

OS SENTIDOS REFERENTES À CLASSE SOCIAL E RELAÇÕES DE PODER PRESENTES NO CONTEXTO DAS TEORIAS CURRICULISTAS TRADICIONAIS E CRÍTICAS

SANTOS, Adriana Regina de Jesus*

LOPES, Rosana Pereira**

COSTA, Rogério da***

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica desenvolvida com o objetivo de identificar e analisar, por meio das teorias do currículo, os sentidos que este apresenta no que tange à classe social e relações de poder na escola. As categorias currículo, classe social e relações de poder tornaram-se os eixos norteadores de nossas análises, que têm como principais referenciais os seguintes teóricos: Apple (1989, 2003), Sacristán (1999, 2000), McNeil (2001), Marx e Engels (2006) e Silva (2010). Com base nessas produções, procuramos evidenciar como se constituem as relações de classe social e de poder nas concepções curriculares tradicionais e críticas. O estudo aponta a necessidade de reconhecermos o currículo como um território de lutas, conflitos e contradições, que podem confirmar e legitimar, ou não, um conhecimento favorecedor da emancipação dos sujeitos envolvidos nos processos escolares. A pesquisa mostrou que a concepção crítica de currículo favorece a emancipação, por legitimar a atitude da contestação nos destinatários dos saberes presentes na cultura escolar.

Palavras-chave: Escola. Classes sociais. Ideologia e poder. Currículo.

* Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora do Grupo de Pesquisa do CNPq – Currículo, Gênero e Docência. Londrina – Paraná – Brasil. E-mail: adrianatecnologia@yahoo.com.br.

** Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Londrina – Paraná – Brasil. E-mail: prof.rosanalopes@gmail.com.

*** Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina. Docente da Educação Básica e do Ensino Superior. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq – Currículo, Gênero e Docência. Londrina – Paraná – Brasil. E-mail: ipbrogerio@yahoo.com.br

**MEANINGS RELATED TO SOCIAL CLASSES AND POWER RELATIONSHIP PRESENT
IN THE CONTEXT OF TRADITIONAL AND CRITICAL CURRICULUM THEORIES**

SANTOS, Adriana Regina de Jesus*

LOPES, Rosana Pereira**

COSTA, Rogerio da***

ABSTRACT

This work looks at a bibliographical research developed with the purpose of identify and analyze, through curriculum theory, the meanings displayed with respect to social class and power relationship at school. Curriculum, social class and power relationship are the axis that will lead the analysis, having as the main theoretical references: Apple (1989, 2003), Sacristán (1999, 2000), Mcneil (2001), Marx & Engels (2006) and Silva (2010). Based on those productions, we try to evidence how social class and power relationship are constituted in traditional and critical curriculum conceptions. The study suggests the necessity of recognizing the curriculum as a territory of struggle, conflicts and contradictions that may, or not, confirm and legitimize a knowledge tending to favor the emancipation of the involved subjects in school processes. The research showed that the critical conception of curriculum favors the emancipation by legitimating the questioning attitude in the addressed actors of knowledge, present in school culture.

Keywords: School. Social classes. Ideology and power. Curriculum.

* PhD in Education from the Pontifical Catholic University of São Paulo. Post-Doctorate in Education, Federal Fluminense University. Professor of the Pedagogy Course and the Master's and Doctoral Program of the State University of Londrina. Coordinator of the CNPq Research Group - Curriculum, Gender and Teaching. Londrina - Paraná - Brazil. Email: adrianatecnologia@yahoo.com.br.

** PhD in Education from the Pontifical Catholic University of São Paulo. Teacher of the Pedagogy Course of the State University of Londrina. Londrina - Paraná - Brazil: E-mail: prof.rosanalopes@gmail.com.

*** Master in Social Sciences from the State University of Londrina. Teacher of Basic Education and Higher Education. Member of the CNPq Research Group - Curriculum, Gender and Teaching. Londrina - Paraná - Brazil. E-mail: ipbrogerio@yahoo.com.br.

1 INTRODUÇÃO

A escola, com todos os embates e desafios que a permeiam, pode ser mais bem compreendida se analisada de modo contextual e crítico. Entre esses embates estão as significações do currículo, que expressam as relações entre classes sociais e poder presentes no cotidiano escolar.

