

O CURRÍCULO COMO OBJETO DE OBSERVAÇÃO DO HISTORIADOR

HERIKA PAES RODRIGUES VIANA^{*}
RICARDO DE AGUIAR PACHECO^{**}

RESUMO

Neste artigo fazemos uma revisão teórica sobre o currículo procurando observá-lo na dimensão diacrônica. Para isso estruturamos o artigo em: As teorias tradicionais do Currículo; As teorias críticas do Currículo; As teorias Pós-críticas do Currículo; O Currículo como objeto da História Cultural. Articulando autores como Tomaz Tadeu da Silva (1999), Alice Cassimiro Lopes (2011), Selva Fonseca (2013) e Circe Bittencourt (2008) percebe-se a contextualização histórica do o conceito de currículo. Multifacetado ele alterou-se historicamente atendendo a realidades sociais de tempos e espaços específicos. Concluímos que o currículo precisa ser compreendido no contexto social em que está inserido.

Palavras-chave: Currículo; Teorias do Currículo; Representação Social.

ABSTRACT

CURRICULUM AS AN OBJECT OF OBSERVATION HISTORIAN

In this article we make a theoretical review of the curriculum looking observe it in the diachronic dimension. For this structure the article: Traditional theories of curriculum; Critical theories of curriculum; The Post-Critical Curriculum theories; The Curriculum as a subject of Cultural History. Articulating authors as Tomaz Tadeu da Silva (1999), Alice Cassimiro Lopes (2011), Selva Fonseca (2013) and Circe Bittencourt (2008) we see the historical context of the concept of curriculum. Multifaceted he has changed historically given social realities of specific times and spaces. We conclude that the curriculum needs to be understood in the social context in which it appears.

Keywords: Curriculum; Theories of Curriculum; Social representation.

^{*} Licenciada em História e Mestranda no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco – PGH/UFRPE.

^{**} Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco, lecionando nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em História e Mestrado em História – PGH/UFRPE. Pesquisador no Memorial da UFRPE, Coordenador do PGH/UFRPE, Coordenador do Laboratório de Estudos e Intervenções em Patrimônio Cultural e Memória Social. Coordenador dos Projetos: Observatório do Ensino de História em Pernambuco (financiamento CAPES).

No ano de 2002 o Conselho Nacional de Educação definiu novas diretrizes curriculares para a formação de professores. E nos cursos de formação de professores de história, como nos demais, houve um rompimento definitivo entre as disciplinas de bacharelado e licenciatura. Para compreensão dessas modificações propomos uma revisão bibliográfica a fim de entendermos como o currículo é pensado no campo teórico.

Como historiadores optamos por analisar o conceito de currículo a partir do nosso campo de pesquisa, ou seja, a diacronia. O que nos garante a especificidade para construir e/ou reconstruir nosso objeto de estudo, com discussões de estudiosos do campo da educação e do campo da história. Uma vez que compreendemos que entre os dois campos disciplinares, a prática e a teoria é uma ponte que os une.

Neste olhar o currículo foge dos modos tradicionais de concebê-lo ganhando corpo para uma análise do campo do ensino de história. Por isso que estruturamos o artigo em: 1. As teorias tradicionais do Currículo; 2. As teorias críticas do Currículo; 3. As teorias Pós-críticas do Currículo; 4. O Currículo como objeto da História Cultural.

Durante essa análise articularemos as discussões propostas por autores como Tomaz Tadeu da Silva (1999), Alice Cassimiro Lopes (2011), Selva Fonseca (2013) e Circe Bittencourt (2008), entre outros autores, que pesquisam no campo do currículo afim de contribuir com nossa construção conceitual.

Assim pretendemos debater o currículo e perceber a importância de não desvincular o currículo da constituição histórica e social do país. Sabe-se que o discurso e a construção curricular no Brasil não se deram sob uma única corrente teórica, mas com influência de tendências, objetivos e interesses diferentes. Ao longo do texto poderemos compreender que um currículo não surge do nada, mas de uma necessidade social e principalmente econômica.

