



Revista Espaço do Currículo
ISSN: 1983-1579
rec@ce.ufpb.br
Universidade Federal da Paraíba
Brasil

Vieira Lopes, Quenizia; Tirol, Luiz Gustavo; de Jesus Santos, Adriana Regina

CURRÍCULO: diversidade e tensões no contexto educacional

Revista Espaço do Currículo, vol. 16, núm. 1, 2023, Janeiro-, pp. 1-12

Universidade Federal da Paraíba
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.63644>

- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org



**CURRÍCULO: diversidade e tensões
no contexto educacional**

**CURRICULUM: diversity and
tensions in the educational context**

**CURRICULUM: diversidad y
tensiones en el contexto educativo**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i1.63644

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Resumo: O objetivo deste artigo consiste em discorrer sobre as principais concepções de currículo no cenário educacional a partir de quatro correntes teóricas-metodológicas distintas, quais sejam, o currículo Humanista, o currículo Acadêmico, o currículo Tecnológico e o currículo Reconstrucionista Social. Como percurso metodológico, trata-se de uma abordagem qualitativa, em que se adotou a pesquisa documental. Nas considerações finais, tem-se que o currículo não é campo de neutralidade epistemológica, ao contrário, é espaço de embate e tensões. Da análise, constatou-se que o currículo Reconstrucionista Social se revela mais comprometido com uma educação crítica e emancipatória, tendo em vista que visa instrumentalizar o sujeito com o acervo teórico-científico-cultural elaborado pela humanidade ao longo das quadras históricas, um currículo sócio-historicamente situado com vistas à humanização do sujeito.

Palavras-chave: Currículo. Contexto Educacional. Diversidade.

Quenizia Vieira Lopes

Mestra em Linguística

Doutoranda em Educação pela
Universidade Estadual de Londrina e
Pedagoga no Instituto Federal do
Tocantins, Brasil.

E-mail: quenizia@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6199-0616>

Luiz Gustavo Tirolí

Mestre em Educação

Doutorando pela Universidade Estadual de
Londrina, Brasil.

E-mail: luiz.gustavo.tirol@uel.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7912-8319>

Adriana Regina de Jesus Santos

Doutora em Educação

Professora da Universidade Estadual de
Londrina, Brasil.

E-mail: adrianatecnologia@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9346-5311>

Como citar este artigo:

LOPES, Quenizia Vieira.; TIROLI, Luiz Gustavo.; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. CURRÍCULO: diversidade e tensões no contexto educacional. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1-12, 2023. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.63644>.

Recebido em: 07/07/2022

Aceito em: 28/07/2022

Publicação em: 25/01/2023

Abstract: The objective of this article is to discuss the main conceptions of curriculum in the educational scenario based on four distinct theoretical-methodological currents, such as the Humanist curriculum, the Academic curriculum, the Technological curriculum and the Social Reconstructionist curriculum. As a methodological path, this is a qualitative approach, in which documentary research was adopted. In the final considerations, it is noted that the curriculum is not a field of epistemological neutrality, on the contrary, it is a space of clash and tensions. From the analysis, it was found that the Social Reconstructionist curriculum is more committed to a critical and emancipatory education, considering that it aims to instrumentalize the subject with the theoretical-scientific-cultural collection elaborated by humanity along the historical courts, a socio-historically situated curriculum with a view to the humanization of the subject.

Keywords: Curriculum. Educational Context. Diversity.

Resumem: El objetivo de este artículo es discutir las principales concepciones del currículo en el escenario educativo a partir de cuatro corrientes teórico-metodológicas distintas, como el currículo humanista, el currículo académico, el currículo tecnológico y el currículo reconstruccionista social. Como camino metodológico, se trata de un enfoque cualitativo, en el que se adoptó la investigación documental. En las consideraciones finales, se señala que el currículo no es un campo de neutralidad epistemológica, al contrario, es un espacio de choque y tensiones. Del análisis, se encontró que el currículo Reconstruccionista Social está más comprometido con una educación crítica y emancipadora, considerando que pretende instrumentalizar la asignatura con la colección teórico-científico-cultural elaborada por la humanidad a lo largo de los tribunales históricos, un currículo socio-históricamente situado con miras a la humanización del tema.

Palabras clave: Currículum. Contexto educativo. Diversidad.

1 INTRODUÇÃO

O contexto educacional envolve múltiplas atividades e diferentes agentes, sendo um lugar propício para desenvolvimento de ações políticas, sociais e culturais, em razão de se tratar de um ambiente em que os conhecimentos são compartilhados e a aprendizagem pode ser realizada. Por consequência, torna-se uma zona de interesse de grande magnitude para aqueles que objetivam obter algo que se relaciona a este contexto, bem como para aqueles que pretendem entender o que ocorre neste cenário, tornando-se, portanto, um campo de estudos diversos. Assim, estudos sobre currículo, como norteador de atividades educacionais, tornam-se significativos. O currículo tem despertado em estudiosos do contexto educacional o interesse por sua análise há muitos anos atrás, contudo, só especificamente no final do século XIX para início do século XX que se tornou objeto de estudos nos Estados Unidos da América (EUA), prosseguindo este trabalho posteriormente em outros países (MOREIRA; TADEU, 2013).