Apple (1989, 2003) e Sacristán (1999, 2000) apontam que as relações entre currículo e poder, por exemplo, podem ser um problema na escola, pois decorrem, geralmente, do fato de que esta considera o currículo algo inflexível, que não comporta a participação de educadores, estudantes e demais membros da comunidade escolar. Se aprofundarmos mais esse debate, veremos que, muitas vezes, as relações de poder decorrentes de significações do currículo estão, de maneira direta ou indireta, relacionadas à concepção de classe social, que, por sua vez, depende da visão de mundo e sociedade, e do homem que almejamos formar.

Com base nesse posicionamento, o currículo pode ser entendido como “[...] a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento histórico” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Em outras palavras, o currículo estabelece uma estreita relação com os valores e as ideologias da cultura na qual ele se organiza; portanto, não é neutro, pois expressa os interesses de uma determinada ideologia, cultura e classe social, que norteiam a prática dos educadores.

Tomamos o conceito de classe social elaborado por Marx e Engels (2006), que define a classe com base na organização das relações de produção de uma determinada sociedade. Nesse contexto, classe é um grupo de pessoas que ocupam uma mesma posição nas relações de trabalho. Assim, Marx e Engels compreendem a vida social como um campo de luta de classes, sendo essas compostas por sujeitos que objetivam garantir a sua sobrevivência material.

Nesse sentido, a base das classes sociais é formada pelas desigualdades decorrentes da exploração do trabalho. Marx e Engels (2006, p. 14) afirmam: “Em uma sociedade em que predomina o capitalismo, as relações de produção inevitavelmente provocam as desigualdades sociais. Essas desigualdades são as bases das classes sociais”, o que, de certa forma, implica nas relações de poder. Para Apple (2003), o currículo pode ser a estratégia dos educadores para a

=====

implementação de processos de regulação e/ou emancipação, favorecedores, ou não, da vida dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

O entendimento do currículo como instrumento de poder de uma determinada classe social expressa as verdades instituídas e instituidoras de poder. Esse posicionamento justifica a importância da participação dos sujeitos que compõem a comunidade escolar nos processos decisórios. Nas decisões que moldam processos escolares, inclusive o currículo, a presença da comunidade escolar pode ser a garantia de que os conhecimentos escolares expressam proximidades em relação à concepção de homem, mundo e sociedade que interessa aos sujeitos de uma determinada classe social, os quais serão submetidos ao processo educativo.

Cabe destacar que escrever sobre as relações entre currículo, classe social e poder exige um exercício de problematização que, a nosso ver, também impõe a necessidade de tentarmos deixar evidente como, em nossa condição de professor/pesquisador, nos relacionamos com essas questões. Implica, sobretudo, na urgência de que sejam respondidos alguns questionamentos, sendo um deles o seguinte: Como as relações de classe social e poder são percebidas nas teorias do currículo?

Isto posto, o presente artigo tem como objetivo identificar e analisar, por meio das teorias do currículo (tradicional e crítica) as significações que tangem à classe social e relações de poder. Para atender ao objetivo proposto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, pois somente com base em pressupostos teóricos é possível o aprofundamento do tema, tendo como parâmetro alguns pesquisadores que trabalham com aspectos e conceitos relacionados ao currículo, sendo eles: Sacristán (1999, 2000), McNeil (2001) e Silva (2010), classe social, Marx e Engels (2006) e relações de poder, Apple (1989, 2003).

Sendo assim, nosso estudo caracteriza-se como qualitativo; uma abordagem definida por Chizzotti (2006) como proposta segundo a qual há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva, em razão do compartilhamento de significados “visíveis e latentes” decorrentes do convívio entre eles, “[...] que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

2.1 Considerações preliminares sobre educação, currículo, relações de poder e classe social

Compreendemos que estamos em um contexto social marcado por situações que colocam os sujeitos em permanente conflito, ampliando a distância entre os indivíduos e entre as classes sociais. Esses distanciamentos inibem o convívio coletivo, ocasionando discussões sobre a quem compete ou não o fazer dessa trama social.

Cabe destacar que tais acontecimentos refletem diretamente na educação e nas teorias curriculares da sociedade contemporânea. Diante disso, um dos questionamentos que se apresenta discute qual currículo pode ser confrontado com o movimento, muitas vezes contraditório, entre a instituição escolar e as constantes transformações da sociedade, principalmente com referência às relações sociais de poder e desigualdade. De acordo com o pensamento de Silva (2010, p. 55),

[...] currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados às relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que estão impostos, mas também contestados (SILVA, 2010, p. 55).

