

IASMINE BISPO DIAS

**A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO ESCOLAR, E SUA ATUALIZAÇÃO
PERMANENTE PARA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE DE FORMA
SIGNIFICATIVA**

GOIÂNIA

2021.2

IASMINE BISPO DIAS

**A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO ESCOLAR, E SUA ATUALIZAÇÃO
PERMANENTE PARA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE DE FORMA
SIGNIFICATIVA**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professor Orientador: Dr. Antonio Evaldo Oliveira

GOIÂNIA

2021.2

IASMINE BISPO DIAS

**A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO ESCOLAR, E SUA ATUALIZAÇÃO
PERMANENTE PARA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE DE FORMA
SIGNIFICATIVA**

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professor Orientador: Dr. Antonio Evaldo Oliveira

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Professor(a) convidado(a):

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Nota Final: _____ ()

Goiânia, ___ / ___ / 2021.2

DEDICATORIA

Primeiramente a Deus por tudo que tem proporcionado na minha vida e por ter me concedido a oportunidade de chegar até aqui;

À minha mãe pelas orações, pelo apoio moral e emocional, e por ter estado ao meu lado durante a construção desta pesquisa;

Ao meu pai pelo incentivo e apoio de sempre;

Ao meu irmão por ter acreditado em mim e torcido pelo meu crescimento intelectual.

AGRADECIMENTOS

A todos os meus professores e colegas do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás;

À professora Zélia Maria que sempre acreditou em mim, me encorajou e incentivou, como aluna, a nunca desistir;

À professora Daniella Lôbo que ministrou a disciplina de Currículo: teoria e política, e que devido ao seu excelente trabalho e empenho em ensinar, despertou em mim a curiosidade em pesquisar mais a fundo a temática deste trabalho;

Ao professor Dr. Antônio Evaldo pela contribuição científica na construção desta pesquisa, pela sua dedicação e atenção a mim dispensada;

A todos que de alguma forma, direta ou indireta, contribuíram com construção desta pesquisa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO 1 - CURRÍCULO ESCOLAR: HISTORIANDO O PROCESSO	11
CAPÍTULO 2 - O CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: PERSPECTIVAS E TENDÊNCIA ATUAIS	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	45

A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO ESCOLAR, E SUA ATUALIZAÇÃO PERMANENTE PARA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE DE FORMA SIGNIFICATIVA

Iasmine Bispo Dias*

Antonio Evaldo Oliveira**

RESUMO: Este trabalho monográfico aponta que a idealização de um currículo escolar na perspectiva de inovação percorreu um longo caminho marcado por disputas de poder entre classes. Onde começou a ser vislumbrado por alguns intelectuais à época que compreenderam que o ensino tradicional já não mais atendia às necessidades daquela sociedade que se emergia junto às tecnologias e ao capitalismo, fomentados pela vertiginosa chegada da industrialização. Às aspirações pelo conhecimento interdisciplinar impulsionaram as mudanças na estrutura do processo educativo, buscando a formação integral do sujeito; desenvolvendo o pensamento cognitivo; o saber multicultural; e a aprendizagem significativa, capacitando o para exercer seus direitos e deveres na sociedade a qual estava imerso. Contudo, quando se notaram a influência do currículo exercida na sociedade, a educação passou a ser muito visada pelas esferas sociopolíticas e, por conseqüente, passou a ser alvo dos grupos dominantes e do Estado, sofrendo um grande controle nas suas práticas pedagógicas. O egresso de um currículo crítico, fundamentado e multicultural nas escolas do País, foi precedido por teorias curriculares tradicionais, importação de programas curriculares americanos, pelo controle do regime militar, por concepções tecnicistas, por diretrizes nacionais curriculares, que sob o olhar da sociedade capitalista era monitorado e fiscalizado. Os registros sobre a publicação de exemplares curriculares numa perspectiva crítica, indicam que somente em meados de 1980 chegam às livrarias do Brasil e, no que concerne a atuação no campo, de forma efetiva, os relatos apontam para a década de 90, onde o pensamento reflexivo-crítico acerca da construção do currículo, como referencial teórico-prático, foi difundido por toda a comunidade acadêmica.

Palavras-Chave: Currículo Crítico. Inovação. Sociedade. Multicultural.

* Aluna do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

** Professor da PUC Goiás, Mestre e Doutor em Educação. antonio.evaldo@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Para compreendermos melhor a implementação do currículo numa perspectiva inovadora e sistematizada, vamos caminhar mais adiante na história da educação para entendermos como ele é visto à luz dos primeiros textos e órgãos oficiais que discutiram a temática. É sabido que no governo de Getúlio Vargas muitas coisas, na esfera social e política, aconteceram. Como não cabe a este estudo discutir os conflitos e ideologias políticas da Era Vargas (1930-1945) vai-se tentar, de forma sucinta, clara e objetiva discutir as implicações que este governo trouxe para o currículo escolar no Brasil.

Com a ditadura do governo Vargas, a educação volta a um cenário rígido e controlador. Currículos enciclopédicos foram prescritos e fiscalizados por inspetores federais incumbidos de inspecionarem o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, os debates sobre questões educacionais foram encerrados (MOREIRA 1990). Com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em 1938, se via, por mais uma vez, a oportunidade de reorganizar o ensino brasileiro. Lourenço Filho, primeiro diretor do Inep, tinha uma concepção de ensino muito próxima às ideias suscitadas no Manifesto dos Pioneiros. O pedagogo também propunha a elaboração de currículos e programas que garantissem as necessidades sociais e as capacidades individuais.

Ainda com o entusiasmo da criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos começou a ser publicada, a qual passou a ser uma ferramenta pedagógica muito importante, pois trazia questões educacionais à roda de discussões, inclusive sobre o pensamento curricular emergente.

Mais tarde, em 1952, Anísio Teixeira assumiu a diretoria do Inep, sua passagem foi marcada pelo lançamento do primeiro livro-texto brasileiro sobre currículo. Nesta gestão, centros regionais de pesquisas promoveram cursos sobre o currículo, planejamento curricular e, estudos sobre conteúdo curricular. O currículo escolar não tem por definição um conceito convencional, ele possui várias vertentes, as quais podem ser compreendidas a partir do contexto ao qual foram inseridas. De acordo com Saviani (2005 apud EYNG, 2012) o currículo poderá sofrer várias interpretações, cujas envolvem um arranjo de possibilidades pedagógicas,

analisadas do ponto de vista teórico e prático. Em consonância a este pensamento, Sacristán (2017) diz que os currículos, de fato, desempenham distintas missões em diferentes níveis educativos, de acordo com as características destes, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis. Isto é uma dificuldade incorporada na pretensão de obter um esquema claro e uma teorização ordenada sobre o currículo. Ao mesmo tempo, é uma chamada de atenção contra as pretensões de universalizar esquemas simplistas de análises (SACRISTAN, 2017).

Frente a esse contexto, é imprudente tentar conceituar o currículo em única definição, simplificá-lo ou estereotipá-lo à uma concepção, pois ele converge todo o organismo da comunidade escolar, é compreendido como conhecimentos, teorias, mas também valores, hábitos etc. A organização desses elementos é responsável por constituir o “saber escolar”, o qual tem se apresentado como um fator primordial para as manifestações e relações culturais instauradas na sociedade vigente (SAVIANI, 2005 *apud* EYNG, 2012).

Por estas razões, o currículo escolar é um território complexo, que não se pode resumir a uma única concepção, pois ele é uma construção social histórica. Aplicá-lo na prática pedagógica exige do professor uma articulação da identidade docente e educadora em um único profissional, que tem que se equilibrar entre auxiliar o educando no processo de sua aprendizagem, e na construção da formação moral desse sujeito, colocando-o em contato com a educação (ARROYO, 2013). A partir desse contexto esta pesquisa, em forma de um projeto monográfico, levanta o seguinte questionamento para ser investigado: “Qual a importância do currículo escolar, e sua atualização permanente para aprendizagem do estudante de forma significativa?”

Dentro desta perspectiva, este estudo faz uma análise histórica das teorizações curriculares que sempre estiveram ao centro das políticas educacionais e que tem atribuído um significado ao resultado da aprendizagem de cada sujeito, seja ele negativo ou positivo, a fim de distinguir e caracterizar os elementos que corroboram a existência dos mais variados currículos escolares, e como eles se constituem nos textos oficiais e nas práticas educativas nas instituições de ensino. Com base neste contexto e nas mutações que o currículo escolar passa em cada período educacional, esta pesquisa, de cunho bibliográfico, levanta os seguintes objetivos para serem alcançados: Conhecer e Compreender o conceito de currículo escolar; Perceber as diferentes tendências do currículo escolar em diferentes

momentos da educação; Conhecer as correntes curriculares e suas influências em cada fase da educação escolar; Avaliar a importância do currículo no contexto da aprendizagem do estudante, relacionando os diferentes tipos de currículos escolares; Identificar as implicações do currículo escolar nas esferas sociais, políticas, econômicas e culturais, e sua relação de poder sobre às práticas educacionais.

Trata-se de um estudo do tipo bibliográfico descritivo - exploratório. O estudo bibliográfico se baseia em literaturas estruturadas, obtidas de livros e artigos científicos provenientes de bibliotecas convencionais e virtuais. O estudo descritivo - exploratório visa a aproximação e familiaridade com o fenômeno - objeto da pesquisa, descrição de suas características, criação de hipóteses e apontamentos, e estabelecimento de relações entre as variáveis estudadas no fenômeno (CERVO, 2013). A abordagem qualitativa não está focada nos dados numéricos, ela está centrada no aprofundamento da compreensão que as pessoas terão acerca da pesquisa (GOLDENBERG, 1997).

Esta é uma pesquisa bibliográfica descritiva, qualitativa com base no tema “*A importância do currículo escolar, e sua atualização permanente para aprendizagem do estudante de forma significativa*”. Após a definição do tema foi feita uma busca em revisões bibliográficas e em bases de dados virtuais (artigos científicos), textos, livros, revistas pedagógicas etc. Foram utilizados os descritores: currículo escolar, parâmetros nacionais curriculares, teorias curriculares. Do processo de pesquisa, foi utilizado publicação relacionada com o tema na elaboração deste estudo. Demais materiais utilizados foram obtidos a partir de pesquisas em bibliotecas.