A fim de investigar a respeito desse campo de investigação, e sua diversidade no contexto educacional, adota-se o seguinte problema de pesquisa: quais seriam as principais correntes teórico-metodológicas que direcionam a concepção de currículo e suas implicações no âmbito educacional? Isto posto, o objetivo geral consiste em discorrer sobre o currículo como campo de embate de visões de mundo e sobre as principais concepções de currículo que podem ser identificadas a partir de revisão documental. A problemática da pesquisa é desenvolvida por meio da abordagem qualitativa, com intuito de analisar os objetivos em uma perspectiva descritiva e exploratória. A técnica de pesquisa é a revisão documental. A estratégia de coleta de dados adotada é o fichamento da bibliografia.

Na consecução do objetivo acima delineado, o artigo está estruturado em duas seções. Inicialmente, busca-se discorrer a respeito do currículo como espaço de relações de poder e tensões, pois tem-se como premissa que o currículo não é naturalmente posto ou providencialmente estabelecido, mas antes é fruto de embates de visões de mundo e sofre influências políticas, econômicas, sociais, ideológicas, culturais e teórico-conceituais, não se revelando um espaço de neutralidade, mas sim de disputas e conflitos. Na sequência, aborda-se quatro perspectivas teóricas que norteiam a concepção de currículo: o currículo Humanista, o currículo Acadêmico, o currículo Tecnológico e o currículo Reconstruccionista Social, cujo intuito consiste em analisar essas vertentes e suas implicações no campo educacional.

2 CURRÍCULO: espaço de tensões e relações de poder

Em uma discussão sobre a diversidade a respeito do currículo no contexto educacional, em um primeiro momento, faz-se necessário um entendimento sobre a definição de currículo. Contudo, para essa primeira leitura, a procura dessa compreensão em um dicionário, por exemplo, pode não atender totalmente ao contexto da pesquisa em tela, visto que, de acordo com o dicionário Aulete¹ Digital, o currículo é definido como “o conjunto das matérias de um curso”, contudo, entende-se que esse termo tem muito mais amplitude em sua definição. Nesse sentido, a seguir, apresenta-se algumas das definições de currículo.

Sacristán (2013) argumenta que o termo currículo vem do latim, mais especificamente da palavra *curriculum*, que é derivada de *currere*, que significa correr, percurso, trajeto. Para o autor, o termo traz consigo um processo histórico de significados, que vêm se transformando, ou até mesmo se ampliando, com o passar dos tempos, de acordo com os contextos. Inicialmente, o termo currículo consistia em “território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir” (SACRISTÁN, 2013, p. 17), o que não difere totalmente do seu significado atualmente, uma vez que o currículo ainda é considerado norteador dos conhecimentos a serem trabalhados no contexto escolar, além de ser um elemento direcionador da atividade do professor. Contudo, o currículo abrange uma dimensão maior, uma vez que,

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora de uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar (MOREIRA; TADEU, 2013, p.13).

Portanto, o currículo carrega consigo uma bagagem que contempla ideias culturais, sociais e políticas. Desse modo, admite-se que esse seja influenciado por contextos (sociais, culturais, políticos e econômicos, por exemplo), assim como pode servir de influência aos sujeitos subordinados a ele, haja vista a sua capacidade de contribuir para a construção da formação do indivíduo.

Llavador (1994, p. 370) lembra que “a palavra currículo engana-nos porque nos faz pensar numa só coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas elas interrelacionadas”. Nesse ponto, é interessante assinalar que o currículo é multidimensional e assume, ao menos, uma dimensão ideológica, cultural e política. Para Moreira e Silva (1997, p. 23), o aspecto ideológico relaciona-se a transmissão de um conjunto de ideias que representa uma visão de mundo, porém, não neutra, uma “visão social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”; o aspecto cultural, por sua vez, representa o “[...] o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social” (MOREIRA; SILVA, 1997, p. 27); e por fim, o aspecto político, que é relativo às relações de poder, expressando os interesses das classes dominantes na constituição do currículo ‘oficial’, bem como garantindo, por meio desse currículo oficial, a manutenção do status quo, isto é, a perpetuação da estrutura de dominação (MOREIRA; SILVA, 1997).

Assim, por exemplo, não prever determinado conteúdo nas diretrizes curriculares não é somente uma negligência, é, antes, uma opção, tendo em vista que o campo curricular é espaço de embate e disputa cultural, ideológica e política, “[...] um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação” (SANTOS; CASALI, 2009, p. 208). Conforme ensina Apple (2017, p. 909), o currículo é “[...] um foco primário de lutas educacionais”. Logo, é manifestação de poder e de intencionalidade formativa.