Dessa maneira, o currículo não implica, necessariamente, em afirmações acerca do microespaço da escola, mas suscita reflexões que o levam a ser percebido de maneira ampla, entre outros fatores, como um elemento social, político, econômico, cultural e histórico. Além de abranger situações específicas de estruturação de conhecimentos, tempos e espaços escolares, o currículo carrega o intuito de regularizar e instituir preceitos e paradigmas que influenciam diretamente o pensar e agir dos sujeitos que constroem os processos escolares. Pode-se dizer que é um dos principais instrumentos educacionais de inserção na cultura de uma sociedade, pois requer o entendimento das relações ideológicas e de poder que perpassam o contexto do vivido e do instituído na produção histórica da humanidade. Na escola, o currículo se manifesta, principalmente, nas relações humanas, nos procedimentos didático-pedagógicos, nos conhecimentos a serem compartilhados por professores e alunos. Contribuindo com esta reflexão,

=====

Sacristán (2013, p. 21) afirma que o conceito de currículo desde os primórdios está relacionado à ideia de seleção de conteúdos e de ordem de classificação dos conhecimentos, portanto se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças e valores que condicionam a teorização sobre o currículo, sem levar em consideração as relações de classe social e poder.

Desse modo, a reflexão em torno do currículo se justifica por entendermos que ele está envolvido em relações de poder na medida em que expressa uma visão de mundo e de classe social nos processos educativos escolares. Nesse sentido, a percepção de currículo se constitui com base em diferentes acepções e significações sociais, levando-nos à aproximação de concepções teóricas como unidades ideológicas que contribuem para determinar tipos de conhecimentos, em uma dada realidade no espaço e tempo.

Diante de tais elementos, constatamos que a construção do currículo está atrelada às compreensões de ser humano e mundo, expressas por uma ideologia que atende aos interesses de uma determinada classe social. Em outras palavras, nos processos escolares busca-se um ideal de homem para atuar na sociedade ideal que, por sua vez, cristaliza a ideologia e os anseios de determinada classe social.

A esse respeito, Althusser, citando Marx, esclarece: “A ideologia passa então a ser o sistema das ideias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” (MARX *apud* ALTHUSSER, 1980, p. 69).

É nesse processo que as relações de poder e a imposição dos anseios de uma determinada classe sobre outra são estabelecidas ou são ampliados os distanciamentos culturais, econômicos, políticos entre os sujeitos, no interior das classes sociais e entre as classes sociais. Uma possível estratégia para as imposições é o exercício do questionamento, principalmente dos educadores, que deveriam se perguntar: A quem interessa o currículo construído no cotidiano escolar? Os valores presentes no currículo escolar favorecem a submissão ou a autonomia do educando? Apple (2003, p. 3) alerta:

Os efeitos de um acordo conservador são visíveis em toda a nossa volta, na educação e em todo o tecido social e cultural da nossa sociedade. [...] A educação sempre esteve em dia com esses conflitos. Tem sido uma arena de

cruzadas morais ao longo de toda da história, algumas progressistas e outras claramente conservadoras (APPLE, 2003, p. 3).

Isso posto, evidenciaremos, a seguir, as ideias e os ideais das teorias do currículo tradicional e do currículo crítico em que se arquitetam as relações de classe social e poder.

2.2 Classe social e relações de poder no currículo tradicional

A compreensão das relações entre classes sociais e poder no currículo tradicional deve levar em conta que, na escola tradicional, o núcleo da educação é o conhecimento estabelecido pela ideologia branca e europeia. A organização curricular tradicional é predominantemente disciplinar, no sentido de que os conhecimentos selecionados representam ideias e valores que interessam à classe dominante do período e, por isso, são tomados como verdades inquestionáveis, resistentes ao tempo e às mudanças socioculturais, cuja finalidade é incluir o sujeito na realidade social, trabalhando conceitos que envolvem a eficácia, eficiência e o ajustamento social. Silva (2010) contribui afirmando que a questão essencial da teoria tradicional pode ser concluída pela transmissão dos conteúdos e objetivos, que corroboram os interesses da classe dominante e o ajustamento dos sujeitos na sociedade onde estão inseridos, sendo, dessa forma, uma reprodução sem questionamentos, baseada na cientificidade de maneira descontextualizada.

Autores como McNeil (2001) apontam em suas reflexões que no currículo tradicional os conhecimentos eram inquestionáveis por serem considerados verdades absolutas, que constituem aquilo que Apple (2003) denomina “saber oficial”. Com base na reflexão de Apple podemos questionar: Que verdade é essa? O que representa?

