

O conceito de *currículo* na literatura educacional crítica: uma contribuição às pesquisas no campo curricular

*Eliane Teresinha Peres**

Resumo

Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica de diferentes trabalhos/autores que tratam da questão do currículo escolar na perspectiva da teoria crítica. Na literatura educacional crítica, currículo é um termo complexo e com uma diversidade de significados. Este estudo apresenta o significado deste conceito para diferentes autores que produzem a teorização e as pesquisas nessa área. É, assim, uma espécie de “cartografia” da discussão curricular em diferentes países.

Palavras-chave: currículo escolar; teoria crítica; pesquisa educacional.

Abstract

This article presents a bibliographical review of different works/authors who approach the question about the school curriculum in the Critical Theory perspective. In the critical educational literature, curriculum is a complex term with a diversity of senses. This study presents the sense of this concept for different authors who theorize and research this subject. This article is a “cartography” of the curricular discussion in different countries.

Key-words: school curriculum; Critical Theory; educational research.

* Professora do Departamento de Ensino FaE/UFPEL
Doutoranda - UFMG
Bolsista da CAPES na Universidade de Lisboa
Endereço: Rua Prof. Mark Athias – Lote A3 – 3º D
1600 – Telheiras – Lisboa/PT
E-mail: speres@esoterica.pt

Introdução

O texto aqui apresentado é resultado da revisão de alguns trabalhos de autores que desenvolvem pesquisas e reflexões em torno de um campo específico de estudos: o do currículo escolar. Para desenvolver este trabalho, tomei como critério, na seleção bibliográfica, as contribuições consideradas mais originais, seja por terem sido as primeiras no campo curricular a partir de uma perspectiva crítica, seja pela originalidade das proposições. Procurei ter como critério, também, a diversificação da produção segundo os diferentes países, grandes produtores da pesquisa, para tentar uma "cartografia" do que e como a discussão curricular vem acontecendo nas últimas três décadas em diferentes espaços geográficos.

Assim, subsidiam este texto os seguintes autores: Michael Young (1982¹,1989), Michael Apple (1982,1989,1995), Jean Claude Forquin (1992,1993), José Gimeno Sacristán (1995,1996) e o trabalho do português José Augusto Pacheco (1996). É preciso considerar as diferenças de natureza nas produções dos autores. Longe de propor uma classificação do trabalho desses autores, é importante chamar a atenção para algumas dessas diferenças. Forquin e Pacheco, embora de forma bastante diferenciada, fazem sínteses das discussões curriculares, do pensamento de outros autores ou das tendências históricas dos estudos curriculares. Pacheco trabalha, também, numa segunda parte de seu livro, com dados empíricos sobre as mudanças curriculares nas escolas secundárias portuguesas entre 1836 e 1989. Young foi incluído neste trabalho, obviamente, pela importância do seu pensamento como um dos fundadores da Sociologia do Currículo. Apple, pela originalidade de seu pensamento e pelas contribuições no campo dos estudos curriculares, especialmente com o livro *Ideologia e Currículo* (1982). Este autor, a partir de seus trabalhos, difundiu a idéia do currículo como espaço de reprodução das desigualdades sociais. Abordou, segundo sua própria *auto-análise*, desde *Ideologia e Currículo*, “o papel dos currículos escolares na criação e na recriação da hegemonia ideológica das classes e das frações de classes dominantes de nossa sociedade” (1989:34). Sacristán representa aqui a fecundidade que os estudos curriculares alcançam hoje na Espanha. Junto com Jurjo Torres Santomé, Sacristán é um dos renomados intelectuais espanhóis da área de formação docente e currículo. Hoje não é possível discutir as questões curriculares sem mencionar os esforços de teorização e de pesquisa vindos dos intelectuais daquele país.

¹Este texto é a tradução do artigo "An approach to the study of curriculum as socially organized knowledge", publicado originalmente em *Knowledge and Control: New directions for the Sociology of Education* (1971).

Mais dois trabalhos foram aqui incluídos pela relevância das discussões que propõem para o presente texto: um do espanhol Joan Rué (1996), porque faz uma *classificação* dos diferentes conceitos de currículo e outro da argentina Flávia Terigi (1993), porque seu trabalho objetiva discutir as diferentes visões de currículo e faz, também, de alguma forma, uma classificação de autores/conceitos.

