

CURRÍCULO: TENDÊNCIAS E FILOSOFIA

Ireno Antonio Berticelli

Este estudo é convite a uma incursão pela história do currículo, para conhecer algo de sua genealogia, das tendências e da filosofia. Não se trata de levar às últimas consequências nenhum destes aspectos, nem mesmo de defender um ponto de vista, nem, tão pouco, de se ater a um único olhar ou destacar e, muito menos, propor uma teoria curricular com acento privilegiado sobre qualquer outra. Partindo da gênese do conceito de currículo, busca-se, sim, verificar em que contextos e a partir de que lugares se construíram modos de entender o que é currículo. E, reconstruídos os modos de entendimento do currículo, tentou-se acompanhar-lhe os movimentos, isto é, as migrações, as desterritorializações⁵⁷ e transformações que sofreu ao longo do tempo e nos diversos lugares.

Partindo do pressuposto de que o currículo é construção, subentende-se que as várias formas que assume obedecem a discursividades diferentes, em que habitam filosofias resultantes das intencionalidades que o produzem, nos diversos tempos e nos mais diferentes lugares. Tempo e lugar ou, se se quiser, tempo e espaço diferentes produzem discursividades diferentes e, portanto, modos

Ireno Antonio Berticelli – licenciado em filosofia e pedagogia, mestre em educação e doutorando em educação da UFRGS. Atuante no magistério superior e de primeiro e segundo graus desde inícios da década de 1970, atualmente é professor de filosofia da educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. Publicou vários artigos, entre os quais destaca-se: “Pesquisa e diferença: conhecimento plural”, em 1996, na revista *Grijós*, da UNOESC e “Educação e Auto organização”, em 1997, nos *Cadernos de Educação* da UFPel-RS.

⁵⁷ Para um entendimento da ideia de “desterritorialização”, recomenda-se a obra de Deleuze

Costa, Marina (coord.).
O currículo nos tempos do cotidiano.
Máscaras - Ser. Po. e Mem. UFPel, 2001

diferentes de entender e de produzir *currícula* (os currículos). Quer-se, aqui, entender que sendo o currículo resultante de discursividades diferentes, de intencionalidades diversas, de representações várias, nem sempre mostra, na superfície, tudo o que pode mostrar ou significar, em termos de consequências que pode produzir (McNeil, 1995). Currículo é lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes e, outras, resultado de uma “lógica clandestina”, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo.

Além de examinar o currículo como instrumento prescritivo utilizado ao longo do tempo, buscou-se situá-lo no contexto social, quando extrapola o âmbito fechado do sujeito para inserir-se na memória coletiva como expressão política e ideológica mais complexa e plural. Busca-se entender como este fenômeno aconteceu no Brasil, no decurso do tempo, destacando as tendências principais para, finalmente, fazer uma abordagem das mais recentes tendências de entender o currículo à luz dos Estudos Culturais, em que as *diferenças* produzem situações, entendimentos, resultados, ações, tratamentos, significados, coisas e estados de coisas diferentes que devem e necessitam ser levadas em conta por todas as pessoas em geral e pelos educadores em particular. Afinal, a questão do currículo é a questão central que diz respeito àquilo que a escola faz e para quem faz ou deixa de fazer.

Velhos e novos olhares: um pouco de história

O termo “currículo”⁵⁸ deriva do verbo latino *currere* (correr). Há os substantivos *cursum* (carreira, corrida) e *curriculum* que, por ser neutro, tem o plural *currícula*. Significa “carreira”, em forma figurada. Daí derivam

⁵⁸ Há autores, a exemplo de Terigi (1996) que, mesmo em língua portuguesa, preferem manter a palavra latina *curriculum*, cujo plural é *currícula*, por se tratar de termo mais ou, ao menos, muito utilizado na literatura específica. Na literatura pedagógica e documentos oficiais de nosso país, porém, usa-se a palavra “currículo”.

expressões como *cursum forensis*: carreira do foro, *cursum honorum*: carreira das honras, das dignidades funcionais públicas, sucessiva e progressivamente ocupadas (*Enciclopédia Mirador Internacional*). O termo *cursum* passa a ser utilizado, com variedade semântica a partir dos séculos XIV e XV, nas línguas como o português, o francês, o inglês e outras, como linguagem universitária. A palavra *curriculum* é de uso mais tardio, nessas línguas. Em 1682 já se utiliza em inglês, a palavra *curricule*, com o sentido de “cursinho”. Nesta mesma língua, se utiliza, a partir de 1824, a palavra *curriculum* com o sentido de um curso de aperfeiçoamento ou estudos universitários, traduzido, também, pela palavra *course*. Somente no século XX a palavra *curriculum* migra da Inglaterra para os Estados Unidos sendo empregada no sentido de *curriculum vitae*. O apertuguesamento da palavra, no Brasil, se dá por volta de 1940.