Compreendemos que essa concepção foi determinante para a escola se apresentar como um espaço de intencionalidades e como ambiente neutro concebido pelas teorias tradicionais, segundo as quais os conhecimentos são organizados e transmitidos de acordo com as determinações da classe dominante, cujo intuito passa a ser um pensamento voltado para uma educação escolar direcionada às classes menos favorecidas, pautada, sobretudo, em formar e capacitar o estudante trabalhador.

=====

No início do século XX (1918), os estudos de Bobbit, sobre o currículo, apresentam uma educação escolar baseada em características empresariais, comerciais ou industriais:

O que implementa o currículo tem assim duas funções importantes a desempenhar – por um lado, determinar quais os desejos do mercado de consumo, em termos de produto acabado e, por outro lado, determinar a forma mais eficiente de elaborar o produto acabado – funções estas intimamente relacionadas com a noção de controle de padrões [...]. (BOBBIT, 2004, p. 21).

Essas considerações nos fazem compreender que o currículo, na visão de Bobbit (2004), é envolvido em conhecimentos que acentuam características de prescrição e controle, ou seja, trata-se de um currículo que se desloca completamente do real, uma vez que não abarca, por exemplo, as relações de poder e, conseqüentemente, as desigualdades presentes na sociedade. Com efeito, como podemos perceber, pelos objetivos de Bobbit (2004), a escola tem unicamente a função de transmitir uma cultura alicerçada na reprodução de pensamentos de uma determinada classe social, detentora do poder. Em consequência disso, o currículo é organizado para que o docente atue de maneira não reflexiva, isto é, executando ações baseadas apenas na forma como o currículo está estruturado.

Silva (2010, p. 24) relata que,

Na perspectiva de Bobbit, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. [...] Numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica. Tal como na indústria, é fundamental, na educação, de acordo com Bobbit, que se estabeleçam padrões. O estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto numa usina de aços. [...] a educação é um processo de moldagem (Silva (2010, p. 24).

Nesse sentido, o currículo é produto do poder e do controle e pode ser uma estratégia do coletivo para a implementação de processos de regulação favorecedores da conservação de determinados conhecimentos, valores e cultura. É, também, propagador de verdades que sustentam o poder e justificam o disciplinamento e a normatização, entendidos, pelos que os

impõem, como necessários para a manutenção dos interesses sociais, portanto aparentemente favorecedores da vida e da existência da comunidade. A esse respeito, retomamos Foucault (2007, p. 10), que diz: “[...] o importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem o poder”; sendo assim, é imprescindível questionarmos sobre as relações de poder e as verdades presentes no currículo tradicional. Esse estranhamento no contexto educacional e curricular objetiva que tanto “[...] professores como estudantes devem ser educados para lutarem contra formas de opressão na sociedade mais ampla, e que as escolas representam um lugar importante nesta luta. [...], pois a democracia envolve não apenas a luta pedagógica, mas também a luta política e social” (GIROUX, 1997, p. 29), como poderemos perceber no tópico a seguir.

2.3 Teoria crítica: currículo, classes sociais e possibilidades de empoderamento

Alguns acontecimentos históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos que ocorreram na década de 1960 foram determinantes para manifestações e contestações em oposição à educação vigente e, conseqüentemente, às concepções e disposições teóricas oriundas do currículo tradicional que regiam o sistema escolar. Esse panorama foi decisivo para o surgimento das teorias críticas do currículo, que se estabeleceram de modo a desenvolver conceitos que possibilitassem uma compreensão mais ampla da educação. Assim, com base principalmente em uma análise marxista, as teorias críticas partem da premissa de que não existe uma teoria neutra, uma vez que as teorias são organizadas e sustentadas dentro de um contexto em que as relações de poder são fatos concretos.

Isto posto, a partir da década de 1980 no Brasil, as teorias críticas em educação apontaram a necessidade de pensar a escola e o conhecimento de maneira contextualizada e sistematizada, podendo, dessa forma, formar sujeitos críticos e emancipados. Um dos autores a defender tal princípio foi Saviani, quando afirma que:

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado e contextualizado. [...] eu disse saber sistematizado e contextualizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura

=====

popular, bem como esta necessita pensar no conhecimento contextualizado e transformador [...] (SAVIANI, 1994, p. 14).

