



AS TEORIAS DE CURRÍCULO: BREVE PANORAMA

Bruna de Oliveira Gonçalves¹

Raquel Quirino²

RESUMO

Este texto traça um breve panorama sobre as teorias de currículo, tendo como referência a proposta de organização desenvolvida por Tomaz Tadeu da Silva, na obra *Documentos de Identidade*. O artigo traz as teorias tradicionais e suas vertentes como foco primeiro. Em seguida, as teorias críticas e o debate na *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, e na *Pedagogia Crítico-Social*, com Dermeval Saviani. Por fim, sem que haja um caráter de evolução e linearidade do campo curricular, as teorias pós-críticas são comentadas. Têm-se, dessa forma, uma contribuição no sentido de ampliar o entendimento sobre o campo de estudos em questão, que, por vezes, é permeado de imprecisões conceituais e metodológicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Teorias de currículo. Estudos curriculares.

Introdução

1. *Mestra em Educação Tecnológica (CEFET-MG). Pedagoga na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).*

2. *Pós-doutorado e Doutora em Educação (UFMG). Mestra em Educação Tecnológica (CEFET-MG). Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG.*



Este texto traça um breve panorama sobre as teorias de currículo. Apesar da sua construção poder sugerir uma ideia de linearidade e evolução, têm-se como ponto de partida a afirmação de que há um “hibridismo entre e nas correntes teóricas” e uma busca de desconstrução dos “limites espaço-temporais” (LOPES, 2013, p. 10). Como salientam Lopes e Macedo (2011), é possível evidenciar que alguns sentidos são mais ou menos compartilhados pelos sujeitos que o constituem. Mas, tal como elas chamam atenção, esse compartilhamento é “apenas a tentativa de fixação de uma suposta história comum, uma tradição, que, já sabemos, não se passa de uma ficção (LOPES e MACEDO, 2011, p. 10). Embora não seja possível fixar seus sentidos, recuperar a “história intelectual do campo é importante para que possamos nos comunicar na área da Educação no que concerne ao Currículo” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 10).

São múltiplas as formas de organização de uma escrita com essa mesma pretensão. As professoras Alice Lopes e Elizabeth Macedo optaram pelo ordenamento do livro “Teorias de currículo” (2011) organizando-o - inicialmente de forma inconsciente - por um sentido autobiográfico na definição e ordenação de temas. Elas assim o fizeram justamente para evitar que a obra tivesse um sentido histórico linear. Seguindo, no entanto, a proposta de apresentação das teorias de currículo por Tomaz Tadeu da Silva, no livro “Documentos de Identidade” (2004), o desenvolvimento deste texto discorrerá sobre as teorias tradicionais inicialmente, em seguida, as teorias críticas no mundo e no Brasil e, por fim, as teorias pós-críticas do currículo.

Há uma infinidade de sentidos para o que seria “currículo”, mas as ideias frequentemente associadas ao termo costumam ter relação com “organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizadas por docentes/ redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 19). Para além dessas possibilidades de associação, existe uma série de questões que vêm sendo objeto de disputas no campo curricular. Não é possível dizer o que é currículo desvelando algo que lhe seja indiscutivelmente intrínseco. Há, no entanto, acordos sobre os sentidos do que seria “currículo”, “sempre parciais e localizados historicamente” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 19).

As teorias tradicionais de currículo



A origem etimológica do termo “currículo”, segundo Goodson (2008), aponta para o significado da palavra latina “*scurrere*”, que significa correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). O autor, dizendo das implicações disso, afirma que o currículo é definido como um curso a ser seguido ou apresentado. Assim, “o vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se” (GOODSON, 2008, p. 31). O estudioso chamará atenção para a necessidade, então, de que “conhecimento e currículo sejam apresentados como provisórios e passíveis de reconstrução” (GOODSON, 2008, p. 43). Além disso, ele se debruça exaustivamente na análise de como o currículo trabalha na lógica da diferenciação, utilizando argumentos de natureza diversa e se esforça no sentido de alertar quanto aos processos de “tradução” que o conhecimento passa quando compõe um currículo em ação.

