

A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CURRÍCULO: dos primórdios à atualidade¹

VERÔNICA GESSER²

Resumo

Este artigo resgata historicamente os vários movimentos em torno do currículo. A caracterização das suas diferentes dimensões – social, política, econômica e cultural – têm explicitado que a influência de forças diversas, oriundas de cada contexto histórico, tem delineado o processo de desenvolvimento curricular como um território amplamente contestado. Esta característica é marcante desde o final do Século XIX e início do Século XX, quando o campo de currículo é demarcado como um campo específico de estudos na educação, constituindo-se como fator determinante no desenvolvimento de suas teorias e práticas do cenário educacional atual.

Abstract

This article rescues the variety of historical movements around curriculum. The characterization of its different dimensions – social, political, economical and cultural – has shown that the influence of several forces, originating from each historical context, have been delineating the process of curriculum development as a territory largely debated. This feature is outstanding since 1890s and the beginning of the XX Century when the curriculum field is recognized as a specific field of studies in the education, being constituted as decisive factor in the development of its theories and practices of the current education setting.

¹ Este artigo é parte integrante dos estudos teóricos da Tese de Doutorado “Waking the sleeping giant: beliefs of Brazilian and American teachers concerning liberation curriculum” defendida na Florida International University – USA no Programa de Pós-graduação em Educação – Currículo e Ensino.

² Doutora em Educação – Currículo e Ensino pela Florida International University – USA. Assessora da Pró-Reitoria de Graduação da UNERJ e Professora do PPG/ME da Univali. E-mail: gesserv@unerj.br

Palavras-chave:

Currículo, história, educação

Key-words:

Curriculum, history, education.

Introdução

Quando questões fundamentais de currículo não são dirigidas por educadores, os caprichos econômicos ou políticos formam o caminho e as práticas educacionais são governadas à revelia. (Schubert, 1986, p.1)

As palavras educação, currículo e reforma têm uma história tal que parecem andar de mãos dadas. Durante as últimas décadas, educadores e investigadores vêm trabalhando no sentido de desenvolver meios efetivos para resolver os problemas de nossa sociedade por meio da educação. Hoje, esta tendência parece continuar com discussões relevantes para reforma pedagógica do currículo, no sentido de rever o papel do professor neste processo, visando uma educação multicultural que promova a justiça social na sociedade mais ampla. Considerando que esses aspectos educacionais parecem ser filosóficos ou pedagógicos por natureza, a maioria das reformas educacionais e curriculares são, por natureza, reformas políticas (Freire, 1993, 1985; Apple, 1979; Giroux, 1998). Qualquer tentativa de mudar ou desenvolver nosso sistema social recai na esfera política (Apple, 1996). A reforma do currículo tem se tornado o veículo principal deste contexto. Isso não é algo novo. Esse fenômeno histórico tem se repetido inúmeras vezes de acordo com cada momento do desenvolvimento econômico, estrutural e político.

Historiadores, educadores e pesquisadores têm seguido os esforços de seus precursores de reformas, no sentido de dar novas formas para escolas e currículos e, desta forma, implementar mudanças na sociedade (Kliebard, 1995). Algumas reformas curriculares foram efetivas e alcançaram seus propósitos, enquanto que outras nem foram aceitas e desapareceram. Atualmente, nós ainda continuamos lutando com relação ao currículo, na tentativa de encontrar o caminho certo para propor uma reforma efetiva que possa responder potencialmente às necessidades diversas dos indivíduos que representam a sociedade mais ampla. Acredita-se que uma compreensão histórica dos esforços em torno da reforma de currículo possa nos ajudar a entendê-la melhor e, então, propor reformas que melhorem efetivamente a sociedade por meios educacionais. Freire (1987) argumenta que um processo educacional autêntico deveria ser culturalmente e historicamente fundamentado. Supõe-se que a história nos permite adquirir experiências de reformas passadas, a partir das quais aprendemos.