Ou seja, o currículo passa a ser pensado numa perspectiva crítica, tendo em vista a realidade educacional e social, entendendo esta como dialética, histórica e transformadora. Contribuindo com essa reflexão, Gramsci (1995) afirma que, no processo de transformação da sociedade, ocorre simultânea e necessariamente a modificação do indivíduo e a transformação das relações diante das concepções de mundo por meio do processo educativo.

Assim, os conhecimentos científicos transmitidos na escola por meio do currículo crítico devem ser associados com a realidade cotidiana dos alunos para que eles possam assimilar os conteúdos com as suas vidas. Para atingir tal finalidade, o currículo deveria incorporar-se a um sistema escolar concreto, ser direcionado aos professores e alunos e servir-se de significado real (SACRISTÁN, 1998).

Em se tratando de currículo, as concepções críticas são percebidas como possibilidades para expressar a liberdade e a autonomia do sujeito; em outras palavras, as teorias críticas do currículo podem ser entendidas como um espaço histórico, cultural, político e social de lutas:

As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas de desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2010, p. 30).

Estabelecer discussões sobre currículo, classe social e poder na perspectiva crítica é reconhecê-lo como expressão e instrumento da comunidade, como possibilidade de empoderamento da própria comunidade. Isso significa que o currículo escolar é permeado de uma gama de intenções, ações e interesses previstos e objetivados para determinados fins. Ao mesmo tempo, é também o imprevisto, o não determinado, a emergência, que surge do choque entre os interesses da classe social em questão, as tensões e as individualidades envolvidas.

O currículo constitui-se, em última instância, pelas experiências dos sujeitos que compõem a cultura escolar, em processos educativos que produzem pessoas e conhecimentos. O que importa, de fato, é saber qual é a finalidade desses processos: se para conservação ou

transformação. Ou, de acordo com o questionamento de Apple (1989, p. 120), “para quem as escolas funcionam”?

Nessa perspectiva de “a quem elas servem” é que se reconhece a inserção das relações de poder na definição do currículo. O pensamento de Young (1989) foi determinante para apresentar uma denúncia contra o silenciamento de vozes, sobretudo dos sujeitos das classes menos beneficiadas economicamente.

Portanto, o currículo é a expressão das tensões entre os sujeitos, e a institucionalidade das normas e leis e poderá ser estratégia de crescimento da comunidade que o envolve, se significar para essa comunidade promoção da vida. Em outra perspectiva, se o currículo for percebido apenas como estratégia de poder de um grupo minoritário, pode tornar-se silêncio e submissão.

O currículo seria então constituído e constituidor de normas e controles necessários, ou não, à vida da comunidade escolar. Seu sentido também pode ser de um campo de tensões entre a verdade estabelecida pela comunidade, que, no cotidiano escolar, cria normas, disciplinas e condutas necessárias para a confirmação das verdades; e, ao mesmo tempo, pode representar a possibilidade da liberdade dos sujeitos, em que se permite o questionamento das verdades estabelecidas no contexto escolar, bem como, no contexto social mais amplo, o estabelecimento de novas verdades necessárias à vida da comunidade. Ou seja, pode ser instrumento de poder, entendido como vida.

Discutir currículo é refletir sobre aspectos relacionados a uma dada classe na perspectiva crítica; é estabelecer a luta pela vida, a “capacidade” de prover a vida; é considerar a reflexão do poder do campo das macrorrelações, estado-comunidade, ou comunidade-sujeito, e também, no campo das microrrelações, de sujeito para sujeito (FOUCAULT, 2007).

Apple (2003) afirma que o currículo não pode ser compreendido simplesmente como um amontoado de conhecimentos, pois, para o autor, esses saberes são instituídos de maneira ardilosa por determinados segmentos da sociedade, e a parcela que detém o poder decide o que será transmitido no sistema escolar. Assim, Apple (2003) explicita que o essencial não é entender como o conhecimento será difundido, mas compreender qual o conhecimento que será transmitido e por que esse e não outro conhecimento. O autor ainda contesta a posição de

=====

considerar o currículo apenas como propostas de ensino nas quais o professor deve estar fixado na maneira de reproduzir conteúdos. Para Apple (2003), o currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que, de alguma forma, aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Parte sempre de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem acerca do que seja conhecimento legítimo.