No que concerne ao campo de estudo da teoria curricular, Tadeu Tomaz da Silva (2004) relembra que apesar de uma produção especulativa antecipada sobre o currículo, ainda que não fazendo uso do termo, “as teorias educacionais e pedagógicas não são, estritamente falando, teorias sobre o currículo (SILVA, 2004, p. 21). A primeira menção ao termo “currículo” data de 1633, nos registros da Universidade de Glasgow, no Reino Unido, e se refere ao curso inteiro seguido pelos estudantes. Embora isso não signifique um campo de estudos iniciado, “é importante observar que ela já embute uma associação entre currículo e princípios de globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional ou a ideia de um plano de aprendizagem” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 20).

Para Silva (2004), o currículo surge como um campo profissional nos Estados Unidos da América (EUA) quando as condições são associadas com a institucionalização de massas. Segundo Lopes e Macedo (2011), na virada para os anos 1900, com o início da industrialização americana, e nos anos 1920, com o movimento Escola Nova no Brasil, os estudos curriculares se iniciam nesse momento para muitos autores/as. “A concepção do que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 21). Goodson (2008) colabora com a afirmação de Silva e a extrapola ao dizer que o “modelo de currículo e epistemologia associado à escolarização estatal foi ocupando todo o ambiente educacional, de modo que já pelo fim do século XIX havia se estabelecido como padrão dominante” (GOODSON, 2008, p. 41-42). Dizendo desse contexto, Silva (2004) pontua as condições:



a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização (SILVA, 2004, p. 21).

Sob essas influências, publica Bobbit em 1918 “o livro que seria considerado o marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos: *The curriculum*” (SILVA, 2004, p. 22). Nele, o autor defendia um currículo que tem como função a preparação do aluno “para a vida adulta economicamente ativa a partir de dois conjuntos de atividade que devem ser igualmente consideradas pela escola – o que chama currículo direto e as experiências indiretas” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 22).

Anterior à essa publicação, Dewey – autor que influenciará fortemente o escolanovismo no Brasil - publica, ainda em 1902, “*The child and the curriculum*”. Apesar de Bobbit e Dewey escreverem sobre o currículo, Silva (2004) esclarece que a segunda, a vertente mais progressista, que tem Dewey como expoente, não teve repercussão da mesma forma que Bobbit quanto à formação do currículo enquanto campo de estudo. Dewey “estava muito mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia” (SILVA, 2004, p. 23), e, em contraste com Bobbit, Silva (2004) diz sobre a ênfase que Dewey dava, quando no estabelecimento do planejamento curricular, em se levar em consideração o interesse e a experiência das crianças e dos jovens.

Lopes e Macedo (2011) nomeiam esses movimentos surgidos nos EUA como “eficientismo social” e o segundo, o “progressivismo”, sendo trazido para o Brasil pela Escola Nova na década de 30. Para as autoras, os princípios de elaboração curricular de Dewey residem sobre os conceitos de “inteligência social” e “mudança”. “Ele (*Dewey*) 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 e MACEDO, 2011, p. 23). O progressivismo, portanto, não encara a aprendizagem como uma preparação para a vida adulta. Ao contrário, ela é um processo contínuo (Lopes e Macedo, 2011). Já o eficientismo, que encontra “fragmentos ainda visíveis na prática curricular”, “as tarefas ou os objetivos são centrais e podem, posteriormente, ser agrupados dentro das disciplinas que, neste momento, já compõem os currículos” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 22-23). Assim, explicam as autoras, um programa de treinamento, com objetivos selecionados por seu valor funcional e pela capacidade



de resolver problemas práticos, é composto a partir da identificação dos componentes particulares das atividades de bons profissionais.