Esta pesquisa, será sistematizada em uma Monografia que terá a seguinte estrutura: **Capítulo I: Currículo Escolar: Historiando o processo** — abordará as perspectivas em torno do processo educativo que foram construídas ao longo da História da Educação acerca do currículo escolar, subsidiadas pelos documentos legais e pelas políticas educacionais, bem como as interferências da estrutura social vigente. Revisará suas interpretações, e como estas foram aplicadas à prática pedagógica em cada temporalidade e espaço. Como o currículo escolar foi se reestruturando para se adequar às necessidades de uma sociedade que ansiava por mudanças, por conhecimento, e não apenas por escolarização, e quais os fatores que o torna um documento normativo para a Educação Básica Nacional, e que implicações esta normatização traz para o ensino.

Capítulo II: O Currículo na Contemporaneidade: revisitando o processo — fará uma pesquisa centrada na atualidade, a qual visa compreender o currículo vigente, as teorizações que o compõem e as ideologias que o circundam. Trará à discussão a influência que o currículo tem sobre a sociedade, sua força de poder nas esferas sociopolíticas, e como o corpo docente desempenha o seu papel nas salas de aulas, tendo em vista as exigências dos Parâmetros Nacionais Curriculares. Explanará, também, sobre qual perspectiva o currículo escolar da contemporaneidade tem sido construído.

Espera-se que esta pesquisa, em forma de Monografia, que acadêmicos e professores da educação, e estudiosos afins possam lançar mão desse material, como recurso pedagógico e fonte de pesquisa para ampliarem seus conhecimentos teóricos a fim de conhecerem um pouco mais as peculiaridades que fazem do currículo escolar o veículo ideológico que é, para que possam se apropriarem das discussões e debates que a temática pode vir a fomentar nas pautas sociais e educacionais, e com o resultado obtido a partir destes, venham repensar a elaboração dos currículos escolares, e, assim, contribuir com a formação de pessoas autônomas, que tenham condições e capacidades intelectuais para transformarem o mundo.

CAPÍTULO 1 - CURRÍCULO ESCOLAR: HISTORIANDO O PROCESSO

Segundo Saviani (2005, *apud* EYNG, 2012) a temática currículo escolar ganhou destaque no Brasil a partir das ideias oriundas da Escola Nova, nos anos 1920-30. Com o Movimento dos Pioneiros fomentou-se entre os estudiosos da época a necessidade de criar sistemas de educação, com vista em uma educação emancipadora e democrática, que rompesse com o conceito de adestramento focada em um determinado fim ou habilidade, mais precisamente com o ensino tradicional. Nessa nova perspectiva a Educação tinha como prioridade a formação de um cidadão apto a exercer sua cidadania na sociedade, que estivesse em gozo de seu pleno desenvolvimento social, moral, emocional e físico.

É nesse espírito de mudança que importantes figuras da História da Educação brasileira, como Anísio Teixeira, viram a necessidade de uma reorganização do currículo da educação básica. Alinhado a esse pensamento, de acordo com Moreira (1990), nasciam algumas reformas educacionais que além de estarem centradas nas necessidades e interesses individuais, visando o desenvolvimento de cada indivíduo, também estava voltada para as questões sociais. Para tanto, o currículo era o elemento fundamental, ou talvez, a principal aposta para a materialização dessas mudanças. A partir de então, o currículo passa a desempenhar um papel norteador às atividades e avaliações que seriam desenvolvidas pelos professores.

Vale ressaltar que as ideias progressivistas, implantadas pelos pioneiros, emergiram no Brasil em meio ao avanço da indústria, a ascendente urbanização e ascensão do capitalismo, que tiveram como referencial o modelo de ensino-aprendizagem proposto por Dewey¹. Corroborando com esta afirmativa, ainda sobre Teixeira, Silva Roberto (2021) afirma que:

Sob inspiração do progressivismo² estadunidense, Teixeira reconhecia a importância de a escola se adaptar às demandas sociais, sobretudo àquelas derivadas das mudanças em curso na

¹ 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 de alunos, (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23).

² [...] 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; MACEDO, 2011, p. 23).

economia, na política e na ciência. Apregoava a necessidade de uma escola renovada que buscasse se reposicionar frente a esses novos desafios civilizatórios, (SILVA, 2021, p. 9).

Ante o exposto, entende-se a razão pela qual Dewey inspirou os primeiros estudos sobre o campo curricular no Brasil. As transformações que se vislumbravam transcendiam os objetivos do saber-fazer, o rompimento da tradição conteudista, limitada ao conhecimento escolar restrito às áreas específicas.

Em sua recente pesquisa, Silva Roberto (2021) reafirma que o despertar pela transformação do ensino emergiu em meio as mudanças sociais que se ascendiam com a industrialização, conforme observa:

A superação da escola tradicional apresentava-se como um imperativo para os modos de vida requeridos pelo século que se iniciava. A ciência, a indústria e a democracia – como exigências do mundo moderno em que o Brasil almejava ingressar – ofereciam possibilidades de transformação da escola brasileira; isso, segundo o pensador, correspondia a ampliar e qualificar as discussões sobre as finalidades públicas da escolarização, (SILVA, 2021, p. 9).

A observação feita pelo autor acima mencionado, sinaliza que uma reestruturação no sistema educacional brasileiro estava prestes a acontecer, pois a escola tradicional não seria capaz de atender às demandas da sociedade que se emergia. No início do século XX a burguesia industrial se deparou com uma população majoritariamente analfabeta. Frente ao cenário que se viviam, intelectuais e políticos viram a necessidade de alfabetizar os trabalhadores como sendo uma forma de inseri-los ao meio sociopolítico, garantindo-lhes o mínimo – saber ler, escrever e contar – pois, começava ser exigido pela sociedade capitalista à época, a qual almejava a alfabetização do maior número de pessoas, visando não necessariamente a escolarização, mas principalmente a instrução de pessoas aptas a votarem, visto que na época o direito de votar era restringido aos alfabetizados. Essa preocupação com o ensino começou a incomodar não somente os interessados pela renovação da escola, como também as esferas políticas, sociais e econômicas, o que conseqüentemente impulsionaram campanhas de alfabetização e, mais tarde, as reformas educacionais: “Em 1920, Antônio de Sampaio Dória tentou erradicar o analfabetismo de São Paulo buscando tornar obrigatórios, para todos, dois anos de escolarização de nível primário”, (MOREIRA, 1990, p. 74).

O esforço das reformas, promovidas pelos pioneiros, sob influência das ideias progressivistas, em implementar um ensino sistematizado, evidenciava o anseio pela ruptura da escola tradicionalista, que não tinham como prioridade as necessidades do aluno, e que de forma indireta sabotava sua aprendizagem, pois não fornecia subsídios primordiais para a construção de um conhecimento científico, como as habilidades de observar, pensar, julgar, criar, decidir e agir, (MOREIRA, 1990). Em contrapartida, tais habilidades eram características de currículos e programas do texto da reforma organizada por Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais, esta reforma trouxe uma nova perspectiva ao ensino e à sociedade emergente, pois evidenciava uma atenção dispensada à criança, fazendo questão de frisar que a criança não era um adulto em miniatura, “[...] pelo contrário, tinham seus próprios interesses e necessidades, que precisavam ser respeitados e desenvolvidos”, (MOREIRA, 1990, p. 75), aqui também já era possível perceber o cuidado e a preocupação com o conteúdo do currículo, garantindo que fosse condizente com o contexto social do aluno, possibilitando-o uma aprendizagem significativa, que estivesse associada com sua realidade de vida.

Em 1927 teve-se a reforma do Distrito Federal, elaborada por Fernando de Azevedo, que de acordo com Moreira (1990, p. 76) foi considerada a mais revolucionária e sofisticada, pois não estava “restrita a aspectos administrativos ou a questões pedagógicas”, sua proposta era mais ampla, além de sugerir modernizar o sistema escolar, visava uma interação entre a escola e a sociedade, acreditava ser importante essa relação para inserção das novas gerações ao ambiente social. Posto isto, permite-se dizer que a criação das reformas educacionais foi um divisor de águas na história da educação no Brasil e também para a reconstrução social do país, como destaca Moreira (1990):

As reformas elaboradas pelos pioneiros representavam um importante rompimento com a escola tradicional, por sua ênfase na natureza social do processo escolar, por sua preocupação em renovar o currículo, por sua tentativa de modernizar métodos e estratégias de ensino e de avaliação e, ainda, por sua insistência na democratização da sala de aula e da relação professor-aluno, (MOREIRA, 1990, p. 77).

Neste recorte histórico, é importante ressaltar que Anísio Teixeira foi um grande idealizador de um currículo condizente com os estágios de desenvolvimento da criança. Em seus aportes teóricos sempre se reportou ao ser criança com muito

respeito e admiração, o que justifica seu interesse por pesquisas e estudos que se dedicavam a compreender o fenômeno ensino-educação. Teixeira foi um dos expoentes que estiveram à frente do movimento escolanovista, e que já nesse período defendia um currículo que colocasse a criança ao centro de sua aprendizagem, demonstrando um zelo por sua personalidade infantil, fato este, evidenciado na reorganização que ele promoveu no ensino da Bahia (MOREIRA, 1990).

Em consonância com a afirmação acima, Silva Roberto (2021), complementa dizendo que Teixeira propunha uma educação centralizada na individualidade de cada criança, atenta aos seus interesses, superando os limites impostos pela escola tradicional:

Valorizar as diferenças individuais, priorizar os interesses infantis e educar por meio de experiências – principalmente utilizando metodologias em que as crianças sejam ativas – são pressupostos defendidos pelo autor e percebidos como desafiadores da escola tradicional (e de sua incapacidade de responder aos dilemas brasileiros para o futuro), (SILVA, 2021, p. 9).

Para melhor compreensão da implementação do currículo numa perspectiva inovadora e sistematizada este estudo vai percorrer mais adiante na História da Educação, para analisar como ele é visto à luz dos primeiros textos e órgãos oficiais que discutiram a temática.

É sabido que no governo de Getúlio Vargas muitas coisas na esfera social e política aconteceram. Como não cabe a este estudo discutir os conflitos e ideologias políticas da Era Vargas (1930-1945) vai-se tentar, de forma sucinta, clara e objetiva discutir as implicações que esse governo trouxe para o currículo escolar no Brasil.