O currículo é produzido em conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. Apple (2003) considera o currículo expressando-o com base em fatos intrínsecos e extrínsecos, determinados por relações de poder. Assim, o autor relata que “a escola não é um espelho passivo, mas uma força ativa, uma força que também serve para dar legitimidade às ideologias e às formas econômicas e sociais tão estreitamente ligadas a ela” (APPLE, 1989, p. 80). O argumento do autor é de que o contexto social e cultural, no qual a instituição escolar se encontra, não pode ser considerado simplesmente como um campo de imposição e dominação, mas também de resistência e contestação. Dessa forma, o campo do currículo proporciona especificidades políticas e ideológicas, abarcando ações sucessivas de ajustes, conflitos e de lutas de classe, quer para a injunção ou sustentação da hegemonia, quer para a concepção de opções democráticas de “combate” por um conhecimento significativo para todos os segmentos da sociedade.

A questão centra-se em percebermos que, na escola, as tramas que permeiam a vida escolar e os processos democráticos podem ultrapassar o conservadorismo do saber oficial (APPLE, 2003). As pretensões e concepções (homem, sociedade, entre outras) dos sujeitos que compõem a comunidade escolar e as relações que estabelecem com o coletivo, seus desejos, atos e posturas coletivas e individuais se inter cruzam na cultura escolar.

O currículo, nesse contexto, expressa o acordo sobre as necessidades essenciais, os sonhos e as concepções dos sujeitos de uma determinada classe social. Trata-se do consenso, que só é possível entre sujeitos protagonistas de suas vidas.

O posicionamento crítico favorece o estabelecimento do consenso não como uma nova verdade estabelecida, mas sim como a expressão provisória das necessidades dos sujeitos de uma determinada classe social, em um determinado contexto e tempo histórico.

A provisoriade da verdade requer a capacidade coletiva de transformar os êxitos e fracassos em impulsos para novas investigações e implementações de um currículo ressignificado diante da emergência do novo. São essas implementações que tornam o currículo, na perspectiva crítica, coerente com a realidade da comunidade escolar; ele é, portanto, empoderado, no sentido de favorecer a vida e a sua emancipação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas análises possibilitaram reflexões importantes sobre as significações de classe social e poder presentes nas teorias tradicional e crítica do currículo. Na perspectiva tradicional, constatamos que os aspectos classe social e relações de poder são naturalizados, tendo em vista a manutenção da ideologia dominante, que sugere uma dicotomia entre homens e sociedade, e entre conhecimento oficial e conhecimento contextualizado, implicando, dessa maneira, na não articulação entre educação e ideologia. Concordando com essas ideias, Althusser (1980) afirma que a escola pode se tornar um aparelho reprodutor que, em conjunto com outras instituições e mecanismos, reproduz os paradigmas da sociedade capitalista (econômicos e ideológicos). O autor aponta que esse modelo de sociedade consegue se sustentar por meio de mecanismos e instituições que são incumbidos de assegurar que o *status quo* não seja questionado. Conforme a conjuntura atual, temos como desafio não somente discutir as questões apresentadas no currículo oficial, mas, principalmente, tecer algumas implicações para a escola contemporânea, problematizando, dessa maneira, os aspectos classe social e relações de poder.

Desse modo, nesse cenário marcado pela ideologia e pelo poder da classe dominante, há que se repensar os currículos desenvolvidos nas escolas porque eles refletem ainda, em sua maioria, um conceito distorcido. Todavia, considerando os aspectos sociais e históricos, o currículo na perspectiva tradicional não tem mais espaço na atual conjuntura, já que os sujeitos que dela participam sofrem mudanças no decorrer da história.

Assim, é necessário haver um currículo pensado na perspectiva da teoria crítica, em que o conhecimento não pode ser voltado à racionalidade técnica do pensamento, distanciando-se de um projeto de formação humana com vistas à emancipação do sujeito e à autocrítica. Nesse

=====

sentido, é imprescindível pensar que, se a função da educação se apresenta ainda como a de promover a emancipação, faz-se, então, necessário que a escola desenvolva ações críticas em situações de aprendizagem em espaços formativos.

Moreira (1990) esclarece que o currículo na perspectiva crítica deve valorizar o potencial de cada aluno e objetivar o desenvolvimento de sua criticidade e autonomia.

O professor, por sua vez, deve entender o currículo como totalidade, devendo ensinar algo que desafie o aluno face à busca de direcionamento político e transformador, a partir dos conhecimentos científicos, no intuito de que esse conteúdo/conhecimento seja válido e traga um significado para a vida do estudante.