Destaca-se, por conseguinte, que o currículo viabiliza reflexões sobre relações de poder, visto que é controlado por seus detentores, como, por exemplos, um Governo que o institui e o direciona ou uma gestão de unidade escolar que gerencia as atividades cotidianas do currículo, levando-se em conta

¹ Disponível em: <https://aulete.com.br>. Acesso em: 12 jun. 2022.

que, conforme disposto por Sacristán (2013, p. 17), “o currículo recebeu o papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar”, além de que “o currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 39).

Nessa linha, uma vez que por meio do currículo é possível direcionar objetivos a serem alcançados, por meio dos conteúdos a serem abordados, já que este se situa no campo das ideias, este também tem um papel de agente influenciador. Assim sendo, quem tem o controle do currículo detém o poder. Logo, deve-se estar atento aos aspectos do currículo, o que se propõe e o que se pretende, principalmente porque esse pode vir carregado de ideologias daqueles que o controla e que nem sempre estarão dispostas ao benefício da sociedade em detrimento das particularidades, dado que,

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; TADEU, 2013, p.14).

Percebe-se que o currículo é um ambiente de batalhas das divergentes ideias existentes, prevalecendo aquelas oriundas dos detentores de poder do currículo, pois por meio dele possibilita-se que seja reproduzida as ideias daqueles que o direciona, em conformidade com seus aspectos ideológicos e culturais. Assim, este também é um lugar propício para as transformações sociais, uma vez que possibilita a formação do sujeito em sua perspectiva, o que pode possibilitar a formação de um agente norteador de mudanças na sociedade, posto que, “o currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido.” (SACRISTÁN, 2013, p. 19).

Nesta perspectiva, por ser o “[...] núcleo organizacional e intelectual da escola” (MOREIRA, 2021, p. 45), acredita-se que o ideal é que o currículo seja autônomo, construído pelos envolvidos no processo educacional, de acordo com as necessidades que surgem da sociedade, tendo como parâmetros a historicidade e a cultura existente, com vistas a contribuir para a humanização do sujeito, não sendo guiado pelos detentores de poder. Dessa maneira, a discussão sobre currículo deve ser ampla, deve abranger toda a sociedade envolvida com o contexto educacional.

Seguindo essa linha, entende-se que todos os cursos iniciais de formação de professores deveriam ter, em suas matrizes curriculares, momentos específicos para discussão de currículo, uma vez que o currículo é uma peça fundamental no contexto educacional e não é somente um documento que traz discussões de carga horária de disciplinas que devem ser utilizadas nos cursos. Este é muito mais abrangente, até mesmo, como já dito antes, pode influenciar a formação do indivíduo e as suas concepções e visões de mundo e de identidade própria.

O currículo pode ser observado por meio de teorias, ou seja, quando você consegue explicar algo a partir do momento em que se observa. Conforme disposto por Moreira e Tadeu (2013), as teorias explicitam procedimentos e concepções de homem que se deseja formar para determinada sociedade. Nessa perspectiva, pode-se identificar três diferentes abordagens: Teorias Tradicionais (baseadas no Positivismo); Teorias Críticas (baseadas no Materialismo Histórico-Dialético), e Teorias Pós-críticas (baseadas no Estruturalismo). “É a temática do poder que separa as teorias tradicionais das teorias crítica e pós-críticas” (MOREIRA; TADEU, 2013, p.7). A seguir, discorre-se sobre alguns currículos dispostos no ponto de vista dessas teorias no processo educacional, categorizados de acordo com McNeil (1981): o currículo Humanista, o currículo Acadêmico, o currículo Tecnológico e o currículo Reconstrucionista Social.

3 CURRÍCULO EDUCACIONAL: diversidade de perspectivas

Santos e Casali (2009) sistematizam o currículo educacional em três perspectivas: o currículo

Formal, aquele expresso em documentos, tais como matrizes ou ementas, isto é, a natureza prescritiva e balizadora do currículo; tem-se ainda o currículo Real, aquele que se materializa na prática cotidiana por meios dos processos de ensino e aprendizagem; e o currículo Oculto, aquele que não está previsto e representa os conhecimentos que são apropriados por meio de práticas e comportamentos que permeiam o ambiente sociocultural em que se estão inseridos professores e alunos.

Especificando essas perspectivas de currículos, Moreira e Tadeu (2013) referenciam que, currículo Oculto é aquele cujas perspectivas trabalhadas não estão discriminadas no currículo Oficial (currículo Formal), ou seja, no currículo que está explicitado e registrado na instituição de ensino. Por conseguinte, o currículo Real é aquele trabalhado efetivamente na práxis escolar. Isto significa, a compreensão de currículo como elemento em constante escrita, nunca acabado, haja vista a relação permanente e dinâmica entre a dimensão instituinte, que engloba as forças que implicam na criação e transformação do instituído, aquilo que se encontra consagrado e institucionalizado, mas em constante mudança (GUEDES; ARAUJO, 2017).