A história cultural está, cada vez mais, concebendo ao campo simbólico, as representações e práticas sociais relacionadas ao poder institucional dentro dos diversos grupos sociais, no qual os sujeitos podem codificar, e decodificar as relações sociais em que estão inseridos. Para Pacheco, “[...] as práticas sociais são tomadas como materialidades constituintes do mundo social” (2008, p.174). Nesse sentido, compreendemos o currículo como prática social, que se espelha em um conjunto de ações de determinado local e conseqüentemente, reflete a cultura social desse povo, e dessa maneira não se configura como um objeto estático.

Para o autor Augusto Triviños:

A pesquisa de caráter histórico-estrutural, dialético, não ficou só na compreensão dos significados que surgiam de determinados pressupostos. Foi além de uma visão relativamente simples, superficial, estética. Buscou as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais (1987, p. 130).

Nesse sentido, a análise histórica de um determinado campo de conhecimento permite uma melhor compreensão do assunto abordado, uma vez que fornece uma visão analítica e crítica acerca do curso dos acontecimentos a ele relacionado.

Deixemos claro que a apresentação linear de maneiras de ler o currículo auxiliam mais para demonstrar os diversos conceitos e interpretações a ele atribuído, do que exatamente encará-lo como uniforme em espaço-tempo, embora não queria com isso afirmá-lo como atemporal, um vez que vejo o currículo como “fruto” de seu próprio tempo.

Em linhas gerais podemos definir que o currículo, nas teorias tradicionais, focavam na atividade técnica moldadas em teorias da instrução. Nas teorias críticas preocupavam-se com as desigualdades sociais, na transformação radical e se preocupavam em compreender o que o currículo faz. Nas teorias pós-críticas irão estender a compreensão da crítica de forma mais completa e complexa observando que o poder está em todas as partes e relações com a sociedade evidenciando esse poder muitas vezes oculto.

1. As teorias tradicionais do Currículo

Curriculum, do latim, etimologicamente significa caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético. Segundo Goodson (1995, p. 7), o termo *curriculum* é derivado da palavra latina *currere*, que significa correr, curso ou carro de corrida. Enquanto a escolaridade pode ser considerada um “rio”, o currículo é considerado suas “margens” que delineiam seu percurso e curso, seu conteúdo e guia que levam ao progresso do sujeito pela escolaridade.

Jean-Claude Forquin, discutindo a semântica do termo, cita:

Que a riqueza semântica da palavra inglesa *curriculum*, vai além de designar uma categoria específica de objetos pertencentes à esfera educativa [...] do que uma abordagem global dos fenômenos educativos, uma maneira de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos (1999, p. 22).

Nessa citação podemos ler que o debate sobre currículo recorta, no campo da educação, a discussão dos conteúdos ensinados.

Diferentemente a compreensão francesa a palavra *curriculum* não é vista com “bons olhos”, pois, é preferível a utilização de outros termos para designá-lo, como o mesmo autor afirma:

Sabe-se que esse termo “currículo” não é muito aceito no vocabulário francês de educação, e que se prefere geralmente o de “planos de estudos” ou “programas de estudos”. Esta equivalência é, muito aproximativa e que ela não dá conta da riqueza semântica e da multiplicidade de usos do termo inglês (FORQUIN, 1999, p. 22).

Nota-se, desta forma, a partir de um olhar sobre o mesmo objeto, pontos de vista distinto, percebido em textos produzidos da temática em questão. Assim, anteriormente buscou-se instrumentalizar o currículo prescritivo como sendo o mais adequado em sentido mais amplo para que se pudesse dividir e estudar separadamente as áreas ou grandes áreas: ciências da natureza e as humanas, a partir de uma implementação curricular concebida na escrita da história ocidental.

O currículo prescritivo oferece parâmetros importantes para sala de aula. Ele possui um significado simbólico e prático. Simbólico porque determinadas intenções educativas são desse modo, publicamente comunicada e legitimadas, prático, porque essas convenções escritas traduzem em distribuição de recursos e benefícios do ponto de vista da carreira (GOODSON, 1995, p. 20).

O texto de Circe Bittencourt (2011, p.40) diz que a constituição das disciplinas foi resultado de disputas entre os conhecimentos que deveriam fazer parte do currículo. Desde o fim do séc. XIX se discutia sobre a necessidade de manter um currículo humanístico organizado pelo estudo das línguas e da oratória, compreendidas como fundamentais para a formação das elites.

