA in GOODSON, 1995, p. 8).

Desse modo, cabe a nós traçarmos esse percurso para compreender de que modo essa dinâmica social tem moldado a questão literária dentro do currículo escolar, entendido aqui para além das grades curriculares; currículo não é conteúdo é a aprendizagem que se quer desenvolver. Sabendo que “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados socialmente válidos*” (SILVA in GOODSON, 1995, p. 8).

Após o Ato Educacional de 1944, o currículo ganha contornos mais acadêmicos e ganha maior força. E após a Revolução Francesa, esse mesmo currículo reveste-se de controle social em relação à classe trabalhadora. Observa-se que “o modelo de currículo e epistemologia associado à escolarização estatal

foi aos poucos ocupando todo o ambiente educacional, de modo que já pelo fim do século XIX havia se estabelecido como padrão dominante” (GOODSON, 1995, p. 42). Desse modo, prosseguimos até a atualidade vendo fortemente um controle do Estado nas arenas curriculares.

Um dos problemas constantes relacionados ao estudo do currículo é que se trata de um conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos. Este aspecto evasivo do currículo tem inegavelmente contribuído para o surgimento não só de perspectivas teóricas que se estabelecem em forma de arco – seguindo uma linha psicológica, filosófica, sociológica – mas também de perspectivas mais técnicas ou científicas. Entretanto, tais perspectivas têm recebido críticas constantes, porque violentam a essência do currículo, como é concebido e executado (GOODSON, 1995, p. 67).

Vemos em um viés temporal que o currículo metamorfoseia-se constantemente, no entanto, nesse emaranhado do refazer-se observamos uma situação conflitante entre um currículo que se prescreve e um currículo que de fato se executa em sala de aula.

“O currículo é confessada e manifestadamente uma construção social” (GOODSON, 1995, p. 83) assim sendo, debruçamos sobre qual a construção social literária tem sido feita através de um currículo escolar, prescritivo ou não.

Caminhado esse percurso global da institucionalização do currículo, via Goodson (1995), prosseguimos para como, em territórios tupiniquins, conforme Moreira (2012) se dá esse processo. De acordo com referido autor, temos três fases distintas do processo de implantação do currículo no Brasil.

O primeiro – anos 1920 e 1930 – corresponde às origens do campo do currículo no Brasil. O segundo – final dos anos 1960 e 1970 – corresponde ao período no qual o campo tomou forma e a disciplina currículos e programas foi introduzida em nossas faculdades de educação. O terceiro – de 1979 a 1987 – caracteriza-se pela eclosão de intensos debates sobre currículo e conhecimento escolar, bem como por tentativas de reconceituação do campo (MOREIRA, 2012, p. 15).

Na primeira e segunda fase vemos forte influência dos currículos americanos no Brasil, daí decorrem “problemas na forma como a transferência educacional e a história do currículo têm sido concebidas” (2012, p. 13). Não se pode desconsiderar contextos socioeconômicos e políticos em transferências culturais, ainda mais em se tratando de currículos escolares que influenciará toda uma nação através de seu sistema educacional, é o mesmo que ignorar o seu povo!

Moreira (2012, p. 15) já chama-nos a atenção:

A compreensão do surgimento e do desenvolvimento do campo do currículo no Brasil somente pode ser obtida se superarmos as falhas de interpretações reducionistas do fenômeno da transferência educacional e da história do currículo.

Nessa transferência educacional, torna-se necessário expandir o olhar em relação às práticas educacionais e curriculares do território emissor ao território receptor dessas práticas. A exemplo, EUA e Brasil respectivamente, como adequar um currículo americano em um contexto brasileiro, sem realizar adequações. Vemos que desde seu início, o currículo brasileiro tem sofrido diversas influências, muitas das quais perduram até hoje.

Após 1964, com variados acordos assinados com os EUA, vemos novamente uma retomada das discussões curriculares e a institucionalização da disciplina de Currículos no ensino superior brasileiro, “a preocupação principal passou a ser a eficiência do processo pedagógico, indispensável ao treinamento adequado do capital humano do país” (MOREIRA, 2012, p. 71). Diante dessa assertiva, estamos novamente enraizados em um currículo de formação tecnicista. Prosseguindo nesse viés histórico, vemos que a educação elementar abraça todas as ciências e as artes, bem como a educação secundária emerge como predominantemente literária e enciclopédica.

Muitos foram os caminhos curriculares até se chegar ao que temos hoje. Muitas reformas (Reforma de Minas Gerais, Reforma Francisco Campos, Reforma Capanema, entre outras) influenciaram o modo de se pensar currículo no Brasil.