Ivor Goodson (1995a, 1995b) é hoje, muito especialmente para a história do currículo e das disciplinas escolares, um importante referencial. Foi, portanto, incluído nesta discussão porque o conjunto de sua obra revela importantes contribuições teóricas e conceituais para o campo curricular.

Este texto, longe de esgotar a reflexão conceitual sobre currículo, tem apenas o objetivo de problematizar e apresentar algumas das principais contribuições sobre esse controverso, ambíguo e emergente objeto de pesquisa educacional: os currículos escolares.

Algumas noções de currículo na literatura contemporânea

Atualmente há, sem dúvida, uma grande produção no campo do currículo. O uso do termo *currículo* tornou-se, na linguagem educacional, amplamente generalizado. Não há, porém, consenso sobre este conceito. Segundo Pacheco (1996), o termo currículo originou uma grande confusão terminológica. O autor refere-se a currículo como um conceito polissêmico, carregado de ambigüidades, não possuindo sentido unívoco, com falta de precisão. Sacristán (1996:36) afirma que “discutir currículo significa discutir um conceito escorregadio”. Goodson (1995a) sinaliza para essa dificuldade quando diz que “um dos problemas constantes relacionados ao estudo do currículo é que se trata de um conceito multifacetado, construído e negociado em vários níveis e campos” (p.67). Assim, colocam-se questões como: qual é realmente o significado do termo currículo? A que estamos nos referindo quando falamos em currículo? A que aspecto ou aspectos do fenômeno educativo refere-se o termo currículo? Estas parecem algumas das questões fundamentais para qualquer trabalho que se proponha discutir currículo, seja ele em uma perspectiva sociológica, histórica, filosófica ou pedagógica.

A teoria curricular crítica redefiniu o conceito de currículo. De um conceito extremamente restrito - currículo como o plano/programa de ensino - até um conceito que abarca todas as experiências educativas - conjunto das experiências escolares vivenciadas pelos alunos/professores - há uma longa trajetória da pesquisa e da teoria curricular. Não pretendo aqui discutir o desenvolvimento das teorias curriculares nem historiar o conceito de currículo no interior de diferentes tendências, tampouco

apresentar a etimologia da palavra currículo ou as origens do termo². O objetivo é apresentar algumas idéias de autores que, *grosso modo*, pertencem a uma mesma corrente de pensamento: a teoria crítica. Antes disso é necessário, porém, algumas considerações iniciais.

Na idéia de currículo como o plano de ensino, sob a influência americana, especialmente com os trabalhos de R. Tyler (1979) e H. Taba (1962), a “ênfase foi posta na apresentação de formas *racionais e científicas* de projeto e implementação curriculares” (Goodson, 1995a:48). Se esse conceito é insuficiente e está associado a uma determinada teoria curricular e, mais do que isso, a uma determinada visão de mundo e a uma concepção de escola e de prática docente que se considera hoje problemáticas, o conceito de currículo como conjunto de todas as atividades docentes e discentes não deixa, também, de ter alguns problemas. Flávia Terigi (1993) argumenta que o currículo como o “todo educativo” produz um excessivo “estiramento” que pode resultar insuficiente. Afirma a autora que “é tanto o que abrange [o conceito], que abrange tudo, ou quase tudo; o que é o mesmo que dizer que [o conceito] perdeu sua capacidade discriminativa” (p.3). Ela analisa o campo curricular como estando em uma situação de esfrelamento, “no sentido que se chegou a um estado em que tudo o que acontece na instituição escolar e no sistema educativo é, de maneira indiferenciada, ‘*currículo*’. O efeito é paradoxal: a hipertrofia do campo estaria levando-o, segundo vários diagnósticos, à sua própria dissolução” (p.3)³. Forquin (1993:23), também chama a atenção, apoiado em Robin Barrow, para o fato de que a extensão da palavra currículo pode acabar fazendo com que ela perca toda a sua especificidade semântica.