As concepções tradicionais de ensino circulam por modelo

bastante conhecido. O professor era o detentor do poder e transmitia um saber tido como legítimo, de valores e saberes da cultura clássica. Em geral, o professor era alguém erudito incumbido de transmitir o conhecimento sem ser questionado pelos alunos. O ensino estava direcionado apenas a passar informação necessária ao alunosem focar numa formação específica.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2013), as teorias tradicionais de currículo são caracterizadas de acordo com sua época:

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias neutras, científicas, desinteressadas. [...] ao aceitar facilmente o status quo, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão “o quê?” como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: “como?”. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável) a ser transmitido, qual é a forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização.

As teorias curriculares tradicionais, também foram chamadas de teorias técnicas por John Franklin Bobbitt e associava as disciplinas curriculares a uma questão puramente mecânica. O sistema educacional estaria conceitualmente atrelado ao sistema industrial, que, na época, vivia os paradigmas da administração científica, também conhecida como Taylorismo. Segundo Tomaz Tadeu da Silva:

O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor (2013, p. 23).

Conforme o taylorismo almejava a padronização, a imposição de regras no ambiente produtivo, o trabalho repetitivo e com base em divisões específicas de tarefas, além da produção em massa, as teorias tradicionais também seguiram essa lógica no princípio do currículo. Com esse intuito o currículo era visto como uma instrução mecânica em que se elaborava a listagem de assuntos impostos

que deveriam ser ensinados pelo professor e memorizados (repetidos) pelos estudantes.

Essa elaboração do currículo limitava a ser uma atividade burocrática, desprovida de sentido e fundamentada na concepção de que o ensino estava centrado na figura do professor, que transmitia conhecimentos específicos aos alunos, estes vistos apenas como meros receptores e repetidores dos assuntos apresentados, como meros fantoches.

As autoras Lopes e Macedo (2011) pontuam que os princípios de Dewey estão nas bases educacionais dos anos 1920 em alguns estados brasileiros como Bahia (1925) e Distrito Federal (1927) no qual alguns elementos das ideias de Dewey são agregadas.

O nome mais conhecido do progressivismo é o de John Dewey, cujos princípios de elaboração curricular residem sobre os conceitos de inteligência social e mudança. Ele advoga que o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23).

A ideia de Bobbitt era que o “desenvolvimento curricular” se resumia a uma questão técnica, uma organização em cima de um padrão para qualquer ensino. John Dewey agrega uma leitura social. Somente com a ampliação dessas propostas em 1949, no livro publicado por Ralph Tyler é que, o domínio do campo curricular começa a encontrar pontos comuns com a possibilidade de pensá-lo numa perspectiva de organização e desenvolvimento, admitindo filosofia e a sociedade como possíveis fontes de objetivos para pensar o currículo.

Ainda de acordo com Tomas Tadeu da Silva:

A organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: “1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?; As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4). (2013, p. 25).

Assim o currículo começou a ser questionado e pensado como campo de discussão. Uma relação que se entrelaçava com as mudanças de um mundo com acelerado crescimento econômico e que após duas grandes guerras e acelerada globalização, admitia o espaço educacional como local de conflitos de interesse de uma classe dominante e emergente.

2. As teorias críticas do Currículo

O Brasil teve muita influência da política estadunidense nas discussões do campo curricular. Diante da nova dinâmica social e frente ao acelerado processo de industrialização os Estados Unidos necessitou reestruturar o sistema educacional desde a educação básica ao ensino superior buscando estabelecer uma demanda técnica e científica ao acelerado cenário internacional tecnológico. As reflexões acerca das diretrizes e rumo da educação do Brasil são tomadas a partir da relevância da influência estadunidense no cenário brasileiro, em particular a partir de 1960.

Numa abordagem clara o autor Tomaz Tadeu da Silva (2011) retrata como se deu os estudos no campo do currículo e suas evoluções ou novas percepções, desde o contexto estadunidense a partir principalmente do “movimento da reconceptualização”, nos quais podemos definir as teorias tradicionais, passando posteriormente pelas críticas e depois das teorias críticas e pós-críticas. Às teorias não escapam da possibilidade de ser um regulador naquilo que fosse importante de ser conhecido, de ser estudado, ensinado, uma vez que a poderes instituídos nelas e em qualquer âmbito como um todo.