Na ditadura do governo Vargas, a educação volta a um cenário rígido e controlador. Currículos enciclopédicos foram prescritos e fiscalizados por inspetores federais incumbidos de inspecionarem o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas,

Com a Reforma Campos, currículo e programas foram rigidamente prescritos, particularmente para o ensino secundário. Um sistema bastante centralizado foi instalado, com um razoável número de instrumentos controladores. Inspectores federais, por exemplo, foram encarregados de visitar escolas e inspecionar e controlar diretores, professores e alunos. [...] os debates sobre questões educacionais foram encerrados, (MOREIRA, 1990, p. 81-82).

No entanto, segundo Moreira (1990), com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em 1938, se via, por mais uma vez, a oportunidade de reorganizar o ensino brasileiro. Lourenço Filho, primeiro diretor do Inep, tinha uma concepção de ensino muito próxima às ideias suscitadas no Manifesto dos Pioneiros. O pedagogo também propunha a elaboração de currículos e programas que garantissem as necessidades sociais e as capacidades individuais. Ainda com o entusiasmo da criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos começou a ser publicada, a qual passou a ser uma ferramenta pedagógica muito importante, pois trazia questões educacionais à roda de discussões, inclusive sobre o pensamento curricular emergente.

Mais tarde, em 1952, Anísio Teixeira assumiu a diretoria do Inep, sua passagem foi marcada pelo lançamento do primeiro livro-texto brasileiro sobre currículo. Nessa gestão, centros regionais de pesquisas promoveram cursos sobre o currículo, planejamento curricular, e estudos sobre conteúdo curricular.

O primeiro livro-texto de currículo, *Introdução ao estudo da escola*, foi escrito por João Roberto Moreira (1955), apesar da grande expectativa em torno do material, hoje, fazendo uma análise crítica da proposta trazida pelo autor, a partir das contribuições do pesquisador Moreira (1990), pode-se concluir que não obteve o êxito esperado, analisando-se do ponto de vista de uma teoria curricular sólida o mesmo fica distante daquele currículo idealizado pelos pioneiros da Escola Nova. “Parece-nos que o resultado é uma teoria curricular inconsistente. Ideias das tendências tecnicista e progressivista são combinadas com elementos da tradição católica, o que forma um estranho mosaico de princípios e técnicas”, (MOREIRA, 1990, p. 87).

Segundo Moreira (1990), com Juscelino Kubitschek na presidência do país, em 1956, teve-se um outro grande marco na história da educação brasileira, mais especificamente no campo do currículo e programas. Assinamos o acordo com os Estados Unidos, o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar – Pabae, que vislumbrava uma transformação na estrutura do ensino brasileiro. Ainda de acordo com o autor, o programa despertou entre educadores e estudiosos a curiosidade e o interesse pelos novos métodos e técnicas que foram apresentados. Três importantes disciplinas foram ofertadas: Currículo na Escola Elementar, Supervisão do Ensino na Escola Primária e, Currículo e Supervisão.

Logo, se via a preocupação da administração em disseminar os ideários americanos nas escolas brasileiras, visto que as características fundamentais dessas disciplinas era a capacitação do profissional educador, garantindo-lhe a internalização dos conceitos e técnicas ensinadas pelos americanos.

Em sua obra, Moreira (1990) traz relatos de uma entrevista que fez com alguns educadores que tiveram contato direto com o programa, a fim de conhecer um pouco das impressões que estes tiveram sobre a Educação segundo os referenciais americanos. Em um dos depoimentos, uma professora diz que na época não concebiam a educação como um ato político, no entanto considera que o programa proporcionou experiências muito ricas em “termos de metodologia e material instrucional” aos professores, de modo geral, apreciou o trabalho dos americanos no Brasil, pois segundo ela, o programa deu as condições necessárias para “[...] o aluno pensar criticamente, criar e recriar, decidir e atuar”, (MOREIRA, 1990, p. 95-96). Outra entrevistada por Moreira foi uma Diretora de Escola, que também relatou que as principais dificuldades no início diziam respeito a adaptação do Pabae ao contexto brasileiro, contudo ela diz que após a qualificação de um ano feita por professores nos Estados Unidos, esses voltavam ao Brasil e colocavam em prática aquilo que apreendera, e que mais tarde foram dando os cursos pelo o Brasil afora, acrescentando que os professores treinados foram produzindo novas matérias de forma que se adequasse a nossa realidade. No entanto, Moreira (1990) parece refletir acerca dos depoimentos, sugerindo estudos que venham confirmar o ponto de vista da Diretora, questionando se, de fato, os educadores à época exerceram essa autonomia para recriarem os materiais. Conclui dizendo que “[...] “a principal preocupação do trabalho com currículo no Pabae foi de fato o discurso curricular americano” (MOREIRA, 1990, p. 96).

No que concerne aos textos legais responsáveis pela legislação do currículo, inicia-se por analisar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61), elaborada pelo Conselho Federal de Educação – CEF, a qual foi promulgada em meio a intensas discussões sobre as tendências curriculares e a conflitos de interesses, que resultavam nas constantes mudanças da estrutura político-social que vinham ocorrendo, sendo mais uma das confusas orientações curriculares, como observa Marchelli (2014, p. 14): “[...] meio atabalhoada e carecendo de esforços interpretativos para esclarecimento de lacunas é que a LDB

de 1961 ordena os princípios curriculares da educação brasileira [...]”, ou seja, não muito diferente do que já vinha ocorrendo antes.

A LDB de 1961 era em tese um dos principais documentos norteadores para a educação nacional à época. A partir dela o governo divulgou suas intenções curriculares para com a educação que, por conseguinte, deveriam serem cumpridas pelo sistema educacional, conforme o que previa a lei, dessa forma, garantindo o total controle sobre a Educação. Dito isto, pode-se dizer que a eloquência dos debates políticos agora se configurava em um documento norteador às práticas pedagógicas, com vistas na reestruturação do então ensino primário, médio e superior. Nos apontamos feitos por Marchelli (2014) a partir das contribuições de Souza (2008), a estrutura curricular para o ensino secundário sinalizava a transição de uma aprendizagem humanista para uma perspectiva tecnicista que, na ocasião, buscava a formação de um indivíduo que atendesse às necessidades do mercado, concretizando as investidas do governo em fazer do currículo um instrumento ideológico à serviço do capitalismo que se ascendia a todo vapor.

[...] a nova estrutura curricular do ensino secundário voltou-se para a valorização de aprendizagens ligadas aos conhecimentos gerais e técnicos, de forma a almejar objetivos de preparação profissional que não eram centrados exclusivamente na concepção de formação humanista das escolas do passado, (MARCHELLI, 2014, p. 1488).

Ainda sobre o autor acima mencionado, no que tange as prescrições da LDB/61 referentes ao currículo, ele adianta aos leitores suas percepções ainda no resumo da obra, fazendo uma crítica reflexiva sobre a elaboração do texto legal, quando diz que a mesma não foi bem elaborada, pois impedia “[...] que a oportunidade de haver uma ampla renovação educacional se consumasse” (MARCHELLI, 2014, p. 1480).

Portanto, percebe-se nos registros da História da Educação Brasileira que a trajetória do movimento dos progressivistas foi longa, e ainda que as reformas educacionais tenham abalado as estruturas do sistema, as coisas ainda não deslançaram. Posteriormente, com o golpe militar de 1964 trouxe uma série de transformações para o cenário político, econômico, ideológico e educacional, e mais acordos foram assinados com os Estados Unidos (MOREIRA, 1990).

O assunto currículo ganha destaque no Brasil, fomentando discursos, que, por conseguinte, vinham resultar na introdução da disciplina de currículos e

programas nos cursos superiores, neste contexto, Moreira (1990, p. 71) destaca que,

A tendência tecnicista passou a prevalecer, em sintonia com o discurso de eficiência e modernização adotado pelos militares, e diluiu não só na ênfase às necessidades individuais da tendência progressivista, mas também as intenções emancipatórias das orientações críticas, incompatíveis com a doutrina da segurança nacional que passou a orientar as decisões governamentais. A preocupação principal passou a ser a eficiência do processo pedagógico, indispensável ao treinamento adequado do capital humano do país.

É notório que a promessa de modernização e racionalização foi mais um desvairado argumento para breçar o avanço das tendências progressivistas. Em tempo, lançavam mão de um ensino controlador e fiscalizador, que se propunha manter a ordem político-social, ou seja, uma educação voltada para a reprodução das práticas militares. Ainda que essa escancarada dominação governamental explicitada por Moreira (1990) tenha desacelerado o ritmo das marchas educacionais libertadoras, o autor também afirma que *a priori*, quando o Brasil começou a importar as teorias curriculares, havia uma combinação de ideias tecnicistas e progressivistas, não foi uma mudança repentina, até porque quando o sistema educacional começou a ter contato com o modelo exterior, a ideia de uma pedagogia crítica ainda não era uma realidade, mas sim utopia, por isso que as primeiras influências dos programas norte-americanos trouxe uma expectativa muito grande em torno do campo curricular, que para alguns foram frustradas, pois não fora aquilo que os estudiosos da época chegaram a idealizar, porém, ante as circunstâncias que se viviam, essa era a realidade dos anos 1960 e 70, que sob a orientação de teorias tão distintas o campo do currículo foi sendo formado.

À guisa de uma base inconsistente, e, partindo desse viés, a disciplina de currículos e programas foi constituída, formando um misto de ideias e uma dualidade de teorias que adentraram às universidades brasileiras. “Após o golpe de 1964, as transformações políticas, econômicas e ideológicas, juntamente com a influência internacional, contribuíram para a adoção e a predominância da tendência tecnicista” (MOREIRA, 1990, p. 101-102). Ainda assim, Moreira (1990) afirma que as ideias progressivistas também se fizeram presentes no pensamento curricular brasileiro, concordando com a observação feita por Souza (1993, p. 118):

É preciso matizar afirmações generalizadas quanto à unicidade da adoção, influência e predominância do tecnicismo no campo do currículo no Brasil. Mesmo assim, ainda que não tenha ocorrido uma 'adesão' rigorosa ao tecnicismo, esta produção influenciou toda a geração de educadores e instituiu uma determinada forma de conceber a teoria prática do currículo no País.