Há que se atentar para a seguinte particularidade: em determinados momentos (a partir de 1756), a palavra *curriculum* foi utilizada como diminutivo de *currus* (carro), que nada tem a ver com o sentido que lhe atribuímos hoje, nem como *curriculum vitae* nem como currículo escolar.

Ao buscar as origens do currículo, tal como se entende hoje, sob a dupla dimensão do *documento escrito* e *daquilo que é educativo*, colocamos, desde já, num emaranhado de filigranas semânticas e históricas que só muito lenta e recentemente se mostram como questão de domínio geral. Para exemplificar isto, citamos, abaixo, a definição da *Enciclopédia Mirador Internacional*:

Currículo, do ponto de vista pedagógico, é um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar seja alcançada certa meta, proposta e fixada em função de um planejamento educativo. Em perspectiva mais reduzida, indica a adequada estruturação dos conhecimentos que integram determinado domínio do saber, de modo a facilitar seu aprendizado em tempo certo e nível eficaz.

Esta é uma síntese cuja elaboração histórica percorreu longo e plural caminho. Supõem-se, neste conceito, várias construções, como: – *pedagogia, disciplinas, atividades, objetivos, metas, função, planejamento (educativo), domínio do saber (ciências particulares), aprendizagem, “tempo certo”,*

nível de aprendizagem, eficácia da aprendizagem. Estes são domínios de conhecimentos bem tardios.

Outro problema enfrentado por quem busca as origens do currículo (não a origem), são as múltiplas vozes que se apresentam com autoridade para informar. Nesta busca, como ressalta Terigi (1996):

“... encontraríamos dificuldades para escolher, entre tantas vezes autorizadas, a qual delas atribuir o mérito de haver determinado o começo, o ponto onde o conceito *curriculum* era o ‘verdadeiro’ *curriculum*” (p. 161).

Verificamos que a palavra *curriculum* migrou da Inglaterra para os Estados Unidos por volta de 1940. É apenas a partir de aproximadamente 1945 que o conceito começa a se delinear, como produto da era industrial, quando se diversificam os saberes e as demandas de saberes emergentes. Ainda que a partir de 1920 já se tenham orientações sobre a problemática do currículo, é somente a partir da Segunda Guerra Mundial que “aparecem as primeiras formulações com um maior grau de articulação” (Díaz Barriga, 1992, p. 16, *apud* Terigi, *op. cit.* p. 162). Fruto da modernidade, quando a unidade filosófico-teológica se rompe para dar origem às mais diversas ciências particulares, emergentes da técnica, o saber educacional adquire a forma de uma ciência nova, a ciência pedagógica. Neste contexto é que surge o currículo, como ordenamento de saberes educativos. O conceito de currículo, acima transcrito, revela a multiplicidade de saberes, correlatos de várias ciências. Isto nos leva a assumir, com Terigi, que o currículo se desenvolve concomitante e inspirado nas linhas conceituais da pedagogia estadunidense a que Díaz Barriga chama de “pedagogia da sociedade industrial”. Cremos ocorrer isto pelas razões arroladas que dizem respeito ao desenvolvimento da tecnologia, uma das características marcantes da modernidade inaugurada por Galileu, a qual passa por Descartes, amadurece com Newton e se expande definitivamente com a era industrial. A partir da era industrial se faz a produção do sentido atual do currículo, fenômeno que se estabelece definitivamente no pós-Segunda Guerra Mundial.