Penso que a proposição de currículo como o “todo educativo” constituiu um esforço da teoria curricular crítica para chamar a atenção entre as diferenças daquilo que é postulado, planejado externamente e o que realmente acontece em sala de aula. Neste sentido, considero a proposição válida. No entanto, por outro lado, tal conceito não permite estabelecer as relações entre as partes constitutivas do ato educativo. Assim, os autores que se alinham com esta conceituação buscam, ao contraporem os aspectos da prática com as definições prévias da prática e as relações entre ambas, ou as influências de uma sobre a outra, uma alternativa: a proposição dos conceitos de *currículo formal* e *currículo real* para estabelecer a diferença entre o planejado e o “vivido” em sala de aula. Aqui, sob o mesmo entendimento, os autores usam diferentes expressões: para Sacristán,

²O estudo das origens do termo currículo foi adequadamente estudado por David Hamilton (1992).

³A tradução das citações do texto de Flávia Terigi e, adiante, do texto de Joan Rué, são de minha responsabilidade.

currículo escrito e currículo real ou em ação; para Apple, currículo explícito, formal, manifesto, expresso e currículo em uso; para Forquin, currículo formal e currículo real; para Goodson, currículo pré-ativo e currículo interativo, ou ainda, currículo escrito e currículo como atividade em sala de aula ou ativo; para Young, currículo como fato e currículo como prática. Assim, considerando as especificidades de cada autor há, ao que tudo indica, uma concordância: a de que o currículo tem, pelo menos, duas dimensões: a dimensão das decisões prévias e a do “vivido em sala de aula”. Cada um dos autores, tomados como referência neste texto, dá um tratamento diferenciado a estas duas dimensões.

Michael Young - principal representante da Nova Sociologia da Educação (NSE) - lançou, primeiramente, a idéia de que os programas escolares são “construções sociais” que “nascem, persistem e se transformam” (1982:158) articulados com interesses sociais das classes dominantes e com relações de poder, traduzindo pressupostos ideológicos. Young argumentou, também, que “as disciplinas escolares são uma forma histórica particular de sistematizar conhecimento” (1989:30). A questão da hierarquização dos saberes escolares mereceu desse autor um destaque especial.

O próprio Young chama a atenção para o fato de que as perspectivas inauguradas pela NSE foram uma “ameaça a algo quase sagrado”, principalmente ao “sugerir que o currículo acadêmico não era uma seleção benigna do que havia de melhor na cultura, mas uma seleção particular de conhecimento por parte de uma elite, geralmente no interesse de preservar sua própria posição” (1989:32). É também o próprio Young quem vai traçar a contribuição mais marcante da NSE: a compreensão de que o currículo é um processo de seleção e de exclusão do conhecimento escolar cujo processo é permeado por “relações de poder tanto dentro da escola como na sociedade mais ampla”(1989:34). Forquin (1992), de alguma forma, se aproxima dessa conceituação de currículo. Currículo, para ele, é o processo de seleção no interior da cultura, dos conhecimentos, das atitudes e dos valores transmitidos na escola.

Na esteira das proposições feitas por Young na década de 70, o conceito de currículo como uma “invenção social” subsidiou estudos e pesquisas posteriores. Forquin (1993), afirma que as contribuições de Young foram importantes principalmente pela fecundidade das questões que sugeriram e pelas perspectivas que abriram no campo da pesquisa educacional.

Goodson (1995a) apresenta três autores que propuseram um conceito dual de currículo: P. Jackson⁴ com a proposição dos termos *definição pré-*

⁴Jackson P. *Life in Classrooms*. Nova Iorque, Holt Rinehart and Winston Inc, 1968.

ativa e realização interativa de currículo - o que demonstra que Goodson se apropriou da conceituação proposta por Jackson e que essa não é uma terminologia original no seu pensamento; Maxine Greene⁵ com a noção de currículo como “uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado” (p.18), em justaposição a uma noção de currículo como “uma possibilidade que o discente tem como pessoa existente sobretudo interessada em dar sentido ao mundo em que de fato vive”(p.18); e, por fim, Goodson apresenta a distinção feita por Michael Young⁶: *currículo como fato*, que responde, segundo Goodson, “pela priorização do ‘estabelecimento’ intelectual e político do passado, tal como está inserido no currículo escrito”, e *currículo como prática* que “dá precedência à ação contemporânea e faz concessão à ação contraditória, anômala ou transcendente em relação à definição pré-ativa” (Goodson, 1995a:19).