Como visto, o currículo é terreno de colisão e disputa (MOREIRA; SILVA, 1997; APPLE, 2017), um espaço “[...] propício para a transformação – ou manutenção – das relações de poder e, portanto, das mudanças sociais” (SANTOS; CASALI, 2009, p. 210). Nesse sentido, a análise sobre currículo não se limita a discussão da previsão ou não de determinados elementos formativos, mas permite desvelar as relações de poder que se travam no processo constitutivo institucional-prescritivo (currículo Formal), como também possibilita perceber a realidade material, quando da sua aplicação (currículo Real), bem como auxilia na revelação das influências externas que circunscrevem o processo de ensino e aprendizagem, tais como posicionamentos, atitudes, valores, princípios e paradigmas que implicam nas atividades formativas curriculares (currículo Oculto). Ao se considerar a multidimensionalidade do currículo, busca-se demonstrar as principais perspectivas teórico-conceituais de currículo e suas implicações no contexto educacional, tendo como premissa o currículo Humanista, o currículo Acadêmico, o currículo Tecnológico e o currículo Reconstrucionista Social.

3.1 Currículo Humanista

A perspectiva teórica do currículo Humanista leva em consideração tudo aquilo que o sujeito já traz de sua vivência, o indivíduo precisa ser ouvido. O currículo não separa aquilo que o aluno sabe do senso comum daquilo que aprende do conhecimento científico. Portanto, há um deslocamento do foco centrado tradicionalmente no ensino (professor) para a aprendizagem (aluno). No Brasil, o currículo humanista emerge no contexto da Escola Nova, na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (SANTOS; CASALI, 2009), que criticavam o ensino tradicional, tendo em vista ser este marcado pelo domínio da técnica e carente de reflexões teóricas que pudessem aprimorar os processos de ensino e aprendizagem. O currículo, na visão escolanovista, deve considerar as necessidades e potencialidades dos indivíduos-educandos.

Conforme ensinamento de McNeil (1981), o currículo deve privilegiar conteúdos disciplinares que possam ir ao encontro das necessidades do indivíduo, com foco na autorrealização do sujeito no processo de ensino e aprendizagem. Isso se deve ao fato de que é o liberalismo a base dessa perspectiva curricular, o problema é que o paradigma ideológico do liberalismo promoveu uma perspectiva individualista, que privilegia a ação individual em detrimento da coletiva, que garante a primazia da liberdade em face da igualdade (ADORNO, 2019) e que recusa projetos coletivos e sociais de desenvolvimento nacional, já que a educação deixa de ser um direito no campo político-social e passa a ser um produto no campo econômico, ora como serviço, ora como catalisador das relações mercadológicas (MACHADO, 2009).

A finalidade do currículo Humanista é o indivíduo e sua autorrealização. Assim, valoriza-se a percepção de mundo a partir das experiências; autonomia - liberdade - responsabilidade; professor não deve dar a resposta, sua função é levar o aluno a questionar. Esse objetivo é alcançado quando o educando tem a possibilidade de vivenciar “[...] situações que lhe possibilitem descobrir e realizar sua própria individualidade, agindo, experimentando, errando, avaliando, reordenando e expressando. Tais situações ajudam os educandos a integrar emoções, pensamentos e ações.” (SANTOS; CASALI, 2009, p. 220).

Além disso, os adeptos do currículo Humanista sustentam que deve haver uma valorização da inteligência emocional do educando, e o processo avaliativo deve contemplar uma autoavaliação, em que o aluno tenha condições de mensurar e controlar o seu próprio desenvolvimento, pois valoriza-se a autonomia. O erro é visto como parte constituinte do processo de aprendizagem, por isso não é descartado. Como demonstrado, embora reconheça a importância dos conhecimentos prévios dos alunos, essa vertente curricular sobrepõe o indivíduo em detrimento do coletivo, pois a base alicerçada no liberalismo distorce a realidade e desconsidera os elementos políticos, econômicos, sociais, culturais, ideológicos e teóricos que atravessam o campo da educação. Para Saviani (2011, p. 118), trata-se de uma proposta atenta às determinantes sociais, que permite articular o conhecimento pedagógico e as relações sociais.

Essa centralização do indivíduo ignora os elementos ocultos que permeiam o campo curricular, e para Silva (2006), reconhecer as conexões persistentes entre o currículo, o mundo do trabalho, as relações de poder e de cultura dominante, bem como as tensões e conflitos existentes é o primeiro passo para a construção de uma perspectiva curricular que seja atenta à necessidade da emancipação do homem, e nisto, não contribui o currículo Humanista.

3.2 Currículo Acadêmico

A corrente curricular acadêmica é também conhecida como vertente tradicional, cujo foco centra-se nos conteúdos que foram consagrados pela humanidade ao longo da história. Esse conhecimento é organizado na forma de conteúdos disciplinados por meio de matérias que são ministradas de maneira transmissiva, sem possibilidade de participação do sujeito que aprende, tendo em vista que o dogmatismo impera nessa perspectiva, de modo a não haver espaço para criticar ou analisar, mas tão somente assimilar e reproduzir (MCNEIL, 1981).