Não se pode olvidar a presença do currículo no *Oxford English Dictionary*, desde 1633, segundo nos informa Hamilton (1991, p. 197, *apud* Terigi, *op. cit.*, p. 162), mais como uma ocorrência terminológica que como um significante, com o sentido que conhecemos hoje. Em Platão e Aristóteles, currículo era o termo que utilizavam quando queriam referir-se aos temas ensinados. Portanto, num sentido bem próximo daquele que emergiu da modernidade. Não significa isto que tenha havido um “amadurecimento”, ainda, da questão curricular, mesmo em países tidos como muito “avançados” e de grande desenvolvimento cultural. Na França, a discussão em torno do currículo tardou muito a se configurar. Os teóricos da reprodução, na elaboração da crítica da cultura escolar, em dias tão recentes, tratam das questões curriculares de forma apenas indireta (Forquin, 1996). E, segundo Forquin, as discussões sociológicas sobre o assunto aparecem, na Grã-Bretanha, somente a partir dos anos de 1960. Ou seja, por muito tempo, os saberes escolares foram tidos como “naturais” e não “problemáticos”.

Terigi faz uma importante distinção ternária, ao se reportar à “verdadeira” origem do currículo, segundo três enfoques de três autores diferentes. Diz, textualmente:

- se *curriculum* é a ferramenta pedagógica de massificação da sociedade industrial, acharemos sua origem nos Estados Unidos, em meados do século, como a encontra Díaz Barriga, ou ainda um pouco antes, na década de 1920;
- se é um plano estruturado de estudos, expressamente referido como *curriculum*, podemos achá-lo pela primeira vez em alguma universidade europeia, como propõe Hamilton;
- se é qualquer indicação do que se ensina, podemos chegar, como Marsh, a Platão e, talvez, até antes dele (1996, p. 163).

Esta distinção tem o mérito de contemplar o sentido de “origem” em sua multiplicidade de sentidos. A autora se atém a três possibilidades de determinar a origem do currículo, sem descartar a possibilidade de tantas outras mais, na dependência de diferentes enfoques.

Filosofia e currículo: as prescritividades

Partimos do pressuposto teórico de que currículo é construção. Se é construção, então a pluralidade curricular é correlata às formas epistemológicas das discursividades. “Sua construção supõe certa perspectiva assumida na área da filosofia da educação, dado que é em função do sistema a que se dá assentimento que se precisam a direção e o sentido próprio do processo pedagógico” (*Enciclopédia Mirador Internacional*). O autor do verbete *currículo*, da enciclopédia que aqui se cita, vincula o conceito de currículo a *realidades sociais e culturais*, tendo em vista que são estas que decidem sobre a possibilidade ou não de certa organização, mesmo de sua conveniência ou inconveniência. Põe-se em relevo, nestes termos, o caráter político e a ordem do poder, na determinação do currículo: é a concretude da prescritividade que se materializa no currículo. Isto autoriza os estudiosos a fazer o currículo remontar à Grécia clássica, dada a prescritividade da educação entre os gregos, a exemplo da educação espartana, de caráter eminentemente militar, em que, para cada tempo (idade do educando), havia exercícios físicos e intelectuais bem marcados. Vale dizer o mesmo para a educação praticada em Atenas, onde o ideal da *paideia* se realizava prescritivamente. Se considerada a prescritividade como parâmetro, a Idade Média se caracterizou pela educação e ensino pautados pelo *Trivium* e pelo *Quadrivium*, um currículo disciplinar bem definido. A prescritividade já não caracteriza apenas um dos aspectos da origem do currículo, senão que diz respeito à sua ontologia, se tido em seu conceito moderno.

A prescritividade continua presente em toda a idéia de currículo e em todas as práticas curriculares. Contudo, não se sustenta mais manter um critério curricular universal e um currículo fechado em uma prescritividade única. Em *Currículo, cultura e sociedade* (Morteira e Silva, 1994, p. 28), os autores rejeitam o conceito de currículo como um rol de coisas a serem transmitidas e absorvidas com passividade. O currículo é, antes, “... um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

“Recriação” e “transgressão” são os termos que põem de manifesto a dinâmica curricular. Rompe-se, assim, o sentido monolítico em que tantas vezes se enredam professores, diretores e supervisores, na prática escolar. Uma concepção dinâmica de currículo só pode ser construída quando se pensam, conjuntamente, currículo e sociedade.