Reforma tem sido uma característica contínua na história do currículo e da educação em vários países. Segundo Moreira (1990), a história do currículo no Brasil é resultado da transferência das teorias curriculares americanas. Embora muitas reformas tenham centrado sua atenção em como o currículo deveria ser organizado e implementado para responder a cada momento específico de nossa história, tradicionalmente o currículo era desenvolvido em áreas específicas determinadas como disciplinas. Os professores assumiam uma participação passiva, como implementadores daquilo que havia sido previamente determinado por especialistas. Os conteúdos e as metodologias empregadas no ensino representavam uma visão unilateral que atendia aos interesses da classe dominante.

Esta concepção disciplinar do currículo é vista como uma perspectiva técnico-linear que enfatiza aspectos mecânicos e comportamentais baseados no critério técnico de organização (Moreira, 1990). Como resultado, as escolas foram estruturadas em áreas específicas que, então, foram fragmentadas em cursos individuais de uma área específica (por exemplo álgebra, geometria, cálculo). Enquanto esta orientação disciplinar dominou a forma como o currículo foi organizado durante muitas décadas, alternativas diferentes de currículo vinham sendo desenvolvidas através dos anos e, por vezes, esta forma tradicional de organização de currículo por disciplinas tem sido desafiada.

Hoje, os investigadores e pedagogos estão defendendo perspectivas multidisciplinares para o currículo. Como tal, o currículo não seria mais estruturado em forma de fragmentação disciplinar do conhecimento sustentada pela tradição. Ao contrário, sua organização seria feita por temas de fundo social, cultural e histórico da realidade escolar, em que os estudantes e professores reúnem uma variedade de conhecimentos e possibilidades para resolver problemas, promover o pensamento crítico e privilegiar justiça social ou equidade. O conhecimento disciplinar, entretanto, não seria desconsiderado. Seria estudado realisticamente, de maneira criativa, para preparar melhor os estudantes para suas vidas no cotidiano de nossa sociedade. Slattery (1995, p. 36) define esta nova forma como resultado da era pós-moderna que “desafiara a perspectiva tradicional da lógica moderna do positivismo”, para sustentar formas alternativas que “encorajam a reflexão autobiográfica, investigação narrativa, interpretação revisionista, e compreensão contextual. O conhecimento será entendido como reflexo dos interesses humanos, valores, e ações que são socialmente construídos” (p. 36). Neste sentido, haverá uma mudança no papel do professor com relação à construção do currículo e este, por sua vez, constituir-se-á numa perspectiva multicultural, questão tão almejada no contexto educacional da atualidade.

A trajetória histórica nos estudos e desenvolvimento do currículo

Compreender os diferentes movimentos históricos que marcaram os estudos e o desenvolvimento do currículo como um campo de trabalho no cenário educacional é condição necessária para entendermos a nossa realidade escolar. De acordo com Beane (1997, p. 19), quando se trata de discutir o currículo, os educadores “devem reservar um momento para lembrar-se de que estão nos ombros de gigantes”. Mudança ou reforma de currículo não é algo novo ou algo desconectado de nosso passado. A necessidade para uma reforma de currículo ou mudança não acontece em um vazio. Ao invés, é o resultado do “contexto de movimentos maiores dentro e além da educação” (Beane, 1997, p. 20). Enquanto a história completa da reforma de currículo e de seu processo de elaboração implicaria em material para além de um artigo, uma breve revisão histórica ajudará a delinear a batalha em torno de seu desenvolvimento e implementação, e seu atual debate com relação à necessidade ou não de reforma.

O currículo, nos anos anteriores a 1900, enfatizou valores baseados nas tradições históricas do ocidente. Nos anos que precederam o século XIX, o currículo foi centrado basicamente em desenvolvimento de habilidades profissionais. De acordo com Schubert (1986), o currículo, naquela época, centrava-se em valores conceituais como o “bem” e o “mal” ou “justiça” determinados por instituições religiosas e pela família. Educação era uma responsabilidade familiar. Schubert (1986, p. 55) informa que “o currículo era amplamente profissional, com sistemas de aprendizado por artesãos com treinamento domiciliar”. No século XIII, a educação foi fortemente influenciada pelas doutrinas do escolasticismo de São Tomás de Aquino. O currículo não existia numa forma organizada e oficializada. Os conhecimentos transmitidos para as novas gerações eram resultantes de valores cristãos. Educadores da época acreditavam que esses valores eram perfeitos para os estudantes e “teriam que ser a eles impostos por um processo de rígida disciplina” (Schubert, 1986, p. 61).