Preocupava-se, nesse momento, com as “questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas” (SILVA, 2004, p. 22) e ambos os modelos, sendo mais tecnocrático ou mais progressista, se constituíram “uma reação ao currículo clássico, humanista, que havia dominado a educação secundária desde a sua institucionalização” (SILVA, 2004, p. 26). Segundo o autor, o objetivo, nessa forma de conceber o currículo das chamadas “artes liberais”, era o de “introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina, incluindo o domínio das respectivas línguas” (SILVA, 2004, p. 26).

Silva (2004) pontua que enquanto a vertente tecnocrática, representada por Bobbit e Tyler, atacava o modelo humanista pela abstração e suposta inutilidade das habilidades e conhecimentos cultivados pelo clássico, o modelo progressista o criticava pelo seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens, desconsiderando a psicologia infantil. Embora com a intenção de transformar o sistema educacional de maneira radical, Silva (2004) nomeia a vertente representada como Bobbit como “conservadora”, postulando que a escola deveria funcionar da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Segundo Lopes e Macedo (2011), o eficientismo, movimento com inúmeras nuances, pode ser resumido pela defesa de um currículo científico, associado à administração escolar e cujas palavras-chave seriam eficácia, eficiência e economia.

Para Silva (2004), Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor, cuja palavra-chave seria “eficiência”. Assim,

o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta (SILVA, 2004, p. 23).

É com a publicação de Ralph Tyler em 1949 que o modelo de Bobbit encontraria a sua consolidação definitiva. “Com o livro de Tyler, os estudos sobre currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento” (SILVA, 2004, p. 24-25). Para Lopes e Macedo (2011, p. 25), a abordagem de Ralph Tyler é eclética no sentido de articular o pensamento progressivista com abordagens técnicas, como as



eficientistas. As autoras pontuam que a apropriação do progressivismo foi caracterizada, nesse contexto, como instrumental e o postulado de Tyler estaria muito mais próximo ao eficientismo. “A racionalidade proposta por Tyler se impõe, quase sem contestação, por mais de 20 anos, no Brasil e nos EUA” [...] e “define uma nova agenda para a teoria curricular, centrada na formulação de objetivos, com repercussões que, ainda hoje, podem ser vistas nos procedimentos de elaboração de currículos” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 25).

Ao refletirem sobre a vertente mais tecnocrática, a mais progressista e os reflexos no escolanovismo, centrando atenção para Anísio Texeira, Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011, p. 26) dizem que as três tradições enfatizam o caráter prescritivo do currículo, que seria um planejamento das atividades da escola estruturado a partir de critérios objetivos e científicos. Assim, o destaque é, nesse sentido, dado ao que seria denominado futuramente como currículo formal, sendo que a dinâmica curricular está envolvida por dois momentos integrados e distintos: o processo de produção e o processo de implementação do currículo. Os insucessos são descritos como problemas de implementação quando se admite o caráter científico da elaboração curricular.

As teorias críticas de currículo

A perspectiva crítica de um currículo é formada pelo conjunto de autores, com bases teóricas bastante distintas que “se aproximam entre si pela forma como conectam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes e a distribuição de poder na sociedade, e a ideologia” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 76-77). Rejeitando, então, os pressupostos da concepção técnica de currículo, as teorias críticas fazem enfrentamento ao caráter instrumental, apolítico e atóxico da teoria tradicional de currículo, marcada, de acordo com essa análise, pela aceitação, ajuste e adaptação.

Enquanto as teorias tradicionais centravam atenção em como fazer o currículo, o arcabouço teórico das teorias críticas focaliza a compreensão no que o currículo faz, sendo marcadas pela desconfiança, questionamento e transformação radical. As teorias tradicionais se concentravam nas “formas de organização e de elaboração do currículo”, “tornando o status quo como referência desejável”. Já as teorias críticas, por sua vez, desconfiam dele, responsabilizando o status quo “pelas desigualdades e injustiças sociais” (SILVA, 2004, p. 30).



A pergunta central, aqui, não é o que e como ensinar, e sim “quais as relações entre o “conhecimento oficial” e os interesses dominantes da sociedade? (Lopes e Macedo, 2011). Por conhecimento entenda-se não apenas os conteúdos de ensino, mas as normas e os valores que também constituem o currículo” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 31).