Na acepção corrente nos países de língua inglesa e francesa, o currículo é entendido como conjunto de coisas que se ensinam e coisas que se aprendem, de conformidade com uma ordem e progressão previstas, compreendendo um ciclo de estudos. Estas características estão todas presentes na definição que reproduzimos da *Enciclopédia Mirador Internacional*. É uma definição típica de tal origem. Currículo se caracteriza como programa de formação, global, com coerência didática e distribuição no tempo, de forma sequencial, com situações e atividades ordenadas. Trata-se de um “programa” de estudos, um “programa” de formação. Este é o conceito formal, prescritivo de currículo (Forquin, 1996, p. 187). Pode, ainda, ser entendido, o currículo, acessoriamente, segundo Forquin, como “... aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula e que está, às vezes, muito distante daquilo que é oficialmente prescrito”. Nesta linha se entende, também, currículo como todas as ações previstas, organizadas pela escola. Portanto, a prescritividade se atém, aqui, no nível do estabelecimento de ensino. Em sentido ainda mais lato, podem-se entender como currículo os conteúdos não expressos, mas latentes da socialização escolar, “... o conjunto de competências ou de disposições que se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação difusas, ou seja, tudo aquilo que os autores anglofonos designam, às vezes, pelo termo ‘currículo oculto’, em contraste com aquilo que se adquire através de procedimentos pedagógicos explícitos ou intencionais” (*Idem*). *Latissimo sensu*, currículo diz respeito a saberes, conteúdos, competências, símbolos, valores. A normatividade maior ou menor, a maior ou menor prescritividade é que determinam os vários sentidos de currículo e seus vários conceitos.

Em qualquer acepção que se tome o currículo, sempre se está comprometido com algum tipo de poder. Não há neutralidade nessa opção. Inclusões e exclusões estão sempre presentes no currículo.

Como se expressa Santomé (1996), “Toda propuesta curricular implica tomar opciones entre distintas parcelas de la realidad, supone una selección cultural que se ofrece a las nuevas generaciones para facilitar su socialización” (p. 5). E o autor se interroga, a seguir, sobre quem são as pessoas que vão participar dessa tomada de decisões acerca da seleção de conteúdos que visam ajudar as novas gerações a compreender o mundo que as cerca, conhecer-lhe sua história, promover valores e utopias. Em tais decisões é que se faz sentir o poder político, econômico, cultural e religioso. Esse é o momento em que se incluem ou excluem etnias, grupos sociais desfavorecidos e marginalizados de mulheres, trabalhadores, pessoas da terceira idade, os pobres, os mais desvalidos, os homossexuais e lésbicas, o mundo rural, meninos e meninas, adolescentes e aqueles que caracterizam o assim denominado Terceiro Mundo. Nessa exclusão/inclusão, segundo o mesmo autor, funcionam os materiais didáticos e livros-texto que materializam as propostas curriculares. Portanto, a elaboração curricular remete à questão que diz respeito ao tipo de cidadãos que se quer construir. Daí a importância do currículo posto em confronto com a sociedade. No currículo é que se colocam as parcelas da realidade que se levam à análise e conhecimento de educandos e educandas. Os recortes do real são decisivos na configuração do cidadão que se quer produzir. Nisto se efetiva a intencionalidade do currículo, a ideologia, a filosofia educacional. Neste caso, o currículo é veículo, numa coincidência feliz com o diminutivo da palavra latina *currus* (carro, veículo), ou seja: *curriculum*. Currículo é veículo que contém a filosofia, a ideologia, a intencionalidade educacional. Santomé (*op. cit.*) ressalta:

Desarrollar proyectos curriculares en las aulas obliga a estar alerta ante un sin número de cuestiones: a las tareas que cada uno de los chicos e chicas llevan a cabo, al seguimiento de sus realizaciones, de lo que saben y de aquello que todavía les resulta ininteligible; a detectar sus percepciones de la realidad, valoraciones, expectativas y prejuicios; a la apreciación de su desarrollo social y emocional y de las situaciones problemáticas que afectan a sus interacciones sociales (p. 1).

Efetivamente, o currículo sempre é currículo *para* alguém, construído a partir *de* alguém. Urge, pois, que autor e destinatário

coincidam ao convencionar o que é, *de fato* importante. E esta coincidência só pode nascer da participação efetiva de uma proposta curricular. O professor se afigura personagem importante deste cenário, juntamente com *seus* alunos e não com alunos hipotéticos. O conceber um currículo demanda experiência (vivência) e reflexão teórica. Disto é que podem resultar projetos curriculares comprometidos com realidades concretas. E que tipo de questões podem interessar à reflexão e estudo de quem se compromete com um plano ou proposta curricular? As questões culturais, as questões do trabalho, as questões econômicas e políticas “são imprescindíveis para alcançar uma adequada compreensão da comunidade e do mundo em que ela vive”, diz Jurjo Torres Santomé.