Schubert (1986) explica que da metade ao final dos anos 40, o espírito da literatura clássica foi reavivado. Estudar literatura clássica e entender a psicologia de aprendizagem foram considerados aspectos importantes por alguns educadores. O propósito era preparar os membros da aristocracia social para “liderança ou posições de nobreza”. Com o advento da Reforma, que foi representada por Martin Luther (na Alemanha) e John Calvin (na França), a educação foi submetida a mudanças curriculares. As crianças seriam educadas com base na reforma da igreja e na disciplina severa imposta pelos pais. Os professores seriam os transmissores dos conteúdos encontrados nos clássicos da cultura ocidental em disciplinas já consagradas pela tradição.

Como precedente ao Iluminismo, no século XVI, uma onda emergente de educadores argumentavam que educar pelos clássicos da antiguidade já não era mais suficiente. Embora os clássicos fossem considerados como uma parte importante a ser ensinada, esses educadores argumentavam que o currículo também deveria estar centrado nas experiências de vida e observação “e não meramente nos livros textos” (Shubert, 1986, p. 63). A humanidade tinha muito mais a aprender. Argumenta-se que este movimento foi o primeiro impulso para o Iluminismo ou Idade da Razão do século XVII e XVIII.

Esse espírito científico se prolifera fortemente durante a era do Iluminismo vivido nestes dois séculos. Influenciados pelas descobertas científicas feitas por Galileu e Newton, pedagogos e pensadores (Bacon, Descartes, Locke, Rousseau, Comenius) começaram a focar metodologias científicas e, a partir de então, convicções educacionais baseadas em princípios religiosos foram criticamente verificadas. Por exemplo, Locke, defensor do princípio da *Tábula Rasa*, que pressupõe que a criança aprende pela experiência porque ao nascer sua mente é considerada uma lousa em branco. Suas capacidades desenvolvem-se influenciadas pelo ambiente. Esta idéia é reforçada pelas idéias de Rousseau para quem “o homem é naturalmente bom, mas a sociedade o corrompe” (Shubert, 1986). O currículo, então, não se baseia mais na fé, mas na razão, no método científico e nas experiências para prover a base de julgamento com relação as formas justas e adequadas para viver em sociedade.

O movimento iluminista teve forte influência no âmbito educacional. Ao invés dos clássicos e dos exercícios e disciplina mental³, Parker, que foi um pensador americano influenciado por educadores europeus, propõe uma forma curricular baseada nos interesses e experiências das crianças. Kliebard (1995) argumenta que Parker substituiu o treinamento do método silábico e introduziu o método por palavras porque é, naturalmente, o modo pelo qual uma criança aprende a linguagem. Para Schubert (1986), isto foi basicamente o primeiro fundamento para a educação progressivista, pela sua crítica à educação tradicional, tornando-se um movimento curricular extremamente significativa no início dos anos 90 nos Estados Unidos, influenciando o mundo. Essas idéias, ao término do século XIX, foram as forças principais que levaram ao aparecimento do campo de currículo e, então, do campo de batalha para sua indagação.

No final do século XIX e no início do século XX inicia-se efetivamente, nos Estados Unidos, o currículo como um campo sistemático de trabalho na educação. Segundo Moreira (1990) e Kliebard (1995), este campo de atividade iniciou-se devido às mudanças sociais que emergiram com o advento da sociedade industrial e urbana da época. Nos Estados Unidos, esta situação foi provocada por um imenso crescimento do jornalismo popular, pelo avanço poderoso de vias férreas, e por milhões de imigrantes que vieram em busca de sucesso e esperança. Moreira (1990) explica que o Brasil viveu processo semelhante neste período, pois foi influenciado pela organização da indústria que sofreu mudanças devido ao processo de industrialização de outros países, especialmente dos Estados Unidos.

³ Os proponentes da disciplina mental como base para a aprendizagem (psicologia experimental) percebiam a mente como “músculos mentais” (Silva, 1999), ou como diria Schubert (1986) e Kliebard (1995) “mental muscles” que, se fossem apropriadamente exercitados, proporcionariam a efetiva aprendizagem dos alunos.