Um dos conceitos basilares para as teorias críticas é a de ideologia, uma vez que ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar. Com todo esse trabalho da escola de transmitir, através das matérias escolares, as crenças que oportunizam a aceitação dos arranjos sociais como bons e desejáveis, ela colabora para a reprodução da sociedade capitalista. Assim, o currículo contribui para a reprodução da estrutura social, existindo uma transmissão diferenciada de conhecimento entre as classes. O conhecimento corporificado no currículo é tanto resultado das relações de poder quanto o seu constituidor – produz e reproduz as desigualdades, sendo uma área contestada, uma arena política.

A busca pela revolução nas experiências educacionais eclodiu em vários locais ao mesmo tempo. Na Inglaterra, constituiu o que viria a ser nomeado como “Nova Sociologia da Educação”. Nos EUA, “Sociologia da Educação”. No Brasil, são exemplos a “Pedagogia do Oprimido” (1968), de Freire, e a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos”, com Saviani (1979).

Michael Young, sociólogo inglês, escreveu, em 1971, “Knowledge and Control”. O livro foi tido como o marco da Nova Sociologia da Educação (NSE), movimento aliado ao arcabouço da teoria crítica, ocorrido na Inglaterra (Lopes e Macedo, 2011). O termo é cunhado num periódico em 1973, sendo considerado, pelos historiadores do currículo, a primeira corrente sociológica de fato voltada para o estudo do currículo. Nesse livro, “há o propósito comum de definir o conhecimento escolar como objeto de pesquisa da Sociologia da Educação”, sendo que “o currículo passou a ser considerado um problema de pesquisa a ser investigado sociologicamente” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 78)

Para a Nova Sociologia da Educação, o currículo acadêmico não é uma seleção benigna do que há de melhor na cultura, mas uma seleção particular de conhecimento por parte da elite, geralmente no interesse de preservar sua própria posição. Ela, ao contrário, propõe pedagogias não hierárquicas, com aprendizagem centrada no estudante. “Os autores da NSE propõem questões sobre a seleção e a organização do conhecimento escolar [...], que buscam entender os



interesses envolvidos em tais processos” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 29). Há, então, a compreensão de que a escola legitima certos conhecimentos e os grupos que os detêm, sendo essa uma denúncia central. Young (1982) relembra que “aquilo que se considera ou não considera como ciência depende do sentido que a sociedade atribuir ao vocábulo”, sendo que essa definição será diversa conforme a época ou a cultura, podendo até variar dentro da mesma sociedade em situações diferentes” (YOUNG, 1982, p. 154).

Essa corrente teve uma vida curta enquanto movimento intelectual e o texto de Young (1989) sistematiza os avanços e os limites da Nova Sociologia da Educação. Apesar da brevidade, as ideias trazidas por ela são pertinentes, até os dias atuais, no quadro curricular.

Michael Apple (2006), curricularista e um dos precursores da teorização crítica, dizendo do princípio geral da construção social da realidade, denuncia que esse viés de pensamento não explica “por que determinados significados sociais e culturais, e não outros, são distribuídos por meio das escolas”. Ou seja, a autor está preocupado com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos em detrimento de outros. Apple pontua também uma outra limitação dessa forma de entendimento: “não explica como o controle do conhecimento que preserva e produz instituições pode estar relacionado ao predomínio ideológico de grupos poderosos em uma coletividade social” (APPLE, 2006, p. 64). Assim, o teórico confirma a sua visão sobre o currículo, que não é inocente, neutro e desinteressado. Ao contrário, a seleção que o constitui é o resultado de um processo que reflete interesses particulares das classes e grupos dominantes.

Com a publicação de *Ideologia e currículo*, por Michael Apple em 1979, é que as análises reprodutivistas passam a tratar especificamente do currículo com enorme popularidade na área (LOPES e MACEDO, 2011, p. 29). No Brasil, segundo Lopes e Macedo (2011), os trabalhos de Apple ganham notoriedade nos anos 1980, época em que o país vivia o processo de abertura política após longos anos de ditadura militar, que, no campo educacional, estava marcada pela valorização do tecnicismo e, no currículo, por abordagens derivadas da racionalidade tyleriana.