No ato de escrever um currículo também funciona a *Lógica clandestina do compreender, do pensar e do escrever*, que medeia entre as intenções iniciais e o que vai para o papel, como tão bem nos esclarece Flickinger (1995), quando “O conteúdo, presumidamente disponível, embaralha-se; privado inexplicavelmente da precisão intuída, ele recusa agora a representação em palavras, conceitos e frases. Ao escrever, escapa-nos a idéia à qual havíamos chegado, na fase preliminar das considerações em torno do tema” (p. 211-212). Esta situação ocorre para aqueles que estão impregnados de compromisso com o discurso pensado, com o currículo elaborado. Por isto, há premente necessidade de engajamento profissional daqueles que são responsáveis pelos currículos.

Currículo e sociedade

Até os anos 1960, as questões curriculares eram tratadas “em si mesmas”. Não se confrontavam com a sociedade onde se inseriam. A implicação social do currículo começou a ser pensada na Grã-Bretanha, a partir dessa década.

Um tema desenvolvido por Raymond Williams em seu livro *The long revolution* (1961) vai se tornar um dos primeiros motivos dessa reflexão: o da cultura como “tradição coletiva”, processo de decantação

e de reinterpretção permanente da herança deixada pelas gerações anteriores (Forquín, 1996, p. 189).

Compreende-se, a partir de então, que o currículo traduz elementos da memória coletiva, expressão ideológica, política, expressão de conflitos simbólicos, de descobrimento e ocultamento, segundo os interesses e jogos de força daqueles que estão envolvidos (ou não) no processo educativo. Forquín, tanto quanto Santomé, destaca a função seletiva do currículo, na escolha de conteúdos. Trata-se, segundo Forquín, da “seleção cultural escolar”. Quando se fala em “seleção de conteúdos”, não se fala de coisa neutra: na escolha de conteúdos curriculares se determinam variáveis sociais significativas e dinâmicas. Põem-se em jogo interesses, exercita-se poder, determinam-se rumos políticos. Urde-se uma trama social complexa, cujas derivações rizomáticas configuram a complexidade e mobilidade em que se movem os sujeitos, se constituem e destituem forças concretizadas em sujeitos do processo educativo, quando nem sempre o interesse da maioria “é o que interessa” e onde minorias são, tantas vezes, simplesmente ignoradas. O currículo é um dos “lugares” em que se “concede a palavra” ou “se toma a palavra”, no jogo das forças políticas, sociais e econômicas. A manipulação da informação é facilmente exercitada através do currículo explicitado nos manuais escolares que circulam internamente à escola, mas que são *curriculum* (veículo) das idéias e das práticas que “rolam” fora da escola-instituição. No currículo pode-se “ler”, assim, a estrutura social, as estratificações, o pensamento dominante, os interesses explícitos e implícitos do poder difuso, multipartite e multifacetado (de muitos rostos), polífono (de muitas vozes). É bom lembrar que poder não diz respeito somente (e talvez nem principalmente) aos grandes blocos de poder visível e constituído: há um poder, como atesta Foucault em várias obras, que é difuso, que se distribui em mil instâncias pequenas, individuais, de pequenos grupos, nas reentrâncias mais recônditas da sociedade. No currículo não é diferente: o exercício do poder por meio do currículo é muito difuso, passando pela instituição, pelos grupos que circulam na instituição, pelos sujeitos diversos da comunidade escolar e extra-escolar.

Tendências no Brasil

Não temos, no Brasil, algo que corresponda efetivamente a um estudo aprofundado, de tradição consolidada sobre o problema do currículo. É um campo do conhecimento educacional pouco explorado ainda. Esta questão tem sido discutida de forma difusa em muitos “lugares”, por exemplo, junto com a questão do livro didático, na discussão das relações escola e sociedade, junto com a questão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com o problema da competência técnica e política do professor e outras temáticas mais (Paraíso, 1994).