No ano de 1918 com o lançamento do livro de Bobbitt, *The Curriculum*, os estudos sobre a teoria tradicional ganha destaque:

[...] escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais provocavam moldar os objetivos e as formas da educação e massas de acordo com suas diferentes e particulares visões [...] (SILVA, 2011, p. 22).

Bobbitt queria que a escola seguisse um modelo parecido com o que Frederick Taylor propôs no campo industrial ou comercial na expectativa de ver resultados que quisesse obter, com os princípios da administração científica, de organização e desenvolvimento. Esse modelo centrava seu trabalho na criança,

afirmava que o currículo clássico não dava ênfase as experiências das crianças e jovens, apenas levava em consideração as matérias mais antigas, desconsiderando o novo e o que viesse surgir. Preocupava-se com a formação da identidade nacional, não queriam que outras culturas influenciassem a estadunidense,

Diferente das teorias tradicionais as teorias críticas, segundo Tomaz Tadeu da Silva, dialogavam com as grandes movimentações sociais e políticas:

[...] luta pelos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contra cultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil, entre outros (2011, p. 29).

Em meio à contestação do *status quo*, as críticas eram dirigidas ao sistema de ensino e aos currículos tecnicistas baseados na administração científica, voltados exatamente nas formas de organização e elaboração do currículo. Destacam-se os trabalhos de Louis Althusser (1970), Bourdieu e Passeron (1970), Baudelot e Establet (1971) na França. A escola, por intermédio do currículo, passa a ser tratada como parte do Aparelho Ideológico do Estado (Althusser, 1970), reprodutora da estrutura social (BOURDIEU; PASSERON, 1970), dual e orientada pelos interesses da classe capitalista (BAUDELOT; ESTABLET, 1971).

A teoria crítica ao se contrapor a teoria tradicional, provoca a abertura de novas perspectivas de estudos de currículo, preocupando-se em responder a questionamentos, e que outrora não se via interesse. Enquanto a teoria tradicional preocupava-se em construir um currículo, a teoria crítica observa para além dos desdobramentos que o currículo possibilitava.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva, o ensaio elaborado por Althusser argumenta que:

[...] a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos. Além da continuidade das condições de sua produção material, a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições encarregadas de garantir o status quo não fosse contestado. Isso pode ser obtido através da força ou do convencimento, da repressão ou da ideologia. O primeiro mecanismo está a cargo dos aparelhos repressivos de estado

(a polícia, o judiciário); o segundo é de responsabilidade dos aparelhos ideológicos de estado (a religião, a mídia, a escola, a família) (2013, p. 31).

Althusser em sua filosofia marxista sustenta que as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis, no caso da escola, atinge praticamente a maior parte dos indivíduos por um longo período de tempo disseminando em seu currículo a forma “adequada” que a classe dominante selecionava o que e a quem deveria ser ensinado cada reprodução social.

As contribuições dos sociólogos Bourdieu e Passeron retratam que a representação social centra-se no processo de reprodução cultural veiculada na escola. Para os sociólogos há uma relação entre sucesso escolar e situações sociais privilegiadas e o fracasso escolar e as situações sociais desfavorecidas. Para Bourdieu e Passeron podemos ler em Tomaz Tadeu da Silva:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda a vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. [...] O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho (2013, p. 35).

Essa perspectiva analisada a partir do que Bourdieu adentra no chamado domínio do campo simbólico no qual pode se dizer que a cultura é “utilizada ou apropriada” como forma sutil de exclusão no ambiente educacional. A análise sociológica de Bourdieu e Passeron era a de garantir que todas as crianças e jovens, independentes da classe social, tivessem o mesmo acesso na escola. Que a escola, como instrumento democrático, mesmo que inconsciente não permita perpetuar as desigualdades de oportunidades.

Outro nome importante dos estudos sobre a teorização crítica do currículo é o estadunidense Henry Giroux. Este se preocupa com a questão pedagógica e curricular num viés voltado a este como

política cultural com influência da Escola de Frankfurt. Ele Acredita num currículo capaz de conscientizar estudantes e professores de arranjos sociais dominantes através de conceitos de emancipação e libertação.

Giroux vê a pedagogia e o currículo através da noção de “política cultural”. O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível de consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados. Na visão de Giroux, há pouca diferença entre, de um lado, o campo da pedagogia e do currículo e, de outro, o campo da cultura. O que está em jogo, em ambos, é uma política cultural (SILVA, 2013, p. 55).