Ao invés de comunicar-se, o educador faz comunicações por intermédio do discurso, cabendo aos educandos o arquivamento desses comunicados. “Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2020, p. 33). Para Luckesi (2005), os alunos não são concebidos como sujeitos históricos inseridos em um contexto e, conseqüentemente, mais se classifica do que se ensina. Isto porque parte do princípio que a ciência definiu como o mundo deve ser e, portanto, o conhecimento é tido como verdade absoluta, assim, cabe ao professor somente transferir o conhecimento em uma via única, daquele que sabe (professor) para aquele que nada sabe (aluno).

O método de pesquisa dessa vertente é o positivismo, com a questão empírica. No currículo acadêmico, o homem é considerado cidadão a partir do momento que possui acesso ao conhecimento científico, contribuindo assim com a sociedade (ordem e progresso). Logo, o conhecimento tem finalidade pragmática, de modo que a sua função primordial é ensinar os conteúdos tido como fundamentais pela ciência para que o indivíduo possa ser útil à sociedade e se tornar um cidadão.

Ao contrário dessa visão de conteúdo dogmático, inquestionável e tido como verdade absoluta, Adorno (1996) apregoava que a tarefa do professor não se resume a transmitir conteúdos, o educador tem uma função política, uma vez que a realidade extrapedagógica influi sobre a realidade da sala de aula e não pode ser desconsiderada (PEREIRA, 2018), isto é, a dimensão formal, real e oculta estão interligadas, por isso não pode haver uma dissociação entre os conteúdos e os processos de ensino e aprendizagem. Ademais, essa perspectiva tradicional naturaliza os aspectos de classe sociais e as relações de poder, não articulando educação e ideologia, incorrendo, assim, na manutenção da ideologia dominante (SANTOS; LOPES; COSTA, 2017).

Nesse ponto, um dos problemas que podem ser destacados a respeito dessa vertente está assentando na neutralidade epistemológica em que se reveste os conteúdos tidos como os ‘úteis’ ou ‘adequados’ para a formação dos cidadãos. Nas palavras de Apple (1982, p. 49), “[...] o conhecimento introduzido nas escolas é geralmente aceito como dado, como neutro, de maneira que se podem fazer comparações entre grupos sociais, escolas, crianças, etc.” Essa pseudoneutralidade afasta o caráter político, social e cultural do currículo e aparta os agentes envolvidos nos processos educacionais da definição dos conteúdos trabalhados, refletindo uma relação de contraposição entre aqueles que

definem os conteúdos e aqueles que ministram os mesmos conteúdos.

Quando se ensina, é preciso se questionar o que se ensina, contra quem se ensina e a favor de quem se ensina, quem são os educandos, quem escolhe o currículo, porque escolhe e assim por diante (PIMENTA, 1999; FREIRE, 2002; FREIRE; SHOR, 2021). Essa visão de currículo Acadêmico inviabiliza uma prática pedagógica crítica e propositiva, em que o docente não seja mero repetidor do conhecimento dogmático, posto e acabado, mas uma ação docente em que o “professor internaliza uma postura crítica de interpretação da realidade e assume o comprometimento social como mola de reconstrução dessa realidade” (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 14).

Assim, o professor não deve se tornar um eterno repetidor, mas precisa estar aberto a manifestação da alteridade no relacionamento com os alunos, construindo uma prática pedagógica alicerçada no respeito às diferenças, de modo a centralizar o discente no processo de ensino e aprendizagem. Não na perspectiva de abandono do aluno na hercúlea missão de reter o conteúdo ministrado, mas na valorização dos conhecimentos prévios, da realidade política, econômica, cultural e social e ainda das necessidades específicas relativas às habilidades e dificuldades em compreender, contextualizar e analisar criticamente o conteúdo. Na prática, a postura libertadora do professor pressupõe a escuta do aluno, pois “escutar o aluno é saber ser professor, é saber se curvar ao novo” (DUSSEL, 1980, p. 50).

A postura dialógica consiste em ouvir e ser ouvido, em dar voz aos silenciados historicamente e permitir sua participação na construção coletiva do conhecimento, respeitando os conhecimentos prévios dos alunos que tem origem na experiência cotidiana e reconhecendo que eles têm condições de contribuir para o aprendizado coletivo. Consequentemente, a experiência do ensino dialógico é essencialmente uma experiência de escuta de qualidade (HOOKS, 2017), sendo responsabilidade do professor criar um ambiente em que os alunos aprendam a falar e a ouvir o outro com seriedade e respeito.

Entretanto, essa postura não pode incorrer no equívoco de privilegiar o indivíduo em detrimento do coletivo, como ocorre no currículo Humanista, essa alteridade e abertura para a manifestação do sujeito em aprendizagem deve ser concebida no contexto sócio-histórico-cultural em que se está inserido, não pode ser focado na individualidade, mas em perspectivas coletivas e sociais. Isto é, a experiência cotidiana do aluno e sua manifestação como possibilidade de contextualização dos conhecimentos historicamente produzidos pelo trabalho e acumulados pela humanidade, que não são absolutos, mas passíveis de crítica e contextualização, inclusive pela escola, que não pode ser vista como mera reprodutora, mas também criadora do conhecimento acumulado.