Mesmo considerando as importantes contribuições de M. Young, seus estudos careceram de dados empíricos. Assim, não é possível dizer que Young tenha se dedicado à pesquisa de uma ou de outra das dimensões do currículo: pré-ativa ou interativa.

Já Goodson, mesmo considerando que chama a atenção, em vários momentos, para necessidade de articular as dimensões pré-ativas e interativas do currículo na pesquisa e na análise da escolarização, privilegia claramente a primeira em detrimento da segunda e argumenta:

Iniciar qualquer análise da escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle (1995a:27).

Goodson privilegia a dimensão pré-ativa do currículo porque sua análise é, fundamentalmente, sobre a gênese das disciplinas escolares, sobre os conflitos curriculares e, principalmente, sobre como e porque esta forma de escolarização que conhecemos hoje, se legitimou. A discussão sobre o pensamento de Goodson poderia se estender. Por ora, basta registrar seu investimento de pesquisa no nível pré-ativo do currículo e o registro de que

⁵Greene, M. Curriculum and Consciousness. The Record, 1971.

⁶Young, M. e Whitty, G. *Society, State and Schooling*. Lewes, Falmer Press, 1977.

o autor trabalha na perspectiva de currículo como *construção social*, como *invenção de tradição*.

O recente trabalho de José Augusto Pacheco (1996) de alguma forma também privilegia a dimensão pré-ativa dos currículos - embora sendo um trabalho diferente do desenvolvido por Goodson, porque é um estudo das reformas entre 1836 e 1989 no sistema secundário português. Saliento que essa obra - pela sua especificidade - mereceria uma atenção mais apurada. Aponto, apenas, para um indicador da dificuldade de trabalhar com o conceito de currículo. Nessa obra, encontram-se por volta de vinte e cinco conceituações diferentes de currículo. O autor se propõe a discutir conceitualmente currículo, a fazer uma “varredura” nas diferentes teorias curriculares, nas perspectivas de investigação curricular e nos processos de desenvolvimento curricular, lançando muitas críticas especialmente ao que classifica como teoria técnica. Acaba operando, porém, em sua pesquisa empírica, com o conceito de currículo como plano/programa de ensino. A análise que empreende das reformas do sistema de ensino português tem como preocupação básica as disciplinas que ora aparecem, ora desaparecem dos planos curriculares, as oscilações nas cargas horárias, entre outras coisas desta natureza. “Temos como objecto de estudo quer a legislação escolar (...) quer as decisões e interpretações tomadas ao nível da escola” (1996:170), diz o autor, embora acabe privilegiando a análise da primeira.

Compreender as relações entre conhecimentos manifestos e ocultos transmitidos pela escola tem sido o empreendimento teórico de Michael Apple. A contribuição de Apple tem sido, sem dúvida, a de explicitar as relações entre a forma e o conteúdo do currículo escolar e a manutenção da hegemonia das classes dominantes. É, segundo Apple, pelos conhecimentos escolares e pela sua forma de organização e distribuição que a dominação econômica e cultural se mantém na sociedade capitalista. Isto, sem dúvida, foi - e continua sendo - fundamental para a pesquisa educacional.

Sem desmerecer, no entanto, as contribuições do pensamento de Apple, ele é absolutamente impreciso quanto ao conceito de currículo, especialmente em *Ideologia e Currículo* e *Educação e Poder*. A preocupação maior de Apple é, na realidade, com o *currículo oculto*, conceito que toma de empréstimo de Jackson (1968), como sendo a “distribuição tácita de normas, valores e tendências que se realiza simplesmente pelo fato de os alunos viverem as expectativas e rotinas institucionais das escolas dia após dia durante anos” (Apple, 1982:27). Apple também fala do *corpus formal do conhecimento escolar* que subentende-se como sendo o que denomina de currículo manifesto, expresso, explícito ou formal. A esta idéia Apple normalmente contrapõe o

conceito de currículo oculto. Para ele, o currículo oculto pode estar presente tanto no currículo formal quanto no currículo em uso.