Em Giroux temos uma contestação da relação de poder com sua leitura a partir da “política cultural”, pois a pedagogia e o currículo envolvem construção de significados e valores culturais, que estão imbricados nessas relações onde estudantes e fantoches tem voz e vez para participarem com criticidade da vida em sociedade, contestando assim o modelo técnico que dominava naquele período.

Um dos principais autores brasileiros na área educação, Paulo Freire, irá “movimentar” o pensamento tradicional do país com suas abordagens acerca das teorias pedagógicas, que deram base para teorização sobre o currículo numa nova ótica. Paulo Freire irá “movimentar” o pensamento tradicional do país com suas abordagens acerca das teorias pedagógicas. As ideias de PF deram base para uma nova teorização sobre o currículo. E isso o tornou Um dos principais autores brasileiros na área educação.

A representação implicada na perspectiva de Freire é a do mundo de consciência. O ato de conhecer envolve fundamentalmente o tornar “presente” o mundo para a consciência. O ato de conhecer não é, entretanto, para Freire, um ato isolado, individual. Conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade. Essa intercomunicação é mediada pelos objetos a serem conhecidos. É essa

intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como um ato dialógico (SILVA, 2013, p. 59).

Freire evidencia que a consciência não apenas das coisas e das atividades, mas o reconhecimento de si mesmo. Ele aponta que os conteúdos programáticos que deviam contemplar as necessidades dos educadores e educandos, a partir da realidade, naquele mundo que o objeto do conhecimento intersubjetivo.

Deixemos claro que a apresentação linear de maneiras de ler o currículo auxiliam mais para demonstrar os diversos conceitos e interpretações a ele atribuído, do que exatamente encará-lo como uniforme em espaço-tempo, embora não queria com isso afirmá-lo como atemporal, um vez que vejo o currículo como “fruto” de seu próprio tempo.

3. As teorias Pós-críticas do Currículo

O período conhecido como pós-crítico compreende as concepções que surgem como aprofundamento das teorias críticas e querem contemplar as novas questões emergentes da sociedade. As teorias pós-críticas circulam por meio de leituras de textos com influências de estudos culturais e das releituras de Foucault. Entre os principais nomes desta corrente os estudos culturais de Stuart Hall, assimilação de estudos pós-estruturais e pós-coloniais referenciados direta ou indiretamente em Bhabha, Deleuze, Derrida, Laclau.

É o princípio de uma nova era onde a diferença e a identidade estão claras e um currículo multiculturalista deve aparecer para abranger os resultados de uma sociedade que quer se libertar e se tornar mais humanista. De acordo com a autora Alice LOPES (2013), as discussões sobre currículo do pesquisador brasileiro Antônio Flávio Moreira (1990) se refere ao multiculturalismo como:

[...] sobre o multiculturalismo no campo do currículo, que se iniciam e fins da década de 1990: o equilíbrio entre igualdade social e pluralidade cultural. O currículo precisa, assim, dar conta, ao mesmo tempo, do respeito à diferença e do compromisso da escola com a promoção da justiça envolvia mais claramente aspectos culturais, com a defesa do diálogo entre as culturas como forma de superar o relativismo (LOPES, 2013, p. 191).

O debate de Moreira opera a ideia de que as culturas são construções históricas. e essas preocupações pós-modernas são assumidas pelo autor. Chama de multicultural já que diversas culturas se agregam em um mesmo espaço uma discussão sobre o currículo e reflexão acerca das inquietações desse novo tempo em que o sujeito precisa ser visto como um agente social. Aponta que na sociedade há uma disputa de forças dentro do conjunto de culturas e, em uma análise das políticas curriculares, o pesquisador Moreira busca entender como elas hibridizam diferentes discursos curriculares e sociais.

As teorias pós-críticas se tornam dominantes a partir do ano de 2000. Nela se discute a construção do discurso e a desconstrução de conceitos outrora existente. O século XXI inaugura assim uma etapa em que as mudanças na concepção da cultura e sua relação política estão intrinsecamente relacionadas com os novos conceitos e novo conjunto de métodos nos Estudos Culturais. Os currículos são discursos e toda teorização corrente sobre o currículo constitui um conjunto de discursos e estes sofrem influências de regras sociais, institucionais e detentoras de saber que, por sua vez, garantem aos discursos, o poder de ser aceito como verdadeiro.