A relação estreita entre currículo e sociedade começou a ser posta no Brasil a partir do final da década de 1960. Este fenômeno, que já ocorrera no assim chamado Primeiro Mundo a partir da mesma década e que recebeu o nome de Nova Sociologia da Educação (NSE), “tem, com efeito, por característica essencial, considerar o conjunto dos funcionamentos e dos fatores sociais da educação a partir de um ponto de vista privilegiado que é o da seleção, da estruturação, da circulação e da legitimação dos saberes e dos conteúdos simbólicos incorporados nos programas e nos cursos” (*Idem*, p. 98). Na busca de uma resposta a uma série de questionamentos em torno do currículo, surgiu a Sociologia do Currículo. Questões tais como: (a) O que pode ou não ser considerado de valor educativo para fazer parte dos conteúdos a serem transmitidos pela escola? (b) Quem faz a seleção dos conteúdos e, portanto, dos elementos das culturas que fazem parte dos currículos? (c) A quem servem os conteúdos ensinados nas escolas? (d) Como é tratada a cultura das classes populares nos currículos? Estas questões determinaram o desencadeamento dos estudos da Sociologia do Currículo, em muitos lugares do planeta, inclusive no Brasil.

As diferenças culturais emergiram como temática importante, cujo estudo vem tomando corpo no Brasil, especialmente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul que, nos cursos de pós-graduação em educação, tem oferecido vários seminários avançados sobre o assunto. Além de apresentar uma produção notável para a incipiência do tema.

O grande desafio ainda por vencer é conseguir que estes enfoques cheguem às escolas. Por ora, a discussão, em nosso país, se encontra ainda em nível de academia. Não se deve, contudo, negar, a qualquer título, a abertura de caminhos que representaram as discussões de caráter dialético-marxista encetadas em 1979 por Dermeval Saviani e numerosos outros educadores, que resultaram em teorizações tais como a teoria crítico-social dos conteúdos, a pedagogia histórico-crítica e outras, com uma produção científica avantejada. Mas foi mais tarde que começou, no Brasil, a discussão em torno do multiculturalismo, os Estudos Culturais iniciados na Inglaterra. Justo num país como o nosso, em que se entrelaçaram culturas tão diferentes, o multiculturalismo deveria estar ocupando lugar de destaque, o que está longe, ainda, de acontecer.

Enfocado como um problema precipuamente prático, o currículo, no Brasil, demorou a alcançar um nível de discussão sociológica. Mas, na década de 1980, neste país, como destacamos acima, houve um progresso notável. O debate foi aceso e abrangente. A educação popular ganhou espaços na reflexão e na prática pedagógica, bem como em nível teórico. Além das teorias crítico-sociais, o construtivismo teve grande aceitação nos meios educacionais brasileiros (e prossegue tendo, em larga escala). As propostas curriculares oficiais avançaram muito em seus aspectos teóricos, ensejando práticas conseqüentes, ainda que tenhamos a convicção de que as práticas ficaram muito e muito aquém das teorizações.

Seguindo a linha de investigação de Paraiso, podemos dividir em três momentos distintos a produção de pesquisa em torno do currículo escolar dos últimos dez anos: em 1983-1985, os raros autores que trataram do currículo, pouco uso fizeram da teoria da reprodução como recurso interpretativo. A NSE não era de domínio desses autores. As teorizações de Michael W. Apple e Henry Giroux eram citadas, sem que se fizesse delas utilização maior. Nem mesmo autores brasileiros, como Paulo Freire, inspiraram a produção científica sobre currículo. A inspiração teórica básica continuou sendo Tyler. Alguns autores se limitaram a discutir o lugar de algumas disciplinas e não

muito mais que isto. Apareceram trabalhos meramente exploratórios, sem expressão teórica maior.

O que predomina são as já amplamente discutidas teorizações da década de 1970. O conceito de currículo, até esse período, se atinha muito à idéia de rol de disciplinas e ainda não se percebia, no Brasil, como em outros países, a mera função instrumental das disciplinas no contexto curricular. Fizeram-se estudos que trataram de currículos e programas, nos quais o acento é posto no papel social a ser desempenhado tanto pela escola quanto pela comunidade. Fizeram-se, ainda, estudos cujos resultados e recomendações eram de que se tratasse do maior número possível de assuntos nos currículos, para, dessa forma, se instrumentalizarem as camadas populares para que pudessem superar os estereótipos, experiências e pressões da ideologia dominante.

A pesquisa em torno do currículo do primeiro grau se intensifica em fins de 1985, visando buscar causas da evasão e repetência, grave problema educacional. Tais estudos tendiam a encontrar as causas dos problemas na questão dos conteúdos. Não se chegou a apontar as mudanças que poderiam reverter os problemas e gerar o fortalecimento da educação formal do país.