O autor estadunidense centra parte importante de seus estudos em analisar “como os princípios de seleção e organização, que são usados para planejar, ordenar e avaliar esse conhecimento, atuam na reprodução cultural e econômica das relações de classe em uma



sociedade industrial avançada” (APPLE, 2006, p. 64-65). A preocupação, nesse contexto, é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados legítimos em detrimento de outros. Dessa maneira, a escola atribui legitimidade à cultura das elites ao incorporá-la ao currículo, e contribui para a reprodução das desigualdades sociais. No entanto, o campo social e cultural é constituído não apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e de oposição, sendo a escola local de ações também para esse fim. Percebe-se, então, que a escrita de Apple é engajada e tem a resistência como categoria de análise importante.

A fim de ampliar a noção de reprodução, de forma que ela dê conta das questões culturais, Apple, nesse contexto, lança mão dos conceitos fundamentais e articulados da teoria marxista, a hegemonia e a ideologia. Segundo Macedo e Lopes (2006), a hegemonia, conceito recuperado na leitura que Raymond Williams (1961) faz de Gramsci, refere-se a um “conjunto organizado e dominante de sentidos que são vividos pelos sujeitos como uma espécie de senso comum” (MACEDO E LOPES, 2011, p. 30-31). Ideologia, na tradição marxista, seria resumida como uma “espécie de falsa consciência que obriga toda a sociedade a enxergar o mundo sob a ótica de um grupo determinado ou sob a ótica das classes dominantes” (MACEDO E LOPES, 2011, p. 31). Quando hegemônicas, as ideologias ocultam, então, as contradições sociais”. Apple, então, centra suas preocupações em “como os currículos escolares (re)criam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade” (MACEDO E LOPES, 2011, p. 31).

As teorias críticas no Brasil

No Brasil, o debate da teoria crítica pode ser analisado na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, e na Pedagogia Crítico-Social, com o expoente Dermeval Saviani. “Influenciado pelo marxismo, Freire constrói uma teoria eclética para a qual muito colaboram a fenomenologia e o existencialismo” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 34). No seu principal livro, Pedagogia do oprimido, datado de 1970, Freire “parte da contraposição clássica do marxismo entre opressores e oprimidos para analisar a educação como bancária e antidialógica em raciocínio que o aproxima dos teóricos da reprodução” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 34)



Scocuglia (2005), analisando as reflexões curriculares de Freire, elenca alguns pontos-chave para a compreensão da escrita do célebre autor. Para Freire, a construção curricular deve estar em consonância com a cultura e os atores educacionais, levando em consideração os saberes da experiência feita. Nos círculos de cultura, o cotidiano das camadas populares são parte integrante junto com o conhecimento sistemático. É direito das classes populares conhecerem o que lhes foi negado e apropriado pelas camadas dominantes. Assim, o currículo é o instrumento de ação dialógica, sendo que ele e o conhecimento devem pertencer aos educandos, que, por sua vez, são responsáveis em construí-lo e problematizá-lo. É preciso abandonar a educação bancária, que castra a curiosidade dos atores do processo educativo, e defender uma educação que seja permanentemente problematizadora. Freire defende uma educação emancipatória, contribuinte da globalização contra hegemônica. As mudanças sociais e educacionais só serão possíveis se visualizarmos um currículo humanizado e progressista (Scocuglia, 2005).

A reflexão curricular de Dermeval Saviani foi bem analisada no texto de Ribeiro e Zanardi (2018). Para os autores, o pensamento de Saviani se aproxima à noção de conhecimento poderoso – aquele que a escola tem obrigação moral de transmitir – de Michel Young, sendo que essa ideia distancia muito da visão freiriana.