As intervenções americanas não cessaram por aí, em meio a Reforma Universitária, em 1968, acordos continuaram sendo assinados, agora com a United States Agency for International Development — USAID, que passou a ser chamado de MEC-USAID devido a vários convênios assinados com o Ministério da Educação. A agência americana se apresentou com a proposta de reformular o ensino brasileiro, sobretudo o ensino superior, fazendo adequações à realidade brasileira (FRANZON, 2015).

O empréstimo dos modelos curriculares americanos se consolidou com o regime militar e foram se estendendo por longos anos, distanciando cada vez mais do conceito de uma educação autônoma e emancipadora, visto que neste momento o país vivia sob a doutrina imposta pelo autoritarismo militar.

Com o golpe militar de 1964, e as importantes transformações sociopolíticas e econômicas que o sucederam, os enfoques críticos desapareceram de cena, enquanto que, favorecido não só pelas mudanças contextuais, mas também pelo aumento da influência americana, o tecnicismo acabou por torna-se dominante no pensamento educacional brasileiro, em geral, e no campo do currículo, em particular. Assim, quando a disciplina de currículos e programas tornou-se, de fato, parte integrante do treinamento de professores e especialistas educacionais, foi a tendência tecnicista a que prevaleceu nos cursos, (MOREIRA, 1990, p. 107).

O relato acima, feito por Moreira (1990), marca um retrocesso ao pensamento crítico que vinha sendo construído pelos primeiros filósofos e sociólogos que se dedicaram a estudar o fenômeno educação, os quais se opuseram ao ensino pragmático e reducionista, às práticas de memorização e repetição que faziam referência ao método pedagógico instaurado pela igreja católica sob a direção dos jesuítas, no século XVI. A interferência americana aliada a um governo autoritário acabou por colocar fim às manifestações dos intelectuais que discursavam a favor da educação libertadora, a democratização do ensino e a possibilidade de transformação da sociedade a partir da aprendizagem problematizadora, que promovessem aos alunos mais do que habilidades técnicas; cognitivas,

possibilitando-o uma nova perspectiva de vida. Porém, o despotismo exerceu sua força impedindo o avanço dos debates. As instituições públicas de ensino nem chegaram a se integrar às propostas de reformulação do currículo, pois com as mudanças que vinham ocorrendo no contexto social, as tendências tecnicistas foram ganhando espaço, e o professorado sendo preparados para se adequarem à essa novidade.

Com os acordos MEC-Usaid, alguns educadores brasileiros foram submetidos a um treinamento nos Estados Unidos, esse traslado revela o interesse dos envolvidos em difundir as ideias americanas no solo brasileiro. Nota-se que havia a preocupação com a prática; a aplicação de todas as orientações no campo era fundamental, portanto, esses acordos não eram um ensaio, ou uma pretensão, mas sim a implementação de um novo modelo de educação que prometia atender às expectativas daquela sociedade que se emergia junto à tecnologia. Em consonância ao exposto, Moreira (1990, p. 109-110) descreve seu ponto de vista: “acreditamos que os cursos de currículos e programas tenham sofrido a influência do incremento da ajuda americana, já que alguns dos professores que estudaram nos Estados Unidos foram seguramente convocados para lecionar a disciplina”.

Frente a esse contexto, voltar no ano de 1932 e pensar na construção do currículo segundo os princípios da Escola Nova, divulgados no Documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação, parece ser mais uma utopia idealizada por “alguns sonhadores”. Pois, as referências americanas mudaram o panorama ideológico, político, social e econômico do país, a partir de então, todo o trabalho pedagógico era conduzido sob o direcionamento dos americanos. As instalações de multinacionais também foram reconfigurando a sociedade, a procura pelo ensino profissionalizante foi crescente, porque as pessoas viam a necessidade de se adequarem ao mercado industrial que se consolidava. A aliança entre a burguesia local e as empresas estrangeiras foram excluindo os trabalhadores e a classe média dos processos decisórios, ou seja, a sociedade brasileira estava, de fato, dominada; submissa ao estrangeirismo, (MOREIRA, 1990).

A lei 5.540/1968, que dispõe sobre a Reforma Universitária, trouxe mudanças expressivas para o ensino superior. A faculdade de educação veio substituir a faculdade de filosofia, ciências e letras. Curiosamente, a faculdade de Educação também promoveu treinamentos a professores e outros especialistas, a ideia era amplificar os ideários americanos. A nova faculdade tinha um trabalho voltado para

pesquisa que se dedicava ao estudo das especificidades do ensino local, compreendendo as áreas de currículos e programas, aconselhamento e administração escolar, dessa maneira, ia se desenvolvendo um pensamento pedagógico em harmonia com o contexto brasileiro, (MOREIRA, 1990).

O curso de Pedagogia foi um dos cursos oferecidos pelas faculdades de Educação. Segundo Moreira (1990), a disciplina de currículos e programas estava na grade curricular do curso de pedagogia como sendo obrigatória, a qual também era ofertada nos cursos de pós-graduação. Nos estudos realizados por Moreira (1990) a partir dos escritos de Mello, Maia e Britto (1983), identificou-se que o currículo de Pedagogia estava sendo suprimido pela onda do “como fazer”, que nesse contexto, que fique bem claro, estava estritamente ligado a prática, que não coincidentemente estava atrelada ao pensamento tecnicista emergente. O Parecer CFE nº 252/69, que organizou o curso de Pedagogia, reforçou o plano do governo em dar continuidade às teorias tecnicistas, visto que o currículo do curso estava tomado por disciplinas específicas, como destaca Moreira (1990, p. 111):

O excesso de disciplinas específicas dá ao curso um caráter tecnicista e leva a uma supervalorização das especializações, que deixam, assim, de ser vistas como simples divisões de um todo integrado e passam a constituir-se em instrumentos de racionalização – fragmentação – do trabalho pedagógico. Podemos concluir que a base institucional na qual a disciplina currículos e programas foi introduzida era predominantemente permeada por uma orientação tecnicista.

De acordo com Moreira (1990), os rígidos currículos, ainda no contexto da censura militar, estiveram presentes no ensino superior por quase toda a década de 70. Cursos de currículos e programas se espalharam pelas universidades, com os mesmos pressupostos da tendência tecnicista. A ênfase no como fazer, sobrepondo-se ao conhecimento, era visivelmente identificada nos objetivos dos programas: definir, identificar, descrever, elaborar, planejar, formular, selecionar, caracterizar, ordenar, estabelecer. A preocupação com o conhecimento curricular restringia-se aos princípios de seleção e organização lógica e à estrutura da disciplina.

Essa batalha acirrada entre tendências progressivistas e tecnicistas resultaram na publicação, nos anos 1970, de vários trabalhos sobre currículos. Os materiais, em alguns casos, tentaram transpassar a ideia de existência de uma identidade educacional própria, original. Todavia, Moreira (1990, p. 116)

compreende que: “As influências observadas nos artigos em currículo, na década em questão, apontam mais para uma postura eclética do que para uma adesão rigorosa ao tecnicismo”.

Autores brasileiros, como Dalila Sperb e Lady Lina Traldi, argumentaram sobre o discurso de que o campo no Brasil não é apenas a cópia da tendência americana. Cujas, também, foram autoras, respectivamente do terceiro e quarto, livro-texto de currículo publicados no Brasil. De acordo com (MOREIRA,1990), apesar das autoras tentarem desconstruir essa visão técnica do currículo, os principais temas dos dois manuais apontam para um interesse em controle técnico, já que ambos enfatizam objetivos, planejamento e organização do currículo.

Moreira (1990) finaliza sua observação às autoras, compreendendo que elas trabalharam sob influências tecnicistas americanas e behavioristas, porém conseguiu identificar em suas falas expressões que se aproximam das ideias progressivistas, evidenciadas pelas preocupações expostas com os valores, com a formação cultural da criança, com a humanização, com a socialização do indivíduo. No entanto, a forma como esses elementos serão concebidos, em alguns momentos, revelam um controle social característico da tendência tecnicista. Os livros-textos das referidas autoras confirmam a tese de que a transferência de teorias tecnicistas americanas para o Brasil envolveu adaptação e interação com as tendências curriculares previamente influentes em nosso país, (MOREIRA 1990).

Em uma compreensão crítica-reflexiva, em análise às primeiras Reformas Educacionais, com os pioneiros, até os anos 1970, segundo as contribuições de Moreira (1990), permite afirmar que o campo do currículo sofreu um constante processo de mudanças que se estabeleciam em detrimento de interesses políticos, conflitos e disputas ideológicas, transformações econômicas, políticas e sociais, que refletiam no comportamento da sociedade emergente que, por sua vez, era fator relevante para condução do currículo. Vê-se que a constituição do currículo escolar no Brasil se deu a partir de complexas relações de poder, que ora se relacionavam em suas teorias, outrora se desentendiam, até então, as tendências se mesclavam. Os defensores da educação democrática tiveram um árduo trabalho para tentar difundir seus ideários, visto que mesmo antes de se consolidarem foram sucumbidos pela repressão e censura militar.

No que concerne ao andamento das tendências no Brasil, é notório que as etapas foram processuais; os passos eram gradativos, não há registros de uma

adesão universal ao progressivismo nem tampouco ao tecnicismo, o que de certa forma não foi tão prejudicial ao campo, pois mesmo com todas as limitações impostas pelo golpe de 1964, ainda se via um pouco do espírito democrático, claro que não pelos militares, mas por aqueles que não desistiram de fazer o diferente, e promover uma educação democrática. Em uma retrospectiva analítica às primeiras reformas apresentadas nesse período, é necessário salientar que as ideias dos pioneiros foram sem dúvidas muito necessárias para a construção de um pensamento pedagógico crítico frente às questões sociais que emergiam, contudo não se pode omitir que algumas reformas e inclusive os livros-texto publicados pelo Inep ainda traziam resquícios de um ensino tradicionalista, (MOREIRA 1990).

As décadas vão passando e o sistema educacional brasileiro parece que vai clarificando as ideias sobre as concepções curriculares que permeavam o campo do currículo.