Uma instituição de relevância no contexto curricular brasileiro é o Inep, que ofereceu suporte pedagógico – via cursos para professores da Educação Básica, e se configurou como uma das bases de estudos curriculares a partir de 1940. Apesar das influências estrangeiras, buscava-se a construção de um currículo com uma identidade nacional. Em assertivas apresentadas em Moreira (2012, p. 89) vemos relatos como:

Os cursos sobre currículos e programas, assistidos pelos bolsistas, seguiam uma ordem lógica e eram

organizados sob a forma de problemas: Por que é necessário termos um currículo? Qual seu papel? Concluímos que a educação tem objetivos que são consubstanciados em conteúdos, hábitos e atitudes. Começávamos então com os objetivos. O currículo deveria atendê-los.

Conscientes da importância do currículo para o alcance dos objetivos, os bolsistas elaboravam currículos e programas para seus estados.

Os professores do Norte e do Nordeste organizavam melhores currículos. Os currículos dos professores do Norte e Nordeste eram mais de acordo com a realidade deles.

Verificamos que desde as primeiras discussões coletivas sobre currículo, os “velhos”^[1] questionamentos estão presentes. Sempre com um “o que fazer do/com o currículo”. Nesse momento, os cursistas buscavam de algum modo contemplar a região na qual estavam inseridos. Dando um destaque especial aos professores do Norte e Nordeste que conseguiam elaborar um currículo que abrangesse mais a sua regionalidade.

Fazemos referência também a um acordo assinado entre Brasil e EUA em 1956, o Pabae – Programa de Assistência Brasileiro-Americana no Ensino Elementar, onde se verifica claramente a associação entre currículo e supervisão.

Podemos verificar que as três disciplinas ^[2] enfatizavam o como planejar e desenvolver currículos, isto é, o como fazer. Podemos também observar a associação entre currículo e supervisão, o que sugere a intenção de instrumentalizar o supervisor para ajudar o professor a executar bem o programa de ensino, ou, em outras palavras, para melhor controlar o processo curricular (MOREIRA, 2012, p. 93).

Em um âmbito agora já institucionalizado, vemos um currículo focado em questões metodológicas, onde há a ausência de reflexões em um contexto mais amplo como social, político e cultural.

Para tentar entender e discutir então sobre currículo escolar, surgem distintas teorias buscando compreendê-lo e efetivá-lo. Com fundamento em Silva (2015), tentaremos demonstrar um pouco desse percurso teórico curricular. Um dos questionamentos apresentados refere-se justamente ao que é o currículo.

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.” A abordagem aqui é muito menos ontológica (qual o verdadeiro ‘ser’ do currículo?) e muito mais histórica (como em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?) (SILVA, 2015, p. 14).

Ainda hoje, quando se questiona o que é o currículo escolar, diferentes versões de respostas podem ser encontradas. Mas, geralmente, a maioria delas estará relacionada a uma grade curricular ou mesmo proposta metodológica de ensino. Busca-se responder a tão famigerada pergunta: o quê ensinar?

Sabendo que o currículo é sempre resultado de uma seleção, questiona-se então o que tem sido selecionado no decorrer da história nos currículos escolares.

As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à ‘questão básica’: o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? (SILVA, 2015, p. 14).

Entrelaçado a esses saberes está o cidadão que eu quero ter, isso define o que terá no currículo. “Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? [...] A cada um desses ‘modelos’ de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo” (SILVA, 2015, p. 15).

Em um viés histórico-curricular, entrelaçado a própria história educacional, temos teorias tradicionais, teorias críticas, teorias pós-críticas. Um exemplo clássico de teoria curricular tradicional é o modelo de Tyler^[3] onde se estabelece a ideia de organização e desenvolvimento.

A organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder, de acordo com Tyler, 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?” As quatro perguntas de Tyler correspondem “a divisão tradicional da atividade educacional: ‘currículo’(1), ‘ensino e instrução’ (2 e 3) e avaliação (4) (SILVA, 2015, p. 25).

Já as teorias críticas e pós-críticas em um viés contrário preocupam-se mais com questões sociais e identitárias. “Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo,

mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2015, p. 30).

Nesse novo emaranhado de compreensões curriculares, a escola, como um dos aparelhos ideológicos do Estado, trabalha por consolidar a cultura dominante. Não se trata de insuflar essa cultura, antes, de apenas tê-la como única opção. “Aquilo que, nas perspectivas tradicionais, era entendido como currículo era precisamente o que, de acordo com aquelas teorias [crítica e pós-crítica] sociais, precisava ser questionado e criticado” (SILVA, 2015, p. 37).

Em um novo conceito curricular, mudam-se as perguntas, não mais o “o quê”, mas o “para quê?”. “É como atividade que o currículo deve ser compreendido – uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira” (SILVA, 2015, p. 43). Desse modo o currículo não se limita mais simplesmente as paredes escolares mais se expandem para além de seus muros.

Nas novas teorias crítica e pós-críticas nomes e concepções de currículo se destacam, tais como Apple que relaciona o currículo a questões de poder; Giroux que defende o currículo enquanto uma esfera democrática e emancipatória; Freire, que embora não discorra especificamente sobre currículo em suas obras, apresenta crítica à educação bancária/tradicional que não considere a subjetividade do aluno.