3.3 Currículo Tecnológico

O Currículo Tecnológico possui como método de pesquisa o positivismo, empregando o empirismo. De acordo com McNeil (1981), como o próprio nome do currículo indica, tem como ponto chave a tecnologia, sendo esta utilizada como fonte de ensino, visando a eficácia dos programas, métodos e materiais para atingir finalidades pré-determinadas. Esta concepção tem como referência o estímulo-resposta, em que a motivação do sujeito é extrínseca e não intrínseca, ou seja, o sujeito só se envolve, só realiza determinada ação, se for recompensado, em outras palavras, trabalha com o estilo permuta: agi por algo em troca. A Tecnologia, como perspectiva curricular, considera que o homem é uma consequência das influências existentes no meio, o homem se constitui a partir de suas heranças genética e ambiental. Portanto, este se adapta ao meio.

De acordo com McNeil (1981), a tecnologia é empregada no currículo como um plano para o uso sistemático de vários dispositivos e mídia, e com uma sequência de instrução inventada com base em princípios da ciência comportamental. Por conseguinte, a tecnologia também é encontrada em modelos e procedimentos para construção ou desenvolvimento e avaliação de materiais curriculares e sistemas instrucionais. O processo de desenvolvimento pode ser declarado como regras que, se seguidas, resultarão em produtos mais previsíveis.

Conforme disposto por Santos e Casali (2009, p. 221), “o desenvolvimento do sistema de ensino-aprendizagem, segundo hierarquia de tarefas, constitui o eixo central do planejamento do ensino

proposto em termos de uma linguagem objetiva, esquematizadora e concisa”. Agentes educacionais estão acostumados como a utilização dessa corrente do currículo com o uso de seus instrumentos no ensino, como computador, sistemas de aprendizagem individualizados, entre outras ferramentas tecnológicas, porém, nem todos possuem a real convicção que a tecnologia também é um processo de análise de problemas e elaboração, implementação, avaliação e gerenciamento de soluções (McNeil, 1981).

Percebe-se que as instituições educacionais fazem uso constante da tecnologia em muitas das atividades educacionais, todavia, nem sempre essas são programadas, constando de um documento norteador que planeje e direcione o trabalho a ser desenvolvido. Esta lacuna pode afastar do atingimento de fins pedagógicos pré-estabelecidos, que caracteriza o currículo Tecnológico. De maneira sucinta, verifica-se que a educação é vista com uma perspectiva de interesse social. Trabalha com alcance de metas, tendo como foco habilidades e competências. A escola é vista como agência educacional, preparando o sujeito para o mercado de trabalho. O ensino, por conseguinte, é possível ser programado, desde que se possa prever o resultado. O aluno, por sua vez, geralmente trabalha sozinho, é conduzido a possuir comportamentos apropriados e a dominar os objetivos propostos pelo currículo, com intuito de aprimorar suas habilidades e competências, dividindo essa responsabilidade com o contexto educacional.

3.4 Currículo Reconstrucionista Social

O currículo Reconstrucionista Social tem como base metodológica o Materialismo Histórico Dialético, na perspectiva da Teoria Histórico-cultural, tendo como matriz pedagógica a Pedagogia Histórico-Crítica e como Teoria da Aprendizagem a Teoria da Atividade. De acordo com McNeil (1981), concepções do reconstrucionismo surgiram no currículo americano nas décadas de 1920 e 1930, voltando-se para valores e questões sociais que as escolas precisavam explicar. A gênese do trabalho dos primeiros reconstrucionistas sociais educacionais situam-se na premissa de que as escolas exercem poder na transformação e/ou manutenção sobre as diversificadas camadas da sociedade, ou seja, toma-se por base que as escolas são agentes efetivos que possibilitam o equilíbrio das camadas sociais, visão considerada por muitos autores como bastante otimistas (APPLE, 1982).

Enfatiza-se, nesta vertente curricular, a necessidade de manutenção dos interesses coletivos sobre os individuais, ou seja, os interesses da sociedade sobre os interesses de particulares. Nessa lógica, recai sobre o currículo a incumbência de garantir uma sociedade mais crítica e participativa, que se envolva e tente solucionar os problemas existentes na coletividade. Desta forma, o desenvolvimento de valores sociais e do pensamento crítico são partes integrantes e imprescindíveis deste currículo (MCNEIL, 1981). É importante ressaltar que há interesses individuais que são levados em conta quando da formação do sujeito, porém, esse sujeito é estimulado a refletir sobre necessidades sociais, ações democráticas, em suma, sobre a transformação da sociedade visando um mundo melhor para a coletividade, e assim auxiliar nessa mudança à medida que realiza os seus objetivos, uma vez que esse é dotado de capacidade de alcançar por si próprio os seus propósitos.

Com relação à constituição do homem, conjectura que se desenvolve a partir do seu meio, da sua realidade, do meio social, sendo concebido de muitas identidades, uma vez que o homem é um ser histórico e social. Outrossim, o homem é percebido vinculado no e com o mundo, sendo que o homem e mundo são considerados conjuntamente, pois o homem influencia e é influenciado. Ademais, considera-se que o homem cria a cultura à medida que reflete seu contexto de vida. Portanto, a cultura é transmitida, porém, pode ser modificada, uma vez que existe a ação do homem no contexto social, visto que este é um ser ativo. Destarte, como este homem é desenvolvido para refletir sobre a realidade, e de forma colaborativa contribuir para a sua transformação, pode considerar a necessidade de mudanças continuamente, em conformidade com as reflexões realizadas a partir das possibilidades dispostas por este currículo no contexto educacional.