De acordo com Souza (1993), nos anos 1980 o país começa uma produção crítica de manuais curriculares muito significativos ao pensamento teórico que era desenvolvido por pesquisadores e estudiosos que vislumbravam novas perspectivas ao campo, nesse momento nasciam, timidamente, novas reflexões; oportunidades de romper com a predominância dos referenciais tecnicistas, ou seja, com a instrumentalização do processo educativo. Ainda segundo Souza (1993), de 12 livros que foram publicados nessa época 8 eram de autores nacionais, e todos eles, inclusive os estrangeiros, tinham vínculos com alguma universidade.

Nas pesquisas desenvolvidas por Souza (1993), ela se propõe a fazer uma breve análise de algumas dessas obras, das quais veremos duas, sendo uma nacional e outra estrangeira para parâmetro de compreensão segundo a prisma de cada teórico. A primeira é sobre a tradução do livro *Ideologia e Currículo*, de Michael Apple, em 1982, o qual provocou uma reflexão crítica na sociedade “educadora brasileira”, pois trouxe uma perspectiva ousada e radical, pois despia as intenções implícitas e ocultas sobre o currículo, revelou uma pretensão latente, inerente aos grupos dominantes; a obra em questão partia de uma perspectiva sociológica, tendo como referencial teórico-marxista. De acordo com Souza (1993):

A questão central do livro, como o próprio título sugere, é a da relação existente entre ideologia e currículo. O objetivo de Michael Apple com este livro, é compreender ‘como: as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção de controle social sem que os grupos dominantes tenham que recorrer a

mecanismos declarados de dominação' (p. 12). Para isto, investiga três áreas da vida escolar: a) a experiência escolar e o ensino ideológico dissimulado, ou seja, a questão do currículo oculto; b) problematização do conteúdo ideológico do currículo; c) problematização da atuação do educador. (SOUZA, 1993, p. 120).

Apple citado por Souza (1993) provocou toda a sociedade capitalista que usava a escola como um aparelho ideológico para disseminação de seus ideários políticos, onde o currículo, por sua vez, era tido como a principal “matéria-prima” para atingir o objetivo proposto. O autor foi muito perspicaz para entender, ainda naquela época obscura, que o ensino era direcionado de acordo com os interesses dos grupos dominantes, o que era muito formidável, pois tal conduta contribuía para a manutenção das diferenças sociais. A seleção de conhecimento também foi algo questionado por ele, que identificou que nessa proposta as escolas não ofereciam aos seus alunos o mesmo capital cultural,

Em termos mais claros, o conhecimento manifesto e oculto encontrado nos equipamentos escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento são seleções dirigidas pelo valor de um universo muito mais amplo de conhecimento possível e princípios de seleção. Portanto, não devem ser aceitos como dados, mas problematizados — ligados, se assim quiser chamar — de modo que possam ser rigorosamente examinadas as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados que se encontram por trás deles, (APPLE *apud* SOUZA, 1993, p. 120).

As reflexões de Apple citado por Souza (1993), para o contexto brasileiro foram de suma importância para aqueles pequenos grupos de educadores que acreditavam que essa educação à serviço da meritocracia precisava ser reavaliada, pois não contribuía com a formação cultural das classes subalternas e tampouco fornecia subsídios para a construção de um conhecimento crítico-científico.

A outra obra, da qual este estudo também se fundamentou e foi por ela subsidiada, é *Currículos e Programas no Brasil*, do ilustre educador brasileiro Antônio Flavio Barbosa Moreira (1990). Ao mencioná-la, Souza (1993) destaca o início da década de 90, como sendo muito importante, pois, devido a quantidade significativa de livros sobre essa temática, e sobretudo pela consistência teórica apresentada neles. “De fato, eles representam um salto qualitativo na produção intelectual sobre currículo”, (SOUZA, 1993, p. 121).

Assim, *Currículos e Programas no Brasil*, de Antônio Flávio Barbosa Moreira (1990), constitui estudo primoroso sobre o campo do currículo no País, ao destacar as influências e tendências presentes no pensamento curricular brasileiro. A influência estrangeira, principalmente a norte-americana, sobre o campo do currículo, é o ponto de partida do autor para iniciar sua análise. Nela, a questão da “transferência educacional” se torna a base argumentativa e a referência de fundo para o estudo do desenvolvimento curricular brasileiro, (idem, p. 121).

Portanto, como se viu neste estudo, Moreira (1990), em sua obra, trouxe uma contribuição muito significativa para o a continuação de pesquisas sobre a introdução do currículo brasileiro na educação do País. E, analisar a constituição desse campo sob sua ótica, leva a crer que o surgimento do currículo no Brasil contou com educadores que estavam embarcados em missão que pretendia, de fato, dar novos rumos a Educação pública, que foram sagazes e que lutaram bravamente para não permitir que a onda do “ensino robotizado” dominasse o sistema educacional, apagando toda a trajetória percorrida pelos progressivistas e pioneiros da Escola Nova.

Souza (1993) conclui suas percepções acerca dos anos 1980 destacando que foi um período de reflexões críticas, de produções quantitativas e qualitativas que se superaram em comparação aos anos anteriores. Ressalta a existência do pensamento marxista e neomarxista nas bibliografias brasileiras, do enfoque humanista baseado nas ideias de Giroux e Paulo Freire, o que obviamente todos esses fatores impulsionaram o surgimento de uma nova perspectiva de currículo, bem como revelaram os possíveis caminhos que podem o currículo percorrer, fazendo com que o corpo docente o reconhecesse como uma força de poder e caracterizando a educação como um ato político.

A contextualização da história curricular no Brasil segue com a Constituição Federal do Brasil, de 1988, que embora não trata especificamente de questões curriculares, mas traz algumas orientações ao ensino de modo geral, e considerando que o currículo não é apenas conteúdos e disciplinas, mas sim uma organização de todas as experiências, práticas, objetivos e resultados que são vivenciados diariamente por toda a comunidade escolar, é imprescindível trazê-la a esta discussão.

A Constituição de 1988 já dizia que a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família, versa sobre a igualdade de condições de acesso e a

permanência na escola, bem como a gestão democrática do ensino público. No que se refere aos objetivos, é notório uma atenção dispensada às classes mais vulneráveis, evidenciada em seu Art. 3º, quando atribui ao Estado o compromisso de:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, (BRASIL, 1988).

Em relação a perspectiva curricular, determinou a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, conforme disposto no Art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, (BRASIL, 1988).

Percebe-se que neste período já era sinalizado a necessidade de uma base comum que assegurasse a formação igualitária em âmbito nacional, visando a promoção de um ensino homogêneo, do ponto de vista dos idealizadores e organizadores, sendo capaz de romper com as desigualdades presentes nas esferas sociais, no entanto que viria a ser questionado anos depois.

Os documentos normativos que sucedem a Constituição de 1988 se articulam entre si se complementando. Percorrendo o campo das políticas curriculares nacionais para educação básica chegamos aos anos 90, que dialoga com os documentos curriculares oficiais do início dos anos 2000, os quais orientam a construção de um currículo de base nacional comum, e que são “[...] regulamentadas por dois principais documentos norteadores da educação básica: a LDB (Lei nº 9.394/96) e o PNE (Lei nº 10.172/2001), regidos, naturalmente, pela Constituição Federal”, (EYNG, 2012, p. 38).

No que tange a LDB/96, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e o Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. Art. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio

devem ter uma base nacional comum, a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, (BRASIL, 1996).

Como já é sabido, o Plano Nacional de Educação - PNE, estabelece metas decenais para todos os níveis de educação, delegando aos estados e municípios a criação de planos que assemelham com as metas nacionais. No que diz respeito a atualidade temos em vigor a Lei nº 13.005/ 2014 que em seu Art. 2º apresenta dez diretrizes, das quais, para critérios de análise desta pesquisa, destaca-se:

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País, (BRASIL, 2014).

Ainda no que concerne o PNE 2014, salienta-se a Meta 19 (trata da gestão democrática da escola) que traz em seu item 19.6 a seguinte estratégia:

estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares, (BRASIL, 2014).

O cumprimento das metas impostas no PNE, são objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizadas pelo Ministério da Educação; Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação – CNE; Fórum Nacional de Educação, (BRASIL, 2014).

Os documentos legais aqui apresentados já davam indícios da construção de uma base comum mais sólida, que fosse um referencial em âmbito nacional, que reforçasse a democratização do ensino em todas as regiões do País, assegurando o conhecimento mínimo a todos os estudantes da educação básica, mas com um diferencial: integrando a comunidade escolar na construção desse projeto — Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos. Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade [...]. Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação, (BRASIL, 2017).

Se a BNCC obtém o resultado conforme o que foi estabelecido, isso é um assunto a ser discutido em uma outra oportunidade. Este capítulo se propôs a trazer os marcos legais que constituíram o campo do currículo escolar no Brasil desde os primórdios da Escola Nova, perpassando pelas reformas e programas educacionais até a implementação de políticas públicas que deram visibilidade a Educação, em particular ao currículo.

Em uma análise reflexiva de tudo que foi pesquisado, permite-se a dizer que o currículo em nenhum período da História da Educação foi neutro; ele é marcado por interesses de classes, ideologias, disputas partidárias e de poder, pela interferência do Estado e do Poder Público, pela censura do Regime Militar (décadas de 1960 - 90), pelas relações sociais; pelas mudanças econômicas, políticas e sociais. No entanto, conseguiu-se identificar que ao longo dos anos o currículo, sob a perspectiva crítica, foi se fortalecendo, possibilitando ao aluno uma aprendizagem interdisciplinar e emancipatória, propiciando a docência uma leitura crítica de suas metodologias e práticas, e caracterizando a educação como um ato político. Para tanto, não se pode negar que mesmo com a consciência crítica que se estabeleceu, o campo do currículo sempre enfrentará conflitos perpassando pelo contexto histórico e pelos debates sociais, pois ele é um território sempre em disputa.

CAPÍTULO 2 - O CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: PERSPECTIVAS E TENDÊNCIA ATUAIS

Historicamente o currículo sempre esteve presente na educação brasileira, e mesmo antes da promulgação dos textos oficiais intitulados como currículos o ensino já era submetido à alguma diretriz, ainda que de forma implícita, sendo ela municipal, regional, estadual, ou até mesmo privada, restrita a uma determinada instituição escolar. À exemplo disso pode-se considerar o *Ratio Studiorum*, o manual educativo do século XVI, adotado no ensino jesuítico, que era de cunho instrutivo aos educadores da época.