O período de 1986 a 1989 trouxe mudanças significativas. Tais mudanças se relacionam a um artigo de L. Domingues, intitulado “Interesses humanos e paradigmas curriculares”, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, onde aplicou a classificação de currículo feita por McDonald, inspirado em Habermas, para a realidade brasileira. Afinal, nesse período se superou a concepção de currículo como elenco de disciplinas ou listagem de conteúdos e se pensou no sentido de que todas as atividades da escola são significativas para o saber do aluno, para sua apropriação de conhecimento. A escola é que, nesta visão, assume tal papel social. Os estudiosos dessa época também trabalham a questão da adequação dos conteúdos aos alunos. Fez-se a análise que se faz, hoje, dos silenciamentos e dos modos e métodos de provocá-los. A tendência mais corrente é a de adotar um currículo crítico ou, ao menos, uma postura crítica diante das questões curriculares.

Começou-se a pensar sobre a adequação do currículo às classes e grupos mais excluídos sobretudo pela pobreza material. Buscou-se discutir a questão da formação básica para todos os brasileiros, com respeito mantido pelas questões e interesses regionais. Considerou-se importante, neste período, discutir os conteúdos que se configuram como necessários à educação. Fez-se uma crítica e reconsideração sobre os encaminhamentos da década de 1970. Lançaram-se novas propostas curriculares, na tentativa de rearticular o que se propunha como saída para os reais problemas de sala de aula. Mas os estudos da NSE continuaram sendo ignorados.

De 1990 em diante, as teorias que já se haviam fortemente firmado em vários países desenvolvidos, passaram a ser utilizadas para a análise dos problemas curriculares, no Brasil. Não se fez mera importação teórica, mas fez-se uma utilização crítica, como destaca Paraíso, das teorias mais atualizadas de então. A tese de doutorado de Moreira (1988), transformada em livro em 1990, foi amplamente inspiradora para o que foi feito posteriormente. Foi por esse tempo que as obras de Michael Apple e Henry Giroux se tornaram muito conhecidas no Brasil. Tomaz Tadeu da Silva iniciou importantes estudos curriculares, resultado de seus contatos produtivos com educadores estrangeiros. Teceu várias e fundamentadas críticas ao que se vinha fazendo em termos de estudo do currículo, sobretudo o fato de se terem ignorado os avanços da NSE e o rápido abandono da teoria da reprodução. Voltou-se com força para a produção e divulgação de análises conectadas, agora, a um novo campo de discussão – os Estudos Culturais. Esta trajetória de Silva prossegue com várias reflexões, e aparece em ensaios como *Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna* (publicado em Silva e Moreira, 1995a) e *Currículo e identidade social: territórios contestados* (publicado em Silva, 1995), indicando novos rumos para o debate. Este breve levantamento corre o risco de ser incompleto, pela sua contemporaneidade. É mesmo difícil fazer justiça ao citar obras que se impuseram no cenário nacional e internacional, na discussão do currículo, nos dias recentes. O que se pode dizer é que a questão dos Estudos Culturais vem ganhando

espaço na preocupação dos estudiosos do currículo. É, no Brasil, uma discussão que começa a se expandir. O curso de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul tem sido um ambiente de receptividade e produtividade nesta linha.

Currículo e cultura

Como já foi comentado, uma das mais recentes tendências quanto aos estudos curriculares é a de ligar o tema às questões culturais. Os *Estudos Culturais*, que tiveram sua origem na Inglaterra, vêm influenciando significativamente a questão do currículo, como se ressaltou acima. É pertinente o que afirmam Moreira & Silva (1994): “... a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos” (p. 27). Numa perspectiva foucaultiana, a variável “poder” é decisiva na atual análise dos fenômenos sociais. Toda ênfase nas questões culturais é dada, na análise, tanto dos componentes, quanto dos veículos desses componentes, no estudo do currículo, bem como na maneira pela qual se desenvolvem na escola. A variável “inclusão/exclusão” é amplamente empregada nessa mesma análise. O “olhar” se tornou parâmetro interpretativo dos fenômenos sociais. Basta verificar quantos artigos vêm intitulados com a palavra “olhar/olhares”. Mas não se trata, aqui, de ver a cultura como algo geral, genérico, abrangente, categoria universal. Trata-se, mais, de descobrir na cultura as diferenças mínimas, mas significativas, dinâmicas, diferenças que produzem diferenças. É significativo o cuidado, por exemplo, de vários autores e autoras e docentes, em ressaltar a diferença que faz se se trata de homem ou de mulher, de professor ou de professora, quando a categoria gênero entra em cena na análise dos fenômenos sociais. Daí a explicar-se o fato da utilização, na linguagem escrita e mesmo falada, da forma masculina e feminina (homem/mulher – professor/professora...), grafia e verbalização, convenhamos, incômoda, mas reveladora de sentidos. Nos Estudos Culturais voltados para o currículo não se podem mais ignorar as diferenças culturais, de gênero, de raça, de cor, sexo etc.