McLaren (1997, p. 216), afirma que “[...] o currículo pensado de maneira crítica representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso que se traduzem nos conteúdos disciplinares”. Sendo assim, este necessita ser refletido como uma variedade de processos que podem ser vivenciados pelo sujeito na sociedade.

Destarte, esses procedimentos (disciplinas e conteúdos) também são importantes elementos curriculares para a formação humana, uma vez que determinam fatores para que o conhecimento seja apreendido coerentemente pelos alunos e pelos professores no cenário educacional. Diante disso, Sacristán (1999, p. 62) afirma que “[...] o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura e a aprendizagem dos alunos”.

Dessa forma, o currículo é percebido como apreensão e entendimento da própria cultura em sua forma regional ou em caráter ampliado. O profissional da educação deve entender as origens do processo educacional no qual atua diretamente ou indiretamente, podendo, dessa maneira, perceber as relações de classe social e de poder que estão presentes nos processos de ensino e aprendizagem.

Portanto, o currículo exige uma reflexão no sentido de encontrar-se interligado a um contexto histórico; é, assim, um instrumento político-pedagógico que está conectado à ideologia, à estrutura social, à cultura, ao poder e, finalmente, ao fazer pedagógico.

Essa problematização faz emergir a necessidade de clareza em relação à visão de mundo, de sociedade e de educação. Portanto, o saber propiciado pelo currículo na formação humana não deve ser visto apenas como uma conquista individual, mas sim como uma oportunidade de constituição pessoal que irá refletir na vida social e profissional de cada estudante.

A criação do saber sobre a natureza e do saber sobre a cultura, ou da produção de ideias, valores, conceitos, isto é, o composto da produção humana é que constitui um currículo voltado à transformação social. Para que um trabalho produtivo humanamente se realize, é preciso que o professor compreenda o contexto da teoria crítica, bem como a importância de seu papel enquanto mediador dos processos de ensinar e aprender, tendo em vista a emancipação do aluno enquanto sujeito histórico e político, e atue em prol do desenvolvimento desse estudante.

Portanto, o saber propiciado pelo currículo na visão crítica, no que se refere à formação humana, não deve ser percebido apenas como uma conquista individual, mas como uma oportunidade de constituição pessoal que irá se refletir na vida social. Destarte, a formação humana tem que ser percebida em sua totalidade; isso significa pensar em um sentido de currículo que incorpore nossas inquietações. É, ao mesmo tempo, uma circunstância que nos mantém “[...] mobilizados para o desenvolvimento dos processos de aprendizagens, para conhecermos e para sermos desafiados para o uso do conhecimento” (MATUI, 1995, p. 17).

Assim sendo, pensar e colocar em prática o ato de perceber criticamente o currículo e o conhecimento contextualizado

[...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. [...] Conhecer é tarefa de sujeitos [...]. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 1992, p. 27).

=====

Para se inserir nesse processo, é necessário um “desligamento” de pensamentos ambíguos e simplificados que restringem o currículo, na perspectiva tradicional, a um percurso que determina somente qualificações individuais, com conteúdos disciplinares pré-determinados e metodologias desconexas da realidade. O norte para onde aponta o currículo na perspectiva crítica é abrangente, sempre estará compreendido por intenções, é um processo resultante da convergência de distintas ações praticadas por diferentes atores e em períodos igualmente distintos.

Na consecução de tais pressupostos, é necessária uma consciência crítica que destaque interesses e conhecimentos almejados pelos sujeitos que compartilham a educação escolar e desejam uma formação completa, que envolve diversos âmbitos da sociedade. Essa é uma maneira de “viver” o currículo tendo como premissa a teoria crítica na escola, isto é, ação e reflexão pela práxis, em que “[...] as práticas e as palavras têm sua história e refletem as atividades nas quais forjaram os significados que arrastam até nós, projetando-se em nossas ações e pensamentos, na forma de dar sentido à experiência” (SACRISTÁN, 1998, p. 11).

Orientado por esta perspectiva crítica, o currículo é um elemento articulador central, que “sustenta” o conhecimento escolar, já que está envolvido, entre outros fatores, por determinações sociais, políticas e pedagógicas em relação ao conhecimento educacional e, assim, necessita ser pensado criticamente para que sejam desvendados os conhecimentos que são cercados de valores, disposições, intencionalidades e que constantemente são avaliados como legítimos. Cremos que o entendimento do professor acerca do currículo de forma global irá proporcionar ações voltadas à investigação, explicitando por quem foi estabelecida essa validade e legitimidade do conhecimento e até que ponto isso é verdadeiro e interfere em sua formação e em seu trabalho. Logo, “[...] a ação do ensino não pode ser considerada como um mero recurso instrumental, uma técnica para conseguir metas abstratamente, porque essas metas não podem ser qualquer fim [...]” (SACRISTÁN, 1999, p. 44).