O currículo contemporâneo, por sua vez, vem sendo delineado desde a década de 1990. Com a Lei nº 9.349, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nessa década, temos uma primeira amostra da implementação de uma base comum curricular em nível nacional. De lá para cá, o poder público tem se empenhado em universalizar o ensino da Educação Básica. Essa concentração em torno do currículo tem gerado intensos debates sobre os pressupostos que compõem as inúmeras concepções curriculares, e as implicações que estas podem acarretar na construção da identidade cultural de cada sujeito.

A análise de sua história, do ponto de vista da evolução dos termos e das concepções e práticas, ao mesmo tempo em que indica uma tradição conservadora, sinaliza a possibilidade de transformação, por ser o currículo uma construção social, marcada por constante movimento de interesses e perspectivas, entre sujeitos históricos que, ao se apropriarem dessa história, podem imprimir nela outra marca e mudar seu rumo, (SAVIANI, 2005 *apud* EYNG, 2012, p. 34).

O currículo escolar não tem por definição um conceito convencional, ele possui várias vertentes, as quais podem ser compreendidas a partir do contexto ao qual foram inseridas. De acordo com Saviani (2005 *apud* EYNG, 2012) o currículo poderá sofrer várias interpretações, cujas envolvem um arranjo de possibilidades pedagógicas, analisadas do ponto de vista teórico e prático. Em consonância a este pensamento, Sacristán (2017) afirma que:

Os currículos, de fato, desempenham distintas missões em diferentes níveis educativos, de acordo com as características destes, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis. Isto é uma dificuldade incorporada na pretensão de obter um esquema claro e

uma teorização ordenada sobre o currículo. Ao mesmo tempo, é uma chamada de atenção contra as pretensões de universalizar esquemas simplistas de análises (SACRISTAN, 2017, p. 16).

Frente a esse contexto, é imprudente tentar conceituar o currículo em única definição, simplificá-lo ou estereotipá-lo à uma concepção, pois ele converge todo o organismo da comunidade escolar, é compreendido como conhecimentos, teorias, mas também valores, hábitos etc. A organização desses elementos é responsável por constituir o saber escolar, o qual tem se apresentado como um fator primordial para as manifestações e relações culturais instauradas na sociedade vigente, (SAVIANI *apud* EYNG, 2012).

Posto isto, entende-se que o currículo é um território complexo, que tem se constituído a cada ano, em cada instituição de ensino, por cada professor. Não é um fim em si mesmo, ele perpassa toda a ação educativa, é uma prática social e, por isso, é um documento que com frequência tem sido pauta de discussões entre as esferas político-pedagógicas. Hora outra, o material é confrontado com as práticas educacionais, sendo revisado, reavaliado, repensado, buscando atender às petições de um determinado grupo, nos seus aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais. Fato este, que pode ser observado com a evolução das teorias curriculares, que desde o surgimento da primeira vem se reestruturando e se adequando à realidade das relações sociais emergentes, norteando as práticas educativas de acordo com a teoria tida como referência, e o que nela é preconizado, as implicações que esta teoria traz às concepções de educação.

Todavia, não importa qual seja a teoria dialogada, ela sempre estará ligada a uma conexão de poder e saber, de teor ideológico, de caráter persuasivo sobre o direcionamento do saber escolar, (BERTICELLI; TELLES, 2017). A partir desta perspectiva é possível conceber o currículo como um aparelho ideológico manuseado pelas relações sociais de poder. Como observa Sacristán (2017), a partir das contribuições de Whitty (1985): “O currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade”, (SACRISTÁN, 2017, p. 19).

Eyng (2012, p. 35) aponta que as teorizações curriculares foram agrupadas em dois segmentos: “teorias conservadoras (até os anos 1960/70) e teorias transformadoras (1960/70 até a presente data)”, cujas apresentam concepções

bastante distintas uma da outra. A primeira vê a escola como um mecanismo, uma estrutura organizacional que lapida o indivíduo para viver sob às condições impostas pela sociedade. Em uma outra dimensão, as teorias transformadoras, como próprio nome sugere, aposta em um processo de transformação, deposita na escola a responsabilidade e capacidade de formar sujeitos críticos, que sabem pensar e refletir sobre o contexto em que estão inseridos.

No que tange as Teorias Curriculares, outras nomenclaturas foram surgindo ao longo dos anos, e aos poucos ganharam ênfase no campo do currículo, fazendo-se uma subdivisão do segmento mencionado acima, com o propósito de conceituar cada concepção na sua temporalidade. É dentro deste cenário que emergi as ramificações das teorias curriculares denominadas tradicionais, críticas e pós-críticas, que segundo Silva (*apud* EYNG, 2012), a primeira está centrada em questões técnicas, elas não se contrapõem às imposições da sociedade; tomam para si o conhecimento e os saberes dominantes, se delimitam à organização do currículo; eximindo-se da compreensão do que é o currículo. Já as teorias críticas e pós-críticas são incisivas ao questionarem o conhecimento dado como legítimo, enquanto as tradicionais se limitam a perguntar “o quê?”, as demais não se intimidam e vão além, fazem um questionamento mais aprofundado, interrogando “[...] Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?” (Idem, p. 36).

Os modelos tradicionais de currículo limitaram-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. 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, 2011, p. 32 *apud* CREPALDI, 2015, p. 38143).

Em relação a essas classificações, Eyng (2012, p. 35) argumenta que é importante o professor saber conceituá-las, caracterizando os aspectos que as diferi, para assim, aplicá-las nas suas ações pedagógicas, evitando o risco de se perder para que “a prática não se torne confusa e não efetiva”.

Dessa forma, “as teorizações sobre o currículo se diferenciam pelo tipo de interesses que defendem nos sistemas educativos: seu aprofundamento, aperfeiçoamento recuperador ou mudança social”, (SACRISTÁN, 2017, p. 48).

As teorias pós-críticas tiveram início nos anos 1980/90 e perduram até os dias atuais. Em termos de transformação do modelo tradicional de ensino, pode-se dizer que ela é uma evolução contínua da teoria crítica. Ambas partem do princípio de uma educação que se sobrepõem aos paradigmas inculcados pela sociedade, aos pré-conceitos instaurados; caminham em direção às práticas curriculares que forneçam subsídios para se trabalhar com as diferenças de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalidade etc. (EYNG, 2012).

Em concordância com afirmação acima, Crepaldi (2015, p. 38144) afirma que: “Na teoria do currículo, a teoria pós-crítica ajusta-se à teoria crítica para contribuir na compreensão dos processos pelos quais o ser humano torna-se o que é”. Contudo, faz uma ressalva dizendo que alguns questionamentos ainda são feitos à teoria crítica sobre suas primícias.

Para melhor compreender o currículo na atualidade, é importante salientar que ele é construção sócio-histórica, que percorre a linearidade das concepções de educação existentes a partir das discussões e apontamentos feitos por teóricos que se debruçam a estudá-las. Ante ao exposto, faz-se necessário entender que as teorias pós-crítica estão correlacionadas às ideias da pós-modernidade, as quais versam sobre um discurso que favorece a subjetividade e o relativismo, tais quais são características preservadas pela teorização pós-crítica. Contudo, Silva Tomaz (2007) propõe a seguinte reflexão:

O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre “baixa” e “alta” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano [...] No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade. [...] o problema não é apenas o currículo existente, é a própria teoria crítica do currículo que é colocada sob suspeita. (SILVA, 2007, p. 115).

Para o autor citado anteriormente, “a teorização crítica da educação e do currículo, de um modo geral, segue os princípios da grande narrativa da Modernidade. A teorização crítica é ainda dependente do universalismo, do essencialismo e do funcionalismo do pensamento moderno”, (idem, p. 115).

Desconfiar do discurso emancipatório e libertador da pedagogia crítica é uma característica ímpar da Pós-Modernidade. Portanto, partindo-se dessa permissa, seria um tanto pretencioso afirmar que o currículo contemporâneo está ancorado nas ideias da pós-modernidade. Porém, fazendo uma revisão das primeiras concepções de currículo até as atuais, é notório uma transposição do currículo conteudista e excludente para um modelo multiculturalista, embora sua materialidade no campo da prática ainda não seja majoritariamente efetivada, visto que trata-se de um processo sócio-histórico e hierárquico, de intensas relações de poder, no entanto, é um grande avanço para o campo educacional vivenciar situações de aprendizagens neste patamar, ainda que à passos tímidos.

Falar no currículo contemporâneo na sala de aula e nos espaços de aprendizagem requer uma cautela minuciosa, pois não dá para generalizar as práticas curriculares e tampouco suprimir as identidades culturais dos sujeitos que ali estão. Toda prática pedagógica é orientada por uma teoria, mesmo que de forma não tão consciente, mas a técnica ou metodologia aplicada pelo professor necessariamente estará vinculada a uma teoria pedagógica, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem estará sob a direção do professor, o qual é incumbido de fazer a mediação para que o aluno alcance o resultado proposto, a metodologia adotada vincula-se estritamente ao conceito do que seja ensinar e aprender, (EYNG, 2012).

No cenário atual, Sacristán (2017) ressalta que são muitas as expectativas em torno do trabalho pedagógico desempenhado pelo profissional professor. Espera-se dele habilidades profissionais diversas, o domínio da prática, a promoção de aprendizagens significativas, a consideração pelas concepções prévias dos alunos, o atendimento às necessidades pessoais de cada um, a estimulação ao interesse pela aprendizagem etc.

O fato de que a instituição escolar tenha que responder com o currículo a uma série de necessidades de ordem social e cultural fazem da prática pedagógica um trabalho complexo, no qual é preciso tratar com os mais diversos conteúdos e atividades, (SACRISTÁN, 2017, p. 147).

O autor também relata que o professor em seu planejamento da prática, a partir das condições de seu trabalho e qualquer outro condicionamento pessoal ou de formação, em algum momento terá que recorrer a “pré-elaborações” que “pré-planejam” sua atuação, argumentando que nem sempre poderá considerar “[...]”

todos esses princípios e saberes dispersos que derivam de variados âmbitos de criação cultural e de pesquisa, elaborando ele mesmo o currículo desde zero”, (SACRISTÁN, 2017, p. 147).