Sustenta-se a ideia de uma educação popular tendo como parâmetro todos os sujeitos, e não somente uma classe, que geralmente se classifica em classe dominante. A escola é vista como um aparelho ideológico, sendo necessário buscar uma transformação, mudar a atitude do sujeito diante das questões sociais. Importante aqui tecer uma reflexão sobre o significado de ideologia, para um melhor

entendimento da função da escola neste cenário. Desse modo, expõe-se que,

O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das ideias que veicula, mas o fato de que as ideias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados, em uma posição de vantagem na organização social. A ideologia é essencial na luta desses grupos pela manutenção das vantagens relativas que lhes advêm dessa posição privilegiada. É muito menos importante saber se as ideias envolvidas na ideologia são falsas ou verdadeiras e muito mais importante saber que vantagens relativas e que relações de poder elas justificam ou legitimam. (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 31).

Ressalta-se, conforme disposto por Althusser *apud* Moreira e Tadeu (2013) que a ideologia não está constante somente no campo das ideias, visto que também se consubstancia em práticas materiais e, nesse sentido, o seu significado não tem terminalidade tamanho é a amplitude de sua análise e sua consecução, principalmente no campo educacional.

Nessa lógica, o professor deve levar o aluno a refletir sobre o contexto para assim alcançar as respostas necessárias às suas inquietações, sem interferências divergentes daquilo que se almeja. Os estudos, por esse ângulo, partem da realidade do aluno, da realidade concreta, permeada pelos contextos histórico e social. Portanto, conhecimento e educação são construídos na historicidade, em processo de promover o sujeito e não de ajustá-lo à sociedade. Quanto à avaliação do processo educacional nesta corrente curricular, registra-se que ocorre de forma diagnóstica e contínua, realizada individualmente, sendo um momento de reflexão. Santos e Casali definem o papel pedagógico do currículo Reconstrucionista Social no contexto educacional afirmando que,

Na perspectiva de reconstrução social, agrupam-se as posições que consideram o ensino uma atividade crítica, cujo processo de ensino-aprendizagem deve se constituir em uma prática social com posturas e opções de caráter ético que levem à emancipação do cidadão e à transformação da realidade. (SANTOS; CASELI, 2009, p. 221).

Capta-se que para a este currículo é necessário trabalhar conteúdos escolares, porém, de forma contextualizada, ou seja, entende-se que é necessário ensinar conhecimentos científicos, mas, contextualizando esses conhecimentos, diferente do currículo Acadêmico, que trabalha com conhecimentos científicos, contudo, não expressa essa contextualização. Segundo Apple,

Ao contrário do modelo de desempenho acadêmico, a abordagem baseada na sociabilização não deixa necessariamente de examinar o conhecimento escolar. De fato, um de seus interesses fundamentais está em explorar as normas e valores sociais transmitidos pelas escolas. Contudo, devido a esse interesse, restringe-se ao estudo do que poderia se chamar de “conhecimento moral”. Estabelece como dado o conjunto de valores sociais e investiga como a escola, enquanto agente da sociedade, sociabiliza os estudantes com seu conjunto “compartilhado” de regras e tendências normativas. (APPLE, 1982, p. 49).

Entretanto, quanto aos conhecimentos científicos, uma das críticas dos reconstrucionistas, em conformidade com McNeil (1981), é voltada para o fato de que as descobertas científicas permitem interpretações variadas. Ademais, por possuir a visão de transformação da sociedade, também possui olhares que o consideram otimista demais. Em suma, o currículo Reconstrucionista Social entende que por meio do processo educacional torna-se viável a transformação da sociedade, visualizando a escola como um agente valoroso no processo de mudanças na coletividade, diminuindo o desequilíbrio existentes nas camadas sociais, à medida que correlaciona o ensino no contexto histórico e social, levando os indivíduos à reflexão e, conseqüentemente, à ação crítica sobre a realidade, com o intuito de tonar o mundo mais justo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo de investigação curricular não pode ser resumido à determinação legal-institucional dos

conteúdos que devem ser trabalhados no contexto educacional. O currículo é campo de tensões, embates e conflitos políticos, ideológicos, sociais, culturais, teóricos e de visões de mundo, e o processo de investigação precisa considerar esses condicionantes. Isto é, o currículo implica e é implicado na realidade posta, e por meio da pesquisa, torna-se possível analisar e problematizar esse processo dialético.