No trabalho que segue *Ideologia e Currículo e Educação e Poder, Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação* (publicado no Brasil em 1995), Apple se propõe a examinar as formas de controle dos docentes e do currículo. Para tanto, trabalha com a noção de *texto*, com o intuito de examinar o processo pelo qual o currículo chega aos docentes. Se não é possível afirmar que ele trata *texto* como sinônimo de currículo é possível dizer que nessa noção subjaz a idéia de que o *texto* é uma dimensão do currículo. Penso também que ela tem relação com a noção de *texto curricular* de José G. Sacristán. Para clarear, tomemos as palavras de Apple:

A noção de texto é aqui entendida de forma ampla, com o objetivo de incluir dois elementos. Em primeiro lugar, o próprio livro-texto. Quer nós gostemos ou não, nos Estados Unidos e num número crescente de países, o currículo na maioria das escolas é definido pelo livro-texto de leitura, matemática, estudos sociais, ciências etc, o qual é padronizado e está destinado a uma série específica. (...)

Em segundo lugar, a idéia de texto inclui não apenas aquilo que os/as alunos/as devem ler em nossa sala de aula ou aquilo que os/as professores/as têm que considerar ao fazer (ou não fazer) escolhas. Inclui também livros e propostas que foram distribuídos aos/às educadores/as e ao público em geral por grupos específicos para influenciar nossas decisões sobre o que deveria ser ensinado nas escolas e como deveria ser o trabalho dos/as professores/as (1995:12).

Com a noção de *texto* Apple dá *materialidade* ao currículo escolar. Sacristán propõe, também, em um dos seus trabalhos o conceito de *texto curricular*. Nas duas produções de Sacristán tomadas aqui, pode-se observar um movimento interessante. No primeiro texto, *Currículo e diversidade cultural*, publicado no Brasil em 1995⁷, Sacristán conceitua currículo como “a soma de todo tipo de aprendizagem e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados” (p.86). Esse alargamento do conceito *obriga* Sacristán a estabelecer a diferença entre currículo escrito, como a “expressão dos conteúdos que são regulamentados para a escolaridade”, embora, afirma o autor, “acreditemos que seu poder determinante para a prática seja muito limitado”(p.85), e currículo real

⁷O texto foi, porém, traduzido do original que é de 1992.

como a “consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongados que propõem - impõem - todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar” (p.86). Mas, o mais interessante de se observar é que, nesse mesmo trabalho, Sacristán é absolutamente céptico em relação à importância da análise do currículo escrito. Diz o autor que:

Do ponto de vista pedagógico, o importante não são as declarações ou os desejos sobre aquilo que queremos introduzir nos currículos, mas a experiência que é vivida pelo aluno (1995:88).

Ao referir-se ao projeto de um currículo multicultural - introdução de perspectivas diferentes e das várias culturas nos conteúdos que são propostos pela escolarização - Sacristán argumenta que é *relativamente fácil* garantir as mudanças nas intenções daquilo que se quer transmitir na escola. Penso que Sacristán simplifica em demasia, naturaliza, um processo que é conflituoso, permeado por relações assimétricas e por disputas de diferentes grupos. Mesmo considerando que o que Sacristán pretendeu com essa discussão foi argumentar que a introdução de uma perspectiva multicultural no currículo escrito não garante que isto seja alcançado na experiência real dos alunos em sala de aula, que a implantação de um currículo multicultural não passa apenas pela mudança no currículo escrito mas pela transformação dos processos internos da escola, dizer que é *fácil* introduzir modificações nas definições prévias é simplificar demasiadamente um processo que é, por sua natureza, complexo. Há, aqui, uma distância muito grande em relação às proposições de Goodson, para quem é fundamental conhecer as lutas precedentes em torno das definições pré-ativas do currículo para entender as formas de escolarização legitimadas historicamente. Afirmar que transformações no currículo escrito não garantem transformações nos processos internos de sala de aula é algo pertinente, pois aponta para a complexidade da equação currículo pré-ativo / práticas escolares. Afirmar, contudo, que essas transformações são *fáceis* e não importam tanto quanto as experiências vividas é uma simplificação excessiva do processo. Goodson diz apropriadamente que é “politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que o importante é a prática em sala de aula” (1995a:20/21).