Diante disso, o conjunto de reflexões apresentadas pelos autores que contribuíram com a nossa análise sobre currículo, classe social e relações de poder ajuda-nos a buscar novos direcionamentos no campo do currículo, do pensamento pedagógico, da formação e atuação docente na escola contemporânea, a fim de garantir a todos uma formação humana favorecedora

do conhecimento científico contextualizado. Para tanto, a compreensão do currículo de maneira ampliada, enquanto artefato cultural e social, é a base dessa mudança, cabendo aos sujeitos do processo educacional o envolvimento e a elaboração do pensamento coletivo e dialógico, mesmo que permeado por conflitos, poder, disputas ideológicas, culturais e identitárias. Essa relação coletiva possibilita o estabelecimento de consensos e compromissos que possam interferir e liderar na seleção e legitimação dos conhecimentos, valores, ideologia, padrões culturais e de sociabilidade nos espaços diferenciados.

Estabelecer relações entre currículo, classes sociais e poder no cotidiano escolar é um exercício imprescindível para educadores preocupados com seus compromissos sociais e políticos; assim, cabe cuidado em perseguir a clareza quanto às nuances que envolvem os significados dos conhecimentos presentes no currículo escolar.

A colocação de perguntas que contestam os conhecimentos – entre elas: De quem? Como? E por que deve ser ensinado? – pode aproximar os educadores da construção de uma cultura curricular em que a visão de homem, mundo e sociedade seja mais coerente com os atores da comunidade escolar e, portanto, mais justa e menos desigual, a favor da emancipação dos estudantes.

Os estudiosos sobre currículo, como Llavador (1994), apontam que este é um campo de contestação a ser construído no cotidiano escolar de múltiplos sentidos e significados.

Esperamos que as reflexões aqui apresentadas possam instigar e inspirar outros pesquisadores e/ou profissionais da educação a repensar o contexto do currículo e suas implicações na formação de professores. Sendo assim, o currículo na perspectiva crítica possibilita pensar a educação enquanto espaço de disseminação de políticas e práticas culturais que interferem em grande medida na produção das identidades culturais e na produção do conhecimento elaborado.

Nesses espaços, os conflitos culturais se manifestam com muita intensidade e, na maioria dos casos, são muito acirradas as investidas que os grupos com maior poder têm efetivado em processos de negação das culturas dos grupos minoritários.

Por outro lado, os processos de resistência e contestação existem e precisam ser fortalecidos com a construção de propostas educativas e curriculares que afirmem os padrões

=====

identitários e culturais dos grupos discriminados e excluídos da sociedade, propostas essas que serão permeadas pelo reconhecimento e pela valorização das diferenças e da alteridade.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelho ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1980.
- APPLE, Michael Whitman. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. **Educando a direita: mercados, padrões, Deus e desigualdades**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2003.
- BOBBIT, John Franklin. **The Curriculum**. Tradução portuguesa e introdução de João Menelau Paraskeva. Lisboa: Didáctica, 2004.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- GIROUX, Henry Andrew. **Os professores como intelectuais**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- LLAVADOR, Francisco Beltrán. Las determinaciones y el cambio del currículo. In: ANGULO, José Félix; BLANCO, Nieves (Coords.). **Teoría y desarrollo del currículo**. Málaga: Aljibe, 1994. p. 369-383.
- MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 10. ed. São Paulo: Global, 2006.
- MATUI, Jiron. **Construtivismo - Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1995.
- MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MCNEIL, John David. **O currículo reconstrucionista social**. Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas; São Paulo: Papirus, 2001.
- MOREIRA, Antonio F. **Currículo: questões atuais**. 10. ed. Campinas: Papirus, 1990.
- SACRISTÁN, Jose Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

=====

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre sua prática. 3. ed. Porto Alegre: Artamed, 2000.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 1-97.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

YOUNG, Michael. Currículo e democracia: lições de uma crítica à "nova sociologia da educação". **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 29-39, 1989.

Artigo recebido em 13/02/2016.

Aceito para publicação em 23/11/2016.