Na consecução de responder ao problema de pesquisa, foi possível discorrer e analisar quatro perspectivas teóricas-metodológicas que norteiam a concepção de currículo e suas implicações para o campo educacional, organizadas por McNeil, tem-se o currículo humanista, o currículo acadêmico, o currículo tecnológico e o currículo reconstrucionista. Embora seja relevante a perspectiva humanista, sobretudo por considerar as necessidades dos alunos e focar na autonomia e autoavaliação, essa vertente esbarra na dimensão sócio-histórico-cultural que atravessa o campo educacional, portanto, não considera que o aluno é sujeito contextualmente inserido em uma determinada realidade. Logo, o currículo humanista carece de complementação por não observar essas dimensões, pois mantém o foco no sujeito em uma perspectiva liberalista-subjetivista-individualista.

Quanto ao currículo acadêmico, não obstante privilegie os conteúdos clássicos, desconsidera a participação dos alunos no processo de produção e apropriação desse conhecimento. Assim, a ciência é a entidade responsável por elaborar e legitimar o conteúdo que será ministrado de maneira transmissiva, do professor, que internalizou o conteúdo e, portanto, sabe, para o aluno, que nada sabe. Desta maneira, o currículo acadêmico inviabiliza que a escola possa se tornar um ambiente de elaboração do conhecimento, e não somente reprodutora do conhecimento.

O currículo Tecnológico trabalha com a ciência comportamental, tendo como base a tecnologia, que pode possibilitar a melhoria do processo educacional, por meio de instrumentos tecnológicos, com programas, métodos e materiais hábeis, para melhor eficácia de seus resultados. Contudo, para atingimento dos propósitos de ensino, faz-se necessário a planificação prévia dos objetivos a serem alcançados, bem como a programação das ações a serem realizadas. Nesta corrente curricular, a escola é como uma agência educacional, professores são agentes guias no processo de ensino e os alunos são agentes principais, detentores de responsabilidades coletivas com os demais entes do contexto escolar, que devem aprimorar suas habilidades e competências para o mundo do trabalho.

Com intuito de contribuir para a transformação da sociedade, em uma perspectiva de resolução de conflitos entre interesses coletivos em detrimento de interesses individuais, na assertiva da conversão de indivíduos alienados em sujeitos mais críticos e participativos, o currículo Reconstrucionista Social requer uma estreita relação da escola com a sociedade. Essa premissa se dar ao fato de que é por meio do currículo que se desenvolve na escola que se torna possível promover a reflexão dos sujeitos, revelando, por meio do ensino, valores e ideologias culturais, sociais e econômicas, que podem contribuir para mudanças necessárias, com vistas a melhoria da comunidade, suprimindo as necessidades sociais, uma vez o ensino é voltado para a aplicabilidade prática dos conhecimentos que devem transcender o espaço escolar.

Sintetizando, verifica-se que o currículo é marcado pelas relações políticas, econômicas, culturais e sociais, desencadeando, portanto, um processo de relações de poder, e por isso mesmo não pode ser considerado neutro. Assim, em um contexto educacional, deve-se adotar o currículo que seja o mais adequado para o atendimento dos anseios da comunidade o qual este está inserido. Portanto, para que o currículo seja satisfatório às pretensões dispostas, faz-se necessário o conhecimento de cada currículo para determinar a escolha pelo mais pertinente às exigências da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. 2. ed. rev. São Paulo: Edusp, 2019.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Teoria da semicultura. Tradução Newton Ramos de Oliveira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 15, n. 56, p. 338-411, dez. 1996.
- APPLE, Michael Whitman. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894-926, out./dez. 2017. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35530>. Acesso em: 25 mar. 2022.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. Tradução de Carlos Educaro Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 jan. 2021.

DUSSEL, Enrique. **Pedagogia latinoamericana**. Bogotá: Nueva America, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GUEDES, Neide Cavalcante; ARAUJO, Hilda Mara Lopes. **Fios se unem nas tramas do currículo e da formação**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 764–786, jul./set.2017.

HOOKE, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LLAVADOR, F. Beltrán. Las determinaciones y el cambio del currículo. In: ANGULO, José Félix; BLANCO, Nieves (Coord.). **Teoría y desarrollo del currículo**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994. p. 369-383.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-75.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MCNEILL, John. D. **Curriculum: A Comprehensive Introduction**. 2. ed. Boston, Toronto: Little Brown and Company, 1981.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 7-31.

MOREIRA, Antonio Flavio. TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Revista Ensaio: avaliação em políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n.110, p. 35-50, jan./mar. 2021.

PEREIRA, Luiz Ismael. **Adorno e o direito: para uma crítica do capitalismo e do sujeito de direito**. São Paulo: Ideias e Letras, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A formação pedagógica do professor de direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do direito**. Campinas: Papirus, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução por Alexandre Salvaterra. Revisão Técnica por Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; CASALI, Alipio Marcio Dias. Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 207-231, 2009.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; LOPES, Rosana Pereira; COSTA, Rogerio da. Os sentidos referentes à classe social e relações de poder presentes no contexto das teorias curriculistas tradicionais e críticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.2, p. 325 – 344 abr./jun.2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Maria Aparecida da. **História do Currículo e Currículo como construção histórico-cultural**. In: VI Congresso luso-brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: EDUFU, 2006. v. 1. p. 4820-4828.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).