Sobre o postulado pós-críticos do currículo Alice Casimiro Lopes pontua que:

No campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas.[...] buscando operar com o hibridismo entre e nas correntes teóricas (2013, p. 9-10).

A autora alerta que a análise feita das etapas dos estudos sobre currículo, não pretende assumir uma certa linearidade e/ou avanço, compreendido quase sempre como progressista, quando explicita estudar uma teoria posterior com intuito de romper com as relações espaço-temporal. Em verdade aborda a relevância do papel que os estudos pós-críticos assumem ao relacionar o conjunto de estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-fundacionais e pós-marxistas.

A pós-modernidade 'trouxe' consigo um indivíduo questionador e inaugura maneiras únicas de interpretar e ler o presente do passado e o passado no presente. Compreendendo

outras formas de construção social na qual pode ser denominada como nomeia Bauman (2013) como modernidade líquida. Essas reflexões, operam no campo simbólico e discursivo, forjam identidades e participam ativamente da educação diante dos problemas e dilemas complexos que a sociedade se depara.

Os conflitos das grandes instituições que defendiam os interesses próprios, a crise do Estado, a sociedade cada vez mais resguardando os valores consumistas do mundo capitalista, os novos hábitos chegam cheios de mudanças e são absorvidos de maneiras distintas no meio dos intelectuais que refletem acerca das transformações da coletividade que deviam buscar o ideal do bem partilhado.

Ao definir o currículo Alice Cassimiro Lopes diz:

[...] o currículo é ele mesmo uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria (2007, p. 41).

Nesse argumento entendemos que o currículo extrapolou o sentido restrito de planejamento e seleção de conteúdos. Uma vez que o processo educativo envolve o sistema simbólico e linguísticos a política de currículo é local propício para difusão e produção de sentidos para própria política. O currículo é “criação” do próprio sentido que a ele se dá. ele se potencializa, se desconstrói para construir de novo, um novo. E, assim, se identifica como prática social já que é produzido e reproduzido com intuítos e reflexos de um contexto histórico.

Na década de 1980 o país vivia um momento conturbado no cenário político, econômico e social. E a discussão do currículo entra na pauta educacional para ampliar as reflexões acerca da cultura popular e da legitimação de poder entre dominantes e subordinados. As produções de currículo na vertente estudos culturais não propõem alternativas curriculares, mas sim compreender as diferentes formações curriculares. Adotam as abordagens metodológicas etnográficas e as análises discursivas e textuais. A cultura passa a ser tomada como noção política ensejando na área educacional o surgimento da noção de pedagogia cultural.

[...] a cultura são símbolos e sentidos produzidos num processo ambivalente que envolve reiterar e negar ao mesmo tempo. Essa ambivalência é própria da cultura e é ela que possibilita algum controle dos sentidos ao mesmo tempo que inviabiliza que esse controle seja total, nessa perspectiva a cultura é sempre híbrida, independente de qualquer interação entre grupos sociais diversos (LOPES, 2011, p. 211).

Empregando as estratégias analíticas e interpretativas do método hermenêutico que realçam a subjetividade escondida nos símbolos e signos as teorias pós-críticas não se posicionam com a finalidade de criticar as teorias críticas e sim, marcam discussões a partir da aceitação de novas “concepções” sobre a cultura sendo estudada, pesquisada por outras áreas como antropologia e linguística e inserida como campo social no meio educacional.

Como exemplo temos na década de 90 com a consolidação da mais recente legislação educacional a Lei nº 9.394/96 que admite novos campos de saberes, como a matriz específica para povos indígenas e do campo, são aceitos relacionados como elementos simbólicos, e são tomados como referência já que refletem as representações e práticas sociais de determinados povos, baseadas na vida cotidiana carregadas de simbologias e de sua própria cultura, embora não estejam consolidados os novos conteúdos em sala de aula.

4. O Currículo como objeto da História Cultural

A importância das conexões históricas entre concepções de currículo e as transformações no mundo do trabalho, entre o esqueleto ideológico e grupos que detêm o poder e a cultura hegemônica, constitui o primeiro passo para se avançar em direção à elaboração de propostas curriculares e a construção de instituições mais sensíveis aos apelos de emancipação humana.