A pedagogia histórico crítica “admite a universalidade do conhecimento e concebe que a função social da escola é prioritariamente a transmissão desses conhecimentos considerados patrimônios da humanidade” (RIBEIRO e ZARNARDI, 2018, p. 4). O termo histórico-crítica é usado pelo próprio Saviani no sentido de contrapor a lógica crítico-reprodutivista. Assim, para o autor, é preciso articular uma proposta pedagógica que tem a transformação, e não a conservação da sociedade, como compromisso primeiro, o que significa definir o saber objetivo como aquele que deve ser transmitido na escola. Para Saviani, é possível “negar a neutralidade e afirmar a objetividade” (RIBEIRO e ZARNARDI, 2018, p. 7), sendo que a função social da escola tem relação com esse saber de caráter universal.

Currículo seria, pois, “o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização” (RIBEIRO e ZARNARDI, 2018, p. 8). Ele “é produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes” (RIBEIRO e ZARNARDI, 2018, p. 9). Se “clássico é aquilo que resistiu no



tempo”, a escola deve “transmiti-lo a quem não o possui” (RIBEIRO e ZARNARDI, 2018, p. 12). Deve-se, portanto, possibilitar à classe trabalhadora o domínio daquilo que dominantes dominam, sendo essa condição de sua libertação.

Ribeiro e Zanardi (2018) também escrevem sobre as aproximações e distanciamentos entre a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, e a Pedagogia histórico-social. Quanto às similaridades, os autores destacam a defesa da apropriação dos conhecimentos padronizados desde que problematizados e a defesa da transição da curiosidade ingênua para a criticidade como fator fundamental para emancipação dos educandos. Para eles, a principal distinção entre Saviani e Freire talvez seja de ênfase. Assim,

enquanto Dermeval Saviani enfatiza a transmissão dos conhecimentos, na escola, tidos como patrimônio da humanidade, objetivos e científicos, Freire (1992, 1993, 1996) prioriza a problematização desses conhecimentos a partir da realidade dos educandos, através de um diálogo educador-educando mediados pelo mundo (RIBEIRO e ZARNARDI, 2018, p. 10).

Este é, portanto, um recorte das teorias críticas de currículo no Brasil.

As teorias pós-críticas de currículo

Corazza (2000), autora que discute “linguagem” como conceito central, ferramenta de análise, flecha teórica e metodológica, dizendo do Estruturalismo e do Pós-Estruturalismo, diz que ambas as teorizações,

[...] abalaram profundamente todas as ciências sociais e humanas do século XX. Abalos promovidos pela “virada linguística”, que sintetiza as contribuições de suas teorias da linguagem, do discurso, do sujeito e da verdade para todo o pensamento ocidental (CORAZZA, 2000, p. 93).

A autora, explicitando sobre o que seria a “virada”, diz que é retirado da linguagem o seu papel de reflexo da realidade e que lhe é atribuída um caráter construcionista. Influenciadas, então, “pelos estudos feministas, culturais, multiculturalistas, ecológicos, étnicos, pós-colonialistas, pós-marxistas etc.” (CORAZZA, 2000, p. 93), as teorias pós-críticas em Educação constituem uma linguagem de estudos e pesquisas.

Lopes (2013) esclarece que desde 1990, as chamadas teorias pós-críticas já circulam em língua portuguesa, mas em meados dos anos 2000 é que elas se tornariam francamente



dominantes. Apesar do uso de “pós”, tal como nos alerta Silva (2004), elas não representam, no entanto, superação.

Lopes (2013), então, explicando a que se referem as teorias pós-críticas no campo do currículo, diz que a expressão:

[...] é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas (LOPES, 2013, p. 9)

Silva (2004), que estabelece boas comparações analíticas entre as duas grandes vertentes teóricas, diz que na teoria do currículo, assim como na teoria social mais geral, “a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos”. Assim, para o autor, de diferentes formas, ambas teorizações deixam o legado de que o “currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2004, p. 147).