Observo que Sacristán não cita, nesse trabalho, autores como Apple, Forquin, Goodson, o que acontece em seu artigo *Escolarização e cultura: a*

dupla determinação (1996)⁸. É nítida a influência, nesse artigo, das idéias de Forquin na discussão que Sacristán faz do currículo como seleção da cultura, de uma cultura *sui generis*; do currículo como uma versão particular da cultura. Nesse trabalho, Sacristán apresenta, também, uma visão diferente em relação à importância da análise da prática em detrimento das intenções curriculares explícitas. Caracterizando agora as definições prévias da prática como *texto curricular* afirma, demonstrando uma mudança de direção em relação ao trabalho anteriormente citado:

Se os estudos críticos das últimas décadas demonstraram a necessidade de decodificar a prática real para explicitar a cultura vivida e poder ter uma consciência mais clara do que é cultura na escola, não é menos certo que o texto curricular é muito importante, porque a análise deste texto nos permite descobrir tanto os códigos culturais e educacionais que propaga, quanto algumas forças não estritamente institucionais nem pedagógicas, mas de tipo social, político, macroestrutural, etc., que governam a realidade (1996:43).

Ou ainda:

Se é certo que os estudos curriculares, nas últimas décadas, nos têm levado a compreender o currículo como uma práxis cultural que se plasma em práticas educacionais, também se está recuperando cada vez mais, talvez como reação, o valor das análises dos currículos públicos, porque eles são divulgadores muito transcendententes de códigos de comportamento cultural e pedagógico, porque funcionam como veículos de ideologia pedagógica, através de um discurso que se propaga por canais muito diversos e potentes. As propostas de currículo em forma de texto, a codificação da cultura que queremos recriar, não se instala na realidade em forma de práticas culturais à margem de pessoas, materiais e contextos (...), mas são propostas de política cultural com grande carga simbólica nos sistemas educacionais... (1996:44).

O próprio conceito de currículo de Sacristán mereceu, aqui, uma reconsideração. Para ele, nesse trabalho, currículo é um “*regulador da prática* de estudantes, professores e instituições, da avaliação, dos alunos, da normalização cultural” (p.35/36). É, segundo o autor, “o plano diretor da

⁸Não há indicação de que o texto tenha sido publicado anteriormente. Estou considerando que ele foi escrito nesse período e apresentado, originalmente, no *III Seminário de Reestruturação Curricular* da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, responsável pela publicação onde se encontra o referido texto.

prática dos professores, de estudantes e escolas; funções que passa a desempenhar mais claramente quando se ampliam e universalizam sistemas educacionais nacionais, quando se cria um aparato escolar completo” (p.36). Aqui é perceptível a influência de estudos históricos como os de David Hamilton e Ivor Goodson que o autor chega a citar. Assinala, também, para a complexificação que Sacristán passou a estabelecer entre o texto curricular e a prática pedagógica. Definições do currículo como o *instrumento regulador da prática* ou *instrumento ordenador do aparato escolar*, ou ainda, como o *plano diretor da prática dos professores*, apontam, agora na produção de Sacristán, para a compreensão de que a prática não tem esse grau de autonomia completa que transparecia na produção anterior. Se o texto curricular não determina de forma absoluta a prática docente, ele também não é um fenômeno aleatório, que não obedece determinação alguma. A relação entre as definições pré-ativas e as práticas escolares estão ainda a merecer atenção nas pesquisas educacionais, é o mínimo que se pode dizer.