Educadores, sociólogos, historiadores, entre outros campos do saber, passam a estudar o currículo e traçar, a partir dos seus pontos de vista, suas percepções de mundo e experiência pessoal. A postura do historiador, diante de novos conceitos teóricos introduziram novos planos de teorias, do método, da temática e das fontes, implicando em visualizar modos de vida e valores, construção de uma cultura de classe, o social e sua aplicação na maneira de ler, interpretar e compreender o currículo nesse contexto. E em contrapartida ser lido, ouvido e interpretado pelo seu leitor.

Para a autora Sandra Pesavento as representações:

[...] construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coerciva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade (2004, p. 39).

A autora relaciona a representação a partir de um conceito ambíguo. Já que é a representação do objeto social envolve *processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão*. Essas representações são também espaços de luta e campo do simbólico, compreendidos pelas análises de Pierre Bourdieu. Essas representações podem carregar sentidos ocultos construídos social e historicamente e que se internalizam no inconsciente coletivo. Para Sandra Jatahy Pesavento:

[...] pode-se dizer que a proposta da História Cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressam a si próprios e o mundo (2004, p. 42).

O imaginário social não se resume à ideias-imagens utópicas, mas elas lhe dão um suporte poderoso, como forma específica de ordenação de sonhos e desejos coletivos. Como afirma também Castanho, “[...] novas posturas pedagógicas e metodológicas são exigidas para responder as transformações que colocam as relações sociais do mundo contemporâneo em discussão permanente [...]” (2000, p. 229), o que exige a adequação do currículo nesse desafio intrigante.

A discussão acerca de currículo não se limita a momentos técnicos como aconteceu em outros momentos históricos. Discuti-lo de forma crítica é extrapolar esses problemas entendendo que o campo de currículo está influenciado por valores sociais e princípios educacionais no qual é necessário que se defina no contexto de referencial histórico, teórico e político.

Bourdieu (2004), expõe que as representações envolvem atos de conhecimento e reconhecimento, onde os agentes sociais investem seus interesses pessoais e sua bagagem cultural, expressando claramente que seus atos são produtos de estratégias

de interesse e manipulação. O processo de construção das propostas curriculares ganham sentido quando percebemos que ele é construído diante da dinâmica da vida social. e os objetos de estudo dela “recortados” são constituídos por processos culturais que articulam o material, o imaterial, o simbólico, o imaginado, a economia, a política e a cultura.

Chartier, afirma que o poder simbólico:

[...] supõe uma eficácia própria às ideias e aos discursos, separados das formas que os comunicam, destacados das práticas que, ao se apropriarem deles, os investem de significações plurais e concorrentes (1991, p. 188).

Neste sentido ao cruzar as práticas sociais com as representações destas práticas aplicadas ao currículo percebemos como o currículo é uma forma de comunicar o poder simbólico. As formas institucionalizadas e objetivadas que imprimem o currículo se constituem em construção histórica que representam e/ou forjam os interesses de quem detém o poder.

O currículo é uma parte da sociedade. Ele se envolve com a instituição social. ele é um produto histórico, reflexo da sociedade na qual se insere e onde a coletividade se impõe sobre o indivíduo. Ele traz visões filosóficas, sócias e de mundo. E para que ele exerça papel significativo precisa restabelecer o consenso, a manutenção e a continuidade do grupo social, respeitar espaços, crenças, culturas, símbolos e representações das práticas e representações do homem como ser social, interiorizando os valores e as maneiras de ser, pensar e agir do seu grupo a que pertença. Ainda que existam limites, é atividade humana, é práxis, intervém subjetivamente na dinâmica social, e isso, é fazer história.

Os estudos de história cultural conduzidos por Roger Chartier (1991), ao estudar os objetos culturais em sua materialidade, reestabelece processos implicados em sua produção, circulação, consumo, práticas, usos e apropriações. Essas práticas visam reconhecer uma identidade social:

As práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpetuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe (CHARTIER, p. 183).

Dessa maneira reafirma-se a produção de sentido que o currículo apresenta em suas diversas formas e tempos. Essa produção é uma “disputa” não apenas pela seleção de conteúdos, mas pela produção de significados na escola como produção cultural. Ela legitima o poder “oculto”, frente às decisões dos responsáveis pela implementação e disposição curricular uma vez que a própria história político-econômica funciona pela dinâmica social.