Segundo Schubert (1986), junto com estas forças e mudanças sociais, houve uma grande revolução da ciência. Exemplos disso se caracterizam pela teoria da evolução de Darwin, a teoria da relatividade de Einstein, o movimento da eugenia de Galton e o Q. I. de Binet. Estes movimentos marcaram esse período e chamaram atenção crucial à batalha do currículo. Selden (1999) argumenta que o movimento da Eugenia⁴ teve um grande impacto no currículo nos anos 20, pois os livros didáticos eram usados como ferramentas para veicular seus princípios/valores básicos por meio da educação. Como consequência, esta situação influenciou e acirrou conflitos entre grupos raciais, especialmente entre negros e brancos, em vários continentes da esfera global.

Neste amplo contexto de crescente industrialização e de vinda de imigrantes, e com essa catalizadora revolução da ciência, dois movimentos foram extremamente significativos nesse território de lutas, embora em muito influenciados por outros movimentos menos expressivos naquele contexto. O primeiro deles se constitui pelo currículo tecnicista (*social efficiency*) de Bobbit (1918) e o outro se configura pela educação progressiva de Dewey nos anos 20. Silva (1999) argumenta que esses movimentos provocaram uma grande ruptura com o então modelo curricular, o currículo humanista, que se centrava nos clássicos gregos e latinos que haviam dominado o ensino secundário desde a sua criação. Ambos foram impulsionados pela ciência, mas com propósitos distintos.

Kliebard (1988) e Silva (1999) explicam que os princípios do currículo tecnicista foram inspirados nos princípios de desenvolvimento e administração científica idealizados por Frederick Taylor. Tinha como objetivo aplicar técnicas da indústria (modelo de fábrica) para fazer o currículo da escola eficiente e transformar os estudantes em trabalhadores qualificados para o bom desempenho econômico. Kliebard (1995) argumenta que o objetivo deste movimento estava associado à eliminação do desperdício (*elimination of waste*) da escola, por meio da aplicação da administração científica (*scientific management*). Nesta perspectiva, o professor era tido como instrutor e seu papel centrava-se na forma eficiente e precisa (metodologia) de fazer com que seus alunos alcançassem as habilidades técnicas esperadas. Segundo Silva (1999), na concepção de Bobbit,

a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. (...) o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica. O estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto, digamos, numa usina de fabricação de aços, pois, de acordo com Bobbitt, a educação, tal como a usina de fabricação de aço é um processo de moldagem (p. 24).

Nessa batalha de controvérsias e interesses contraditórios emerge a educação progressiva. Este movimento, representado principalmente por Dewey, teve um tremendo impacto no campo do currículo, pois estabeleceu sua escola de

⁴ Por Eugenia entende-se o movimento que foi iniciado em 1880 pelo antropólogo Inglês Francis Galton, que dedicou suas pesquisas aos estudos de inteligência humana (Rossato, C.; Gesser, V. 2001), e que tinha como pressuposto básico a manutenção de uma raça “pura”. Segundo Selden (1999), Eugenia, termo criado por Galton, vem do grego e significa “bom no nascimento”.

aplicação em Chicago, na atual *University of Chicago*. Schubert (1986) expressa que no início das décadas do século XX, o aparecimento das idéias progressivistas e tecnicistas criaram uma batalha central para reforma de currículo. O currículo progressivo foi concebido como um processo entre professores e estudantes que por meio de diálogo iriam determinar o que valeria a pena ser estudado. Neste sentido, a proposta curricular deste movimento tinha um cunho muito pragmático caracterizado pela necessidade de se prover educação em massa voltados àquele contingente imigratório e de industrialização. Pinar et al. (1995) argumenta que as idéias progressivistas de educação representam “certamente o movimento de reforma mais bem lembrado da primeira metade do século XX”.