Arroyo (2013, p. 25) afirma que “os currículos, o que ensinar, têm marcado nossas identidades profissionais como referente único”. O autor discorre em sua obra sobre uma crise de identidade profissional atrelada às exigências dos educandos que cada vez mais cobra do professor a identidade docente e educadora. Essa questão, segundo Arroyo (2013), ocasiona um conflito que permeia o professorado: de um lado a pressão para passar a matéria que é cobrada, do outro a responsabilidade de contribuir com a formação moral do aluno, de colocá-lo em contato com a educação; em tempos atuais o professor sob pressão tem que aprender a articular a identidade docente e educadora em um único profissional. É importante salientar que essas exigências têm sido cobradas principalmente pelos alunos, que têm se incomodado com essa transmissão aleatória de conteúdo que, por consequência, reduz o trabalho pedagógico ao termo “aulista”, utilizado pelo autor para retratar as aulas que tem esse princípio de transmissão de conteúdo por meio da matéria, sem propostas de atividades agregadoras, o que remete esta prática à antiga concepção do currículo conteudista e enciclopédico. No entanto, Arroyo (2013, p. 26) fala em uma sensação de libertação desse reducionismo aulista, que está dominando nas escolas:

Professores(as) sentem o dever de reagir a essa subordinação diante das exigências que vêm dos educandos de que lhes seja garantido seu direito à educação, à formação, socialização, aprendizado dos saberes, dos valores, da cultura, das identidades. Reagindo a essa subordinação, os(as) professores(as) vão construindo em coletivo outra identidade profissional mais aberta, mais rica e enriquecedora, mais plural. Um dever profissional e existencial da condição docente-educadora.

Portanto, a partir das considerações pontuadas por Arroyo (2013), identificou-se no referencial uma nova perspectiva que tem permeado o campo curricular contemporâneo; a presença da inquietação, do questionamento, da crítica, tem dado novas possibilidades para a construção de um currículo autônomo aos professores da educação básica.

Ainda sobre a atuação do educador neste cenário curricular, o MEC (2007) também ressalta a sua importância no processo curricular, destacando que:

Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos, (idem, p. 19).

Essa abordagem feita pelo MEC (2007), introduz um dos assuntos mais discutidos sobre o currículo na atualidade, traz suas ramificações as quais que têm por finalidade caracterizar as práticas curriculares em suas distintas acepções, podendo facilitar a compreensão desse complexo teórico-prático escolar.

Pois, além das concepções curriculares aqui apresentadas, o currículo escolar pode ser caracterizado de três formas distintas: currículo formal, currículo real e currículo oculto. O currículo formal ou prescrito são os livros-textos, os documentos oficiais e as diretrizes norteadoras à educação nacional, em suma, são todos referenciais do Ministério da Educação e as propostas curriculares dos Estado e Municípios. O currículo real, como o próprio nome sugere, são as situações de aprendizagens concretas que acontecem diariamente dentro da sala, as relações constituídas entre aluno e professor, sob orientação de um projeto pedagógico e um plano de aula, aquilo que foi executado, que se materializou, ou seja, que de fato aconteceu. Já o currículo oculto, segundo Libâneo (2004),

[...] é representado pelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho do professor provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos pelas pessoas de seu meio social e vivenciado na própria escola, ou seja, das práticas e experiências compartilhadas em escola e na sala de aula. (LIBÂNEO, 2004, p. 172).

Dessa forma, entende-se que o currículo oculto está relacionado às influências implícitas que constituem as aprendizagens dos alunos e o fazer pedagógico, mas que não fica em evidência, são práticas, comportamentos, percepções etc. que fazem parte do meio social e escolar dos educandos e educadores.

Para depreender os desafios em torno da construção do currículo e sua empregabilidade no contexto atual, se faz necessário a este estudo trazer algumas abordagens que precedem esta discussão.

Silva Tomaz (1996) já fazia uma reflexão bastante relevante acerca do currículo crítico, ao afirmar que: “Um dos objetivos centrais do currículo crítico deveria ser precisamente o de desfetichizar o social, ao demonstrar seu caráter construído, sua natureza relacional” (idem, p. 201). Essa afirmativa parte de uma compreensão de que as relações sociais podem ser ocultadas pela aparência fetichizada, advinda do senso comum. E ainda sobre essas relações sociais, Silva Tomaz (1996) argumenta que poderia ser considerada um dispositivo pedagógico que possibilita a conexão entre a educação e o currículo, visando relações sociais mais amplas, mantendo conexão com as relações de classe, de gênero, de raça, etc.

Discutir e questionar as relações sociais e históricas que constroem nossas presentes categorias de divisão e exclusão social não deveria ser um objetivo marginal e secundário. [...] deveria ser um objetivo central e principal de um currículo crítico e político, de um currículo que tenha presente a ideia de que nossa identidade social é produzida histórica e socialmente não apenas no interior da escola, mas no contexto de processos pedagógicos e formativos mais amplos, (SILVA, 1996, p. 205).

A visão de Silva Tomaz (1996) exposta na citação cima, ratifica um novo modelo de currículo que se manifesta sob a égide da teoria crítica e pós-crítica, que muito tem a ver com os recorrentes debates sobre a necessidade do currículo heterogêneo, que se contrapõem às teorizações do conhecimento universal.

Na contemporaneidade, exige-se do currículo práticas pedagógicas, estratégias, dinâmicas e resultados que atendam às questões de diversidade, multiculturalismo³ e identidade presentes dentro da sala de aula, são as múltiplas realidades da sociedade vigente e que devem ser consideradas no processo de construção social e intelectual de cada sujeito. “O pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade”, (FORQUIN, 1993, p. 10 apud SILVA, 2021, 4-5).

Em análise às pesquisas realizadas por Berticelli (1999), nota-se que o currículo percorreu um longo caminho demarcado por políticas e ideologias responsáveis pela seleção do conhecimento. A partir da década de 1990 o

³ O multiculturalismo na escola nada mais é do que a inclusão de todos à educação, procurando atender aos interesses de todos, independentemente de etnias, deficiências ou diferentes grupos minoritários, geralmente excluídos e marginalizados, (CREPALDI, 2015, p. 38145-38146).

pensamento crítico reverberou a necessidade de analisar os problemas curriculares que se suscitavam: as fragilidades, rachaduras, fendas e lacunas presentes no processo educativo. Dessa forma, os estudos curriculares começam a se conectarem às questões culturais a fim de compreender o indivíduo em seu tempo e espaço, ou seja, do lugar em que está. O autor justifica seu ponto de vista concluindo que,

Nos Estudos Culturais voltados para o currículo não se podem mais ignorar as diferenças culturais, de gênero, de raça, de cor, sexo etc. [...] Há, em todo o enfoque cultural destas questões, uma profunda preocupação com os valores éticos do respeito, do *cuidado* heideggeriano com a vida, com o outro, com o sujeito diferente, com a dor da exclusão, com a mágoa das minorias marginalizadas, com os excluídos, com a discriminação dos gays e lésbicas, com a exploração da mulher, com o abandono das crianças com o silenciamento dos jovens e adolescentes, (BERTICELLI, 1999, p. 173-174).

Neste sentido, pressupõe que o currículo da atualidade deve-se ater não somente ao conhecimento científico, mas às questões sociais inerentes à comunidade escolar, ao contexto social e cultural do aluno. O ponto de partida para esse novo conceito de currículo que se estabelece, requer um olhar voltado às subjetividades e particularidades de cada educando. No entanto, Berticelli (1999) faz um alerta acerca da crescente produção de materiais científicos, intitulados com a palavra “olhar/olhares”: “[...] não se trata, aqui, de ver a cultura como algo geral, genérico, abrangente, categoria universal. Trata-se, mais, de descobrir na cultura as diferenças mínimas, mas significativas, dinâmicas, diferenças que produzem diferenças”, (BERTICELLI, 1999, p. 173).

Além desses elementos que têm sido frequentemente cobrados no currículo escolar do século XXI, notou-se que o enfoque supera as expectativas que antes eram delimitadas ao espaço escolar e as especificidades que constituem os processos educativos, pois compreende-se que o currículo reflete também na construção do pensamento da sociedade vigente. Como destacam Berticelli e Telles (2017):

Entende-se, na contemporaneidade, que o currículo é um artefato muito poderoso, pois através dele podemos influenciar um grande número de pessoas, podendo exercer um tipo de controle sobre elas, instituindo e destituindo identidades. Na elaboração de um currículo, em consequência, há de se pensar muito, pois este terá influência

sobre a construção de identidade dos mais diferentes sujeitos. (BERTICELLI; TELLES, 2017, p. 276).

As observações dos autores acima mencionados, deixa o corpo docente sobreaviso. É uma chamada de atenção sobre o poder que o currículo exerce nas relações sociais, reafirmado sua potencialidade na formação da identidade do sujeito. Em consonância a esta reflexão, o MEC (BRASI, 2007, p. 25) discursa sobre a hierarquia que o currículo tende a provocar na sociedade, isso tem sido evidenciado na supervalorização de algumas disciplinas, como matemática, “[...] secundarizando-se os saberes às artes e ao corpo”.

Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos (idem, p. 25).

Ainda de acordo com o MEC (2007), essas hierarquias reforçam as relações de poder que, por conseguinte, corroboram para com a manutenção das desigualdades e diferenças presentes na estrutura social.

No atual panorama das discussões sobre diversidade, pluralidade, multiculturalismo, inclusão, democracia; presume-se que o currículo seja amplo, aberto a essa globalização do mundo contemporâneo; e sobre isso, o MEC (2007) propõe o descortinamento dos alunos, a desconstrução do olhar hegemônico, provocando-lhes outros olhares, a contemplação vista de outros ângulos:

[...] trata-se de desafiar a ótica do dominante e de promover o atrito de diferentes abordagens, diferentes obras literárias, diferentes interpretações de eventos históricos, para que se favoreça ao(à) aluno(a) entender como o conhecimento socialmente valorizado tem sido escrito de uma dada forma e como pode, então, ser reescrito (BRASIL, 2007, p. 34-35).

Em relação a essa sociedade multifacetada, o currículo se estrutura na teoria pós-crítica que, de acordo com Crepaldi (2015, p. 38143), esta teoria “[...] busca um currículo multicultural - a identidade, a alteridade e a diferença - que sugere uma disposição para entender, reverenciar e aceitar as diversas culturas existentes”.