Como afirma Bourdieu, “[...] as disposições, socialmente constituídas que orientam a ação, têm uma capacidade geradora” (2004, p. 25). Seguindo essa linha de raciocínio, concluímos que o currículo como prática social é a expressão da função socializadora e cultural da educação. O currículo é elemento do campo simbólico, por isso objeto da história cultural. Nessa percepção o currículo ganha espaço e novos olhares, signos e significados dentro de uma comunidade que não é estática.

Para Alice Lopes (2013), pensar em currículo é também promover profissionais críticos capazes de refletir sobre a transformação da sociedade, e, a ruptura brusca no espaço-tempo da caminhada da educação no Brasil demonstra esse processo de construção a partir do cenário político, econômico e social ao longo das décadas sem perder a esperança de um mundo melhor.

Trata-se de inventar o presente e o futuro da sociedade, considerando a possibilidade de decidir hoje por uma significação que não está determinada e que produzirá efeitos previstos no futuro. A transformação social como um projeto de currículo é um processo de invenção do próprio currículo e, com isso, uma invenção de nós mesmos. Uma luta política constante e sem fim, mas exercida contextualmente por cada um de nós e por isso mesmo sendo capaz de trazer em si uma possibilidade de esperança. A esperança de um mundo melhor incorporada ao entendimento de que, se é completamente impossível significarmos esse mundo de uma vez por todas, ainda assim é necessário investirmos nessa significação (LOPES, 2013, p. 21).

Pensar no espaço do ensino, sua formação e projeção ao longo dos séculos, é parte que compõe a reflexão acerca do que ensinar, porque ensina e como ensinar. caminhos para compreender isso devem fazer parte do cotidiano de professores de história.

As reflexões acerca do currículo precisam estar em pauta, precisam ser pensada cotidianamente no meio daqueles que a compreendem como consciência histórica de nossos atos. A

educação refletida a partir de um consenso no qual as indagações do que somos e do que queremos ser enquanto grupo, qual função social estamos germinando ao futuro de nossa nação, marcada pela sua história, que vivencia-se na humanidade como um todo.

Não é preciso dizer que a educação institucionalizada e o currículo – oficial ou não – estão, por sua vez, no centro do processo de formação de identidade. O currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. É aqui, entre outros locais, em meio a processos de representação, de inclusão e de exclusão, de relações de poder, enfim, que em parte, se definem, se constroem, as identidades sociais que dividem o mundo social. A tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimentos e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (SILVA, 2010, p. 27).

Percebe-se, a partir da contextualização histórica que o conceito de currículo é multifacetado e alterou-se historicamente atendendo a realidades sociais distintas, há tempos e espaços específicos. Por essa razão, o currículo precisa ser compreendido no contexto social em que está inserido.

Em linhas gerais podemos definir que o currículo nas teorias tradicionais focavam na atividade técnica moldadas em teorias da instrução. Nas teorias críticas preocupavam-se com as desigualdades sociais, na transformação radical e se preocupavam em compreender o que o currículo faz; e as teorias pós-críticas irão estender a compreensão da crítica de forma mais completa e complexa onde o poder está em todas as partes e suas relações com a sociedade evidenciam esse poder muitas vezes oculto.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

- BAUMAN, Zygmunt. *A cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001.
- CHARTIER. O mundo como representação. *Estudos Avançados*. São Paulo. 1991. v. 11, n. 5. p 173- 191.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. 13 ed. rev. ampl. Campinas: Papyrus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e historia*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Currículo e epistemologia*. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2007.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 39, 2013, 7-23.
- PACHECO, Ricardo de Aguiar. Ver e ser visto pelo poder: quando a política vai a rua na Porto Alegre dos anos 1920. In: PESAVENTO (Org.) *Imagens na História*. São Paulo: Aderaldo & Rothchild, 2008.
- _____. Cultura política: as mediações simbólicas do poder. In: PESAVENTO (Org.) *Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural*. Porto Alegre: Asterisco, p. 172-184, 2008.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio. *Currículo, cultura e sociedade*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. 4.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- _____. *O currículo como fetiche: a poética política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SILVA, Maria Aparecida de. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/441MariaAparecidaSilva.pdf>. Acessado em 28/09/2015.