Corazza (2000) escreve um decálogo que, segundo ela, esclarece alguns pontos constituintes da condição das teorias pós-críticas de “orfandade” da linguagem crítica. Dizendo da defesa e usando a primeira pessoa do plural, ela elenca:

agudizar a crítica da Modernidade; 2) reinterrogar os sistemas de pensamento; 3) a agenda teórica deixa de estar subsumida na concepção tradicional de “classe social”; 4) não há a responsabilidade de “prescrever”, já que privilegia-se o descritivo; 5) o texto é tratado como uma trama de signos, um tecido de referências, uma teia de códigos; 6) modifica-se os sistemas convencionais de signos; 7) entende-se que o “sujeito” está de volta, apagado como fora pelas estruturas; 8) antagoniza-se com toda teoria a priori de sujeito; 9) liquida-se com o “Eu” do sujeito unitário e seu ardis; 10) recusa-se nossa “individualidade” (CORAZZA, 2000, p. 94-97)

A linguagem pós-crítica é formada por conceitos e palavras que têm como esforço comum “a hipercrítica à linguagem da Didática, da Pedagogia da Escola moderna” (CORAZZA, 2000, p. 100). A pós-crítica é a linguagem da transgressão (Corazza, 2000) e “trata-se de uma expressão vaga, e imprecisa que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam o cenário pós-moderno”. Elas “ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram” (SILVA, 2004, p. 148).

Assim, estão incluídas nesse conjunto de teorias “os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas”. Ser vaga, significa para a autora



em destaque, significa “admitir a convivência com a imprecisão e a ambiguidade”, o que é “útil na contemporaneidade” (LOPES, 2013, p. 10).

As teorias pós-críticas de currículo se caracterizam, portanto, pelo pluralismo – de estilos, conceitos, princípios, temas e métodos; perspectivismo – muitos pontos de vista para lidar com o tema do currículo; experimentalismo – não há certeza, caminho seguro, verdade absoluta. Há nesses estudos, ao contrário, interrogações, suspeitas, abertura para experimentar. Assim, depois das teorias críticas e pós-críticas, de forma brilhante Silva (2004) sintetiza:

Não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2004, p. 150).

Por fim, apesar do composto de matérias, saberes, sentidos múltiplos, ordenamentos, linhas fixas, corpos organizados e identidades majoritárias, Paraíso (2009) chama atenção de maneira insistente para a ideia de que o currículo é, também, território de possibilidades e “rompimento das linhas do ser; de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares”. Ele é, finalmente, “um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida”, [...] “com um mundo a explorar”. Ainda que sendo “um espaço disciplinar”, “muitas coisas podem acontecer em um currículo” (PARAÍSO, 2009, p. 278).

Nos limites deste artigo, procurou-se apresentar um breve panorama das teorias de currículo a fim de que esse campo de estudo seja mais bem compreendido e recuperado no contexto dos debates educacionais. Esse esforço de sistematização visa organizar didaticamente as teorias que o compõe, minimizando as imprecisões conceituais e metodológicas que permeiam a área. No entanto, esta escrita é, também, produto de uma seleção e de um encadeamento de ideias interessado, nunca neutro, tal como o aprendizado do campo irá nos indicar.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. A ideologia e a reprodução cultural e econômica. In: APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 61-81



CORAZZA, Sandra Mara. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.89-103.

GOODSON, Ivor. Etimologias, epistemologias e o emergir do currículo. In: GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 29-43.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 280.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 39, p. 7-23, 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009.

RIBEIRO, Márden de Paula Ribeiro; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. As concepções marxistas da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani em relação à temática do conhecimento: contribuições ao currículo. **Educação em Revista** (Online), v. 34, p. 1-20, 2018.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, Portugal, v. 06, p. 81-92, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Nascem os “estudos sobre currículo”: as teorias tradicionais. In: **Documentos de Identidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 21-28

YOUNG, Michael. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. IN: GRACIO, Sérgio; STOER, Stephen (Orgs.). **Sociologia da Educação II – Antologia: a construção social das práticas educativas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982, p. 151-187.