Se aprofundássemos certos aspectos filosóficos destas questões, desembocariamos na filosofia prática: a ética. Há, em todo o enfoque cultural destas questões, uma profunda preocupação com os valores éticos do respeito, do *cuidado* heideggeriano com a vida, com o outro, com o sujeito diferente, com a dor da exclusão, com a mágoa das minorias marginalizadas, com os excluídos, com a discriminação dos *gays* e lésbicas, com a exploração da mulher, com o abandono das crianças, com o silenciamento dos jovens e adolescentes... De fato, sem entrar em profundidade em nenhuma destas graves questões, podemos afirmar que o argumento ético é forte, prevalece, torna visíveis as feridas sociais, nos estudos culturais e nestes, quando voltados para o currículo, entre outras questões candentes deste fim de milênio. As análises foucaultianas do poder, do disciplinamento dos corpos e das almas, a microfísica dos poderes que pervadem tudo, a política miúda, pulverizada mas eficiente, que submete, tudo isto que Foucault magistralmente trouxe à visibilidade tem servido amplamente para sustentar a análise social da educação e análises curriculares. Vários teóricos, ao lado de e junto a Foucault, como Derrida, Deleuze, Guattari, Giddens, Gadamer, Baudrillard, Vattimo e tantos outros, possibilitaram uma base de discussão teórica das práticas, sem pretenderem se tornar um “*Grund*”, ou seja, um *fundamento*, na argumentação dos fenômenos sociais em que se insere a educação e o currículo escolar. O currículo está intimamente ligado às questões culturais, desde o momento em que se faz a pergunta: “Currículo para quem?” Afinal, a questão do currículo é a questão central que diz respeito àquilo que a escola faz e para quem faz ou deixa de fazer.

Considerações finais

O currículo tem história recente. Ainda que seja um termo utilizado desde a antiguidade clássica, como é hoje entendido, o currículo começou a fazer história apenas nas últimas décadas. Se por algum tempo (até a década de 1960) as questões curriculares estiveram

desconectadas dos problemas sociais, a partir de então, com a Nova Sociologia Educacional, começando pela Grã-Bretanha, pela França, este enfoque, o sociológico, se espalhou pelo mundo todo, chegando ao Brasil pelo fim da década de 1980.

Hoje, as questões curriculares estão intimamente conectadas aos problemas sociais e, em dias mais recentes, aos aspectos culturais. Mais uma vez a Inglaterra tomou a frente nestes estudos. A tendência atual é aprofundar esta questão, numa forte tentativa de eticidade perante as diferenças. A filosofia pós-moderna contribui, sem dúvida, a refletir a contingência, a pluralidade, a descontinuidade, o discurso, os recortes mínimos, as realidades pequenas: a “realidade real”. Fortaleceu a convicção de que a vontade de poder determina rumos históricos, toma decisões, encaminha a história, dispõe dos corpos e das almas para submetê-los aos interesses, à filigrana dos interesses manifestos e ocultos nas mais recônditas fendas e fissuras, nos mais intrincados labirintos produzindo inclusões e exclusões, deitando “olhares”, ditando normas (normatividade), *instituinto* “realidades”.

A sociedade pós-moderna se caracteriza pela complexidade. A técnica é multifacetada: é um mundo brilhante, luzidio, atraente, tentador, que traz conforto e felicidade a um tempo e massificação e depressão moral noutro tempo. A massificação é brutal. O currículo é o lugar dos eventos micro e macro, dos sistemas educacionais, das instituições, a um tempo, e o lugar, também, dos desejos mínimos, por outro. As decisões tomadas a respeito do currículo (micro ou macro) afetam sempre vidas, sujeitos. Daí, sua importância.

Referências bibliográficas

- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DÍAZ BARRIGA, Angel. *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: REI, 1992.
- ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL. São Paulo/Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda., 1982.