Nos estudos feitos por Crepaldi (2015), ela aprofunda mais suas reflexões sobre a existência do currículo multiculturalista crítico, na comunidade escolar, a partir das contribuições de Silva Tomaz (2011):

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados. [...] O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca para a cultura nacional dominante, (SILVA, 2011, p. 85 *apud* CREPALDI 2015, p. 38143).

No entanto, Crepaldi (2015) afirma que o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política, o qual não pode ser separado das relações de poder, que segundo a autora antes era destinado apenas aos grupos dominantes (à cultura branca, masculina, europeia e heterossexual), salientando que nessa concepção nenhuma cultural se sobrepõe a outra. “Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada é colocada permanentemente em questão”, (CREPALDI, 2015, p. 38144-38145).

Corroborando com as afirmações feitas por Crepaldi (2015), o PNE 2014-2024, que ainda revigora em termos de legislação, traz em sua Meta 7 estratégias que amparam a pluralidade sociocultural dos alunos, na atual sociedade:

7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência, (BRASIL, 2014).

O cuidado com as culturas afro-brasileira, indígenas e quilombolas, expresso no Plano Nacional de Educação (2014-2024), reverbera as teorizações pós-críticas

do currículo, as quais compreendem as diversidades que constituem a sociedade contemporânea.

Frente a todas as abordagens que esta pesquisa se propôs, com o subsídio de tantos autores e estudiosos de várias temporalidades e teorias, não se pode negar que o currículo escolar abarca toda uma história sociocultural, que envolve mais do que conteúdos, programas, métodos, salas de aula, diretrizes, políticas; mas principalmente relações sociais que se constituem diariamente por cada aluno, professor, educador e instituição de ensino, que inseridos em uma comunidade escolar constroem o currículo a partir de suas vivências, cada qual em sua singularidade, identidade, cultura, gênero e contexto social. Nessa perspectiva, acredita-se que a educação possa atingir aquilo que o Ministério da Educação (2007) entendi como educação de qualidade: “A nosso ver, uma educação de qualidade deve propiciar ao (à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto”, (BRASIL, 2007, p. 21).

Para tanto, o papel do professor é primordial para a materialização dessa nova proposta curricular que se ascende, como sustenta Silva Tomaz (2010):

Vivemos num tempo de afirmação da identidade hegemônica do sujeito otimizado [...] É num tempo como esse que nós, educadores e educadoras (pós)críticos/as, nos vemos moralmente obrigados, mais do que nunca, a fazer perguntas cruciais, vitais, sobre nosso ofício e nosso papel, sobre nosso trabalho e nossa responsabilidade (SILVA, 2010, p. 8 *apud* CREPALDI, 2015, p. 38147).

Todavia, a partir da cooperação dos intelectuais que fomentaram esta discussão, entende-se que o docente em atuação deve refutar as concepções simplistas e ingênuas, que tendem a reproduzir as ideologias dos grupos dominantes, pois “em qualquer acepção que se tome o currículo, sempre se está comprometido com algum tipo de poder. Não há neutralidade nessa opção. Inclusões e exclusões estão sempre presentes no currículo”, (BERTICELLI, 1999, p. 165).

O currículo é o veículo fundamental para o direcionamento da educação nacional, ele é intencionalidade, ideologia e política, por meio dele pode-se delinear o tipo de sujeito que se vai formar e inserir na sociedade. “Portanto, a elaboração

curricular remete à questão que diz respeito ao tipo de cidadão que se quer construir”, (BERTICELLI, 1999, p. 166).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises dos marcos legais que constituíram o currículo escolar, bem como sua implantação nas práticas pedagógicas, pode concluir que foi um percurso marcado por obstáculos, desafios, conflitos, disputas de poder e uma constante interferência do Estado. Constatou-se que o currículo numa perspectiva crítica começou a ser vislumbrado ainda nos tempos da Escola Nova, pelos progressivistas, que incomodados com a transmissão de conteúdos desconexos da realidade da criança propuseram uma educação transformadora; crítica, que fornecesse ao aluno a capacidade de pensar e refletir sobre as problemáticas sociais que o circundam, permitindo-o a fazer suas inferências e sua própria leitura acerca do mundo.

A nova proposta de educação que se suscitava não era uma simples mudança, mas uma reestruturação de todo o sistema educacional, a qual dava indícios de uma transformação em toda a cadeia sociopolítica, pois esse modelo de educação transcendia os espaços escolares, o qual compreendia que a educação deveria partir de uma visão totalitária, promovendo uma aprendizagem interdisciplinar; a construção do conhecimento a partir da premissa da criticidade. Esse pensamento fomentou uma discussão generalizada em toda a sociedade, atribuindo à educação uma nova característica – ato político, a qual viria a ser símbolo de resistência e de luta contra os discursos ideológicos. Para tanto, o saber tido como legítimo começara a ser questionado pela sociedade vigente.

Dessa forma, o currículo enciclopédico, de caráter conteudista, foi colocado em dúvida, pois suas fragilidades salientavam as rachadura e lacunas presentes no processo de ensino-aprendizagem do educando e na própria estrutura pedagógica.

No entanto, a ascensão do capitalismo desviara o foco inicial dos ideais pregados pelos pioneiros, dando lugar a uma educação tecnicista, a qual tinha o objetivo de atender aos interesses da sociedade urbana que chegara junto à industrialização. Logo, o campo educacional foi tomado pelas importações americanas que se encarregaram de disseminar no território brasileiro as técnicas e métodos dos Estados Unidos, sem a menor consideração pela nossa realidade social, política, cultural, econômica e histórica.

Em razão da introdução de programas estrangeiros, fiscalizados por um regime autoritarista, o currículo volta a um cenário controlador, com o propósito de manter a ordem sociopolítica e de alimentar o mercado do trabalho. Até esse momento, identificamos que o currículo idealizado por Anísio Teixeira e demais pioneiros estava fora de alcance do corpo docente, pois os debates em torno de um ensino voltado para o saber-fazer ainda dominavam as pautas curriculares.

Reformas educacionais, programas curriculares, documentos legais norteadores da prática pedagógica, até a década de 1970 mantiveram um discurso tecnicista, somente em meados dos anos 80 é que o pensamento crítico emergi nas produções científicas sobre a temática currículo, nascendo daí uma nova expectativa de se conceber a educação, ancorada em um currículo fundamentado e sobretudo passível de questionamento, o qual viria a promover uma aprendizagem qualitativa, igualitária, emancipadora, multicultural, democrática e problematizadora, colocando o aluno ao centro do seu processo educativo, que estivesse voltada para os seus interesses, subjetividade, contexto social; sendo significativa a ele.

Em uma análise crítica de tudo o que esta pesquisa proporcionou, vejo que o currículo escolar é um campo, antes de tudo, complexo, que não cabe simplificações, pois ele não é só um manual pedagógico, um referencial teórico; ele é política, é campo de disputas de poder, é também aparelho ideológico. Portanto não é neutro, não é passivo, não é ingênuo; pelo contrário, ele é força que reproduz a voz e a intenção de um determinado grupo, que seleciona saberes, que privilegia culturas, que forma identidades e que legitima conhecimentos.

Vale lembrar que, muito mais do que um documento impresso, o currículo é percepções, relações que se constituem no cotidiano entre aluno e professor, é método, é prática, é teoria que orienta; são resultados que não se mensura, pois nem sempre serão critérios de avaliação, como as distintas trocas de experiências que podem ocorrer entre sujeitos de culturas e identidades diferentes em um mesmo espaço. Entende-se, que na perspectiva do currículo multicultural, aqui não se aprova, não se classifica o melhor ou pior conhecimento; aqui somam culturas, compartilham saberes, respeitam o lugar de fala do outro e, a partir da alteridade de cada sujeito em seu contexto, juntos, constrói-se o conhecimento que, por sua vez, não é acabado, uma vez que ele é inesgotável e está em constante construção.

Assim, concluo minhas reflexões afirmando que o currículo almejado pela sociedade contemporânea, o qual devemos trabalhar na Educação Básica e Ensino

Superior, pressupõe diálogo constante entre as relações que se estabelecem com a comunidade escolar, um olhar crítico, uma escuta aguçada e um pensar reflexivo sobre a práxis – o nosso fazer-pedagógico, para que não tomemos os norteadores curriculares oficiais como uma via de mão única, vista sob antolhos que nos impedem de olhar para os horizontes e conhecer o contexto sócio-histórico de nossos alunos; que estejamos mais atentos ao currículo real e oculto, pois eles serão determinantes na formação das identidades dos indivíduos; e que possamos lançar mão dos referenciais críticos, os quais deverão subsidiar nossas ações pedagógicas, promovendo momentos ricos de aprendizagens e o desenvolvimento do pensamento crítico, educando o sujeito para viver em uma sociedade multicultural.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BERTICELLI, I. A.; TELLES, A. M. O Currículo na contemporaneidade: filosofia e tendências. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 41, p. 271-286, maio./ago. 2017. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i41.3594>

BERTICELLI, Ireno Antônio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 159-175.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.

_____. [Constituição 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de janeiro 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. (PNE 2014-2024). Brasília: MEC, 2014.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

CERVO, Joao Olavo. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

CREPALDI, Elaise Mara Ferreira. Currículo e multiculturalismo: perspectivas para consciencialização das diferenças na escola. In: EUCERE. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12. Curitiba. **Anais...** PUCPR, 2015. p. 38134-38151.

EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

FRANZON, Sadi. Os acordos MEC-USAID e a reforma universitária de 1968 - as garras da águia na legislação de ensino brasileira. In: EUCERE. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12. Curitiba. **Anais...** PUCPR, 2015. p. 40619-40632.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. Currículo. In: SACRISTÁN, J. G. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-42.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1480-1511, out./dez., 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os recentes debates sobre currículo no Brasil. In: _____. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990. p. 125-162.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Por uma agenda curricular democrática com foco na inovação educativa para o Brasil. Belo Horizonte, **Educação em Revista**, v. 37, p. 1-16, e-21641, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ZFBCPCDqqvxWtcJ3fSNGmXg/?format=pdf&lang=pt>.

SILVA, Tomaz Tadeu. Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. In: _____. **Identidades Terminais**: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, Vozes, 1996. p. 199-209.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. A Produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. **Em Aberto**. Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun., 1993.