Schubert (1986) lembra que em dois de seus livros, *The school and the society* e *The child and the curriculum*, Dewey explicita os alicerces fundadores do movimento progressivo. Nestes livros, Dewey argumenta que as experiências e interesses da criança devem ser a base para a educação. Schubert (1986) e Moreira (1990) pontuam que Dewey vê na escola uma sociedade em miniatura. Neste sentido, a escola deveria ter “como meta a cooperação mútua para o crescimento de todos uma vez que estão ativamente engajados no processo de aprendizagem” (Schubert, 1986, p. 72). Dewey vê a educação como vida e não como preparação para vida futura (Dworkin, 1959). Segundo Moreira (1990), “a teoria curricular de Dewey revela um compromisso tanto com o crescimento individual como com o progresso social” (p. 54).

Além disso, Dewey “propõe o currículo centrado nas experiências das crianças, embora não deixe de enfatizar a importância do conhecimento sistematizado” (ibid, p. 55). Neste sentido, o professor configura-se como facilitador e organizador da aprendizagem. Por estas idéias, Dewey tornou-se o estudioso mais importante do movimento progressivo durante a grande depressão (*the great depression*, 1929) nos anos trinta, provocada pelo colapso das bolsas de valores de Nova York, que abalou o mundo. No Brasil, seus princípios educativos tiveram grande influência nas idéias escolanovistas de educação que foram dominantes no país no período de 1945 a 1960 (Moreira, 1990).

Schubert (1986) explicita que, para Dewey, os propósitos de escola deveriam ser solucionar problemas sociais e construir uma sociedade melhor. Argumenta também que educadores na Europa fizeram contribuições excepcionais a este movimento. Maria Montessori é identificada como um deles e, em sua proposta, ela encoraja atividades educacionais que enfatizam o desenvolvimento de aspectos mentais, físicos e espirituais das crianças, fundados nas suas necessidades e interesses. Ripa (1997) explica que o uso de aparatos didáticos apropriados e ensino individualizado eram cruciais e estratégicos para o ensino Montessoriano, que reforça as doutrinas da educação progressivista concebida por Dewey.

Durante o mesmo período (1920 - 1930), uma reforma de currículo radical que, de certa forma, mantém estreita relação com a pedagogia crítica iniciada nos anos 70. Esta reforma se caracteriza pelo movimento reconstrucionista social (Stanley, 1992). Pinar et al. (1995) explica que Harold Rugg e George Counts foram os proponentes deste movimento. Os reconstrucionistas acreditavam que

o currículo deveria ajudar a reconstruir a sociedade e buscar soluções para as nossas crises sociais e culturais (Stanley, 1992). Kliebard (1995) explica que seus proponentes percebiam “o currículo organizado em torno de problemas sociais reais, e que estes não teriam o potencial de substituir o que caracterizava os estudos sociais em salas de aula, mas educariam com uma preocupação voltada para justiça social”.

Nesta perspectiva, o movimento tinha como objetivo uma nova ordem social. Os currículos deveriam mudar a sociedade em lugar de perpetuá-la, e as desigualdades sociais e econômicas deveriam ser tratadas no currículo escolar para defender a reforma social. Esta visão curricular rompe com a postura tradicional que via os professores como meros transmissores de conteúdos e, desta forma, propõe que estes sejam articuladores do processo educacional na sua totalidade. Embora a educação tenha sofrido influências, muitas das quais ainda persistem, durante estes movimentos que atravessaram praticamente o período de duas guerras (1ª e 2ª guerra mundial), na prática do cotidiano escolar o que se implementou mais intensamente foi resultado de uma postura teórica de currículo tradicional. Um exemplo claro disso é a experiência vivida pela tradição curricular americana denominada *the eight years study*⁵.

Logo após a 2ª Guerra Mundial, o campo do currículo foi iluminado pelo trabalho de Ralph W. Tyler por meio de seu imortalizado livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, publicado em 1949 na cidade de Chicago. Esta publicação representou a produção teórica dominante mais usada em desenvolvimento de currículo nos Estados Unidos e em outros países (inclusive o Brasil), até a corrente data. Sua influência foi sentida nos currículos de campos diversos, atingindo uma variedade enorme de audiências. Sua simplicidade e concisão tem orientado educadores por meio do processo de organização e desenvolvimento do currículo e do ensino.