A questão da determinação e/ou da autonomia do texto curricular em relação à prática docente parece estar no âmago das discussões curriculares, embora em alguns casos ela não seja explicitada. Na própria proposição conceitual esta relação está colocada. Veja-se a classificação proposta por Joan Rué (1996). Em seu trabalho, o autor apresenta três concepções distintas de currículo: 1) currículo como estrutura acadêmica ou plano de estudos, que se sustenta, segundo o autor, na crença de que planos determinam a prática docente e a qualidade curricular; 2) o currículo como contexto normativo da interação educativa, sendo assim, diz o autor citando Goodson, “o conjunto das normas legais, culturais e contextuais, desde as legislativas até as impulsionadas pelas orientações oficiais e o desenho dos materiais oferecidos que regulam de fato a atuação de professores e alunos” (p.60). Assim, afirma Rué, isto seria um “processo relativamente complexo integrado pelas prescrições, os referentes contextuais e a adaptação da atuação prática e desenvolvida pelas equipes e docentes individualmente, explicaria uma prática qualquer, segundo esta perspectiva” (p.61); 3) o currículo como experiência educativa, que assinala a distância entre currículo oficial e o que é realmente vivido pelos alunos. “Currículo como experiência não estaria determinado por planos, intenções ou finalidades pretendidas. Tampouco seria uma consequência direta das normas, das condições legais e materiais, das culturas ou das tradições acadêmicas, por mais condicionante que seja sua influência” (p.62).

A primeira proposição do conceito de currículo, por um lado, indica uma idéia de determinação do texto curricular sobre a prática docente, a terceira, de outro lado, sugere a idéia da autonomia da prática em relação às

regulações curriculares. Ambas são, no meu entendimento, simplificadoras. A segunda proposição de currículo como *contexto normativo* - influencia a prática, mas não a determina e *não é* a prática - parece sinalizar para uma relação complexa e de interdependência entre o texto curricular e a prática docente. O texto curricular não determina a prática, mas estabelece parâmetros e estes parâmetros é que podem ser subvertidos, interpretados, re-interpretados, negociados pelos docentes em situações concretas de sala de aula.

É preciso considerar que as regulações curriculares serão, sempre, um “quadro e um conjunto de significados” (Sacristán, 1996:36) e de referências para alunos e para professores. Nem que seja para negá-los no cotidiano escolar!

Considerações finais

Pelo exposto fica claro que operar com o conceito de currículo, na pesquisa educacional, é hoje uma difícil tarefa. Significa movimentar-se em um terreno arenoso. Requer, por um lado, um aprofundamento teórico e conceitual bastante cuidadoso e, por outro, uma opção bastante criteriosa. Penso, no entanto, que a conceituação de texto curricular poderá potencializar as abordagens no campo curricular. Texto curricular entendido como o conjunto das propostas, das normas, das ordenações, das regulações que definem as funções da escola, os modos de organização escolar, os conhecimentos, as atitudes, os valores considerados legítimos de serem veiculados no espaço escolar, os processos pedagógicos. Eles estão expressos nos livros didáticos e paradidáticos, nos planos e programas de ensino, nas normas legais e orientações oficiais, nos pareceres, nas leis e nos decretos educacionais, nos manuais e orientações dos cursos de formação, nas idéias e teorias pedagógicas, nas normas coletivas do corpo profissional dos professores. Texto curricular precisa ser entendido, também, como processo de seleção, de disputas, resultados de conflitos, de negociação, de construção, de divergências, de representações desiguais de diferentes grupos sociais. E é esta, sem dúvida, a função da teorização e da pesquisa curricular: desnaturalizar o conhecimento escolar, historicizar e expor as arbitrariedades das decisões curriculares⁹.

Reafirmo que o objetivo deste trabalho foi apenas o de problematizar o tratamento e o uso do conceito de *currículo* a partir de *alguns* autores que considerei representativos da teoria crítica de currículo. Penso, contudo, que

⁹A proposição do conceito de *currículo como texto* é, aqui, apenas indicativa. Esta é, sem dúvida, uma questão muito complexa. Tomaz Tadeu da Silva, em trabalho recente, desenvolveu a idéia de currículo como texto, como discurso, como signo, como prática de significação (1998:13).