Nesse percurso das teorias curriculares, vemos surgir um novo conceito de currículo, o currículo oculto.

Mas o que é, afinal, o currículo oculto? O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (SILVA, 2015, p. 78).

Esse conceito instiga as perspectivas críticas de currículo, sem, no entanto, causar-lhe muita influência. *A posteriori* ao conceito de currículo oculto vemos emergir também o currículo multicultural, que abrange todas as culturas das classes identificadas como minorias. Temos ainda a perspectiva de um currículo pós-estruturalista, bem como a teoria pós-colonialista do currículo. Mas um ponto culminante dessas novas teorias crítica e pós-crítica, está focalizada na questão do currículo enquanto poder. “Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2015, p. 147).

Esse conceito de poder, ainda pouco consciente para muitos do sistema educacional, emerge como um território político dentro da educação. “Nas teorias pós-críticas, o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder.” (SILVA, 2015, p. 149).

De acordo com Moreira e Silva (2013, p. 7), “é a temática do poder que separa as teorias tradicionais das críticas e das pós-críticas”, nesse viés as teorias tradicionais desconsideram o eminente poder político do currículo. Juntamente a esse conceito de poder no currículo estarão entrelaçados os conceitos social, cultural, ideológico.

Não se faz mais currículo sem questioná-lo! “O conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica [...] O currículo é uma arena contestada, é uma arena política” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 28).

Em uma concepção contemporânea o currículo constantemente estará permeado pelo conceito de poder. Esse conceito, aliado a outros, reflete um currículo mais social e democratizado, onde os saberes e culturas populares possam ser considerados relevantes; chama também a atenção para problemas como de um currículo nacional – e avaliações nacionais, que desconsideram “o local” na aprendizagem e conhecimento de cada um.

Em uma concepção contemporânea teremos o constante embate entre o currículo que se queira emancipatório, democrático, acolhedor das diversidades com as concepções, ainda fortes e presentes de um currículo mais tradicional, centrado em questões mais dogmáticas e burocráticas.

Nesse contexto, de um novo currículo mudam-se as “velhas” perguntas dos currículos sobre “o que” se deve ensinar e sim “quais os conhecimentos válidos” de ser incluídos no currículo. Em uma interminável discussão, necessário é compreender “quem ganha e quem perde com as opções feitas” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 8) para o currículo escolar.

Com vistas em um currículo contemporâneo pós-crítico, observamos que as relações mudam, e o que antes era apenas uma questão técnico-profissional, hoje envolve um emaranhado de relações entre

currículo, cultura e poder. “O currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder” (MOREIRA; SILVA, 2013, p.39).

Nesse panorama histórico, vemos uma trajetória conflituosa da formação, conceituação, definição curricular, tanto em aspectos globais como locais. Divergentes opiniões permeiam esse conceito curricular, até nossos dias, mas acreditamos em um currículo como construção (COSTA, 2001), bem como:

O lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multiculturalismo lugar de escolhas inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes e, outra, resultado de uma “lógica clandestina”, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo (COSTA, 2001, p. 160).

Nesse contexto de discussão de lugar, de escolhas, de representação, de poder, de construção, objetivamos construir uma concepção de currículo que ancore o propósito de se compreender o lugar destinado – ou a falta dele – à literatura no Ensino Fundamental em currículos escolares.

2. Considerações Finais

Traçamos um percurso histórico-bibliográfico da concepção de currículo, tanto em âmbito global como local. Em uma esfera nacional, debruçamos nosso olhar para um campo do currículo ainda em construção, que busca tornar-se multicultural observando o viés político, social e de poder que permeia o currículo escolar.

Destacamos as mudanças das perguntas curriculares que na contemporaneidade abrangem mais questões de “para quê” e “para quem” do que propriamente o “como” ou o “o quê”. Nesse trajeto, verificamos as recorrentes disputas de poder, de voz, de inserções no currículo. Prosseguimos, ainda, pesquisando e refletindo de quais modos a literatura tem ocupado lugar no currículo escolar e como sua realização tem se efetivado de fato em sala de aula.

3. Referências

COSTA, Marisa Vorraber. (orgs). **O currículo nos limiares do contemporâneo** 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta; revisão de tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e Programas no Brasil**. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed.; 7. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

[1] A utilização das aspas como recurso de destaque de algumas palavras será aplicada no decorrer do texto.

[2] Disciplinas oferecidas pelo Pabae: currículo na escola elementar; supervisão do ensino na escola primária; currículo e supervisão (MOREIRA, 2012, p. 93,94).

[3] Ralph W. Tyler (1902-1994) publicou em 1949 o livro Basic Principles of Curriculum and Instruction. Traduzido para o português pela Editora Globo (1977) com o título Princípios básicos de currículo e ensino.