Moreira (1990) argumenta que embora exista em sua obra uma preocupação voltada para o desenvolvimento social e melhor qualidade de vida, nela não há indícios da necessidade de criação de uma sociedade diferente da capitalista vigente. Tyler (1969) apresenta a seqüência e os procedimentos para planejarmos, organizarmos e avaliarmos os currículos com base em objetivos ou propósitos pré-determinados por especialistas. As necessidades dos alunos e da sociedade também são consideradas e o papel do professor limita-se pela implementação destes objetivos. Quatro capítulos de seu livro providenciam uma explanação descritiva de caminhos para endereçar as quatro questões fundamentais que Tyler (1969) coloca na primeira página de sua introdução:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

⁵ No início dos anos 30, a Associação da Educação Progressiva preparou um plano para introduzir reformas na educação secundária, sem prejudicar as chances de os alunos ingressarem no ensino superior, e também para mostrar até que ponto essas reformas propostas pelo movimento não seriam prejudiciais à aprendizagem dos alunos. Acordos foram feitos com as instituições superiores para aceitar alunos que se graduassem em ambas, a escola tradicional e a escola que tivesse sofrido a reforma curricular. Trinta escolas secundárias foram selecionadas para o estudo, e os estudantes dessas escolas foram comparados com estudantes da escola tradicional. Todos os sujeitos envolvidos foram acompanhados durante seus anos de escola secundária e ensino superior. R. W. Tyler foi indicado diretor de pesquisa para a avaliação da equipe de pesquisa. Este plano para reforma curricular é o que se tornou conhecido como “o estudo de oito anos” (*the eight years study*). Devido ao fato de que a 2ª Guerra Mundial obscureceu os resultados do estudo, esta pesquisa não teve grande impacto na prática da escola. Entre os resultados, o estudo revelou que: a) os currículos progressivistas não tiveram um impacto adverso na performance do nível universitário; (continua...)

A crítica relacionada a esta concepção de organização curricular constitui-se pelo fato de a mesma se caracterizar por uma visão técnico-linear e unilateral do processo educacional como um todo. Neste sentido, a proposta de Bobbit, por meio do currículo tecnicista, e a concepção curricular de Tyler se assemelham pelo caráter técnico que ambos destacam em suas propostas, embora mantenham algumas especificidades (Silva, 1999; Moreira, 1990). Pinar et al. (1995) argumenta que Tyler é certamente a figura mais influente que o campo de currículo tem vivenciado por mais de quatro décadas.

Nos anos 50, uma das principais preocupações com o currículo veio com o lançamento do satélite Russo, o Sputnik (1957) e com a Guerra Fria, que conduziram a um declínio do currículo tecnicista em que o conhecimento se centrava nas disciplinas básicas do ensino. Kliebard (1995) explica que esses eventos históricos representaram uma ameaça ao desenvolvimento tecnológico dos Estados Unidos e, sendo assim, o controle do currículo tornou-se um assunto de preocupação nacional. O grande empurrão veio do governo para um currículo centrado nas disciplinas voltadas à ciência, tais como a física, a biologia, a química e a matemática. A principal reforma do currículo aconteceu nas áreas de ciências e matemática e o controle de mudança de currículo se tornou um assunto relegado aos especialistas das disciplinas acadêmicas.

Pinar et al. (1995) explicam, que “o lançamento do Sputnik criou uma reação nacional, provocando discussões que levaram adiante uma obsessão imediata e duradoura com a ciência e tecnologia”. Schubert (1986) reitera o fato de que este foi um evento catalisador para a reforma de currículo e um imperativo aos *experts* que foram nomeados para o trabalho de melhorar o sistema educacional. Esse fato histórico não só representou um movimento significativo nos Estados Unidos, mas também em outros países, incluindo o Brasil. A partir disso, o caráter tecnicista do currículo é fortemente reavivado, passando a ser o modelo dominante até meados dos anos 80, inclusive no Brasil (Moreira, 1990). O papel do professor diante do currículo é limitado à sua implementação, ao passo que sua elaboração é determinada por especialistas.

(...) b) formas integradoras de trabalho conduziram para melhores resultados; c) estudantes das escolas de caráter experimental demonstraram ter mais auto-motivação em sua aprendizagem, melhores recursos e melhores atitudes de aprendizagem. Em síntese, academicamente eles apresentaram desempenho semelhante, mas, em termos de liderança, os alunos do grupo progressivista foram melhores (Pinar