outros trabalhos, tomando outras contribuições e outras vertentes teóricas, devam ser feitos. Considero, por exemplo, que uma importante contribuição seria um estudo que “escrutinasse” o conceito de currículo nas teorias pós-modernas¹⁰, que confrontasse, do ponto de vista conceitual, os trabalhos das chamadas teorias pós-modernas, tanto **internamente** quanto **externamente**, ou seja, comparando-as com as proposições de outras correntes teóricas. Um estudo que explicitasse, por exemplo, quais são as aproximações e as diferenças no tratamento das questões curriculares entre os estudos pós-modernos e as teorias críticas. Têm circulado no meio acadêmico brasileiro trabalhos de autores como, por exemplo, Thomas Popkewitz (1994) e Cleo Cherryholmes (1993), de orientação marcadamente pós-estruturalista. Considero que seriam significativos para o campo curricular trabalhos que buscassem responder algumas questões como: qual tem sido o impacto dessa literatura nos estudos curriculares? Qual a contribuição desses trabalhos para o avanço conceitual da área? Como se dá a apropriação das idéias desses autores nos meios acadêmicos brasileiros? Confrontar autores, perspectivas, metodologias, campos conceituais, torna-se cada vez mais importante em uma área que vem crescendo significativamente nos últimos anos no Brasil, como é o caso dos estudos curriculares. Um segundo tipo de trabalho que considero relevante seria sobre as formas de *apropriação* (Michel de Certeau, 1994) das diferentes perspectivas teóricas de currículo pelos *curriculistas* brasileiros e, também, pelos vários trabalhos de investigação nessa área em curso no Brasil, especialmente nos estudos produzidos nos últimos anos no interior dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Isso nos permitiria um conhecimento sobre o processo de circulação, de apropriação e do uso dos diferentes quadros de referência do campo curricular entre os pesquisadores brasileiros. Entender o fluxo e o refluxo das teorias e dos autores de um determinado campo de investigação é sempre um trabalho válido e necessário, pois permite entender a própria dinâmica da área. Permite, também e principalmente, historicizar o processo de produção do conhecimento. Sem isso, corremos o risco de tomar conceitos ou autores de forma abstrata e, por vezes, inapropriada.

¹⁰É também de Tomaz Tadeu da Silva um estudo sobre o currículo na perspectiva pós-estruturalista. No trabalho *Currículo e cultura como prática de significação* (1997), o autor aborda o currículo escolar como *prática cultural* e como *prática de significação*.

Referências Bibliográficas

- Apple, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- Apple, Michael. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- Apple, Michael. *Trabalho Docente e Textos: economia das relações de classe e gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- Certau, Michel de. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- Cherryholmes, Cleo. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.). *Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- Forquin, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, Nº 5, 1992.
- Forquin, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- Goodson, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.
- Goodson, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, Antonio (org.) *Vidas de Professores*. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995b.
- Hamilton, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. In: *Teoria e Educação*. Dossiê História da Educação. Nº 6. Porto Alegre: Pannonica, 1992.
- Pacheco, José Augusto. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Portugal: Ed. Porto, 1996.
- Popkewitz, Thomas. História do Currículo, regulação social e poder. In: Silva, Tomaz Tadeu da. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- Rué, Joan. Currículo: Concepciones y prácticas. In: *Cuadernos de Pedagogía: Tendencias educativas hoy*. Nº 253. Barcelona. Diciembre, 1996.
- Sacristán, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: Silva, T.T. e Moreira, A. F. *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- Sacristán, José Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: Silva, L.H., Azevedo, J.C., Santos, E.S. (orgs.) *Novos mapas culturais. Novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- Silva, Tomaz Tadeu. *Currículo e cultura como prática de significação*. 20ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 1997.
- Silva, Tomaz Tadeu. *A poética e a política do currículo como representação*. 21ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 1998.

- Terigi, Flávia. *Notas para una genealogia del curriculum*. Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD). Ministério del Cultura y Educación (MCE), Buenos Aires, 1993. (Texto mimeo)
- Young, Michael. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenómenos do conhecimento socialmente organizado. In: Grácio, Sérgio e Stoer, Stephen (org.). *Sociologia da Educação II - Antologia. A construção social das práticas educativas*. Lisboa: Livros Horizontes, 1982.
- Young, Michael. Currículo e democracia: lições de uma crítica a "nova sociologia da educação". In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 14(1): jan/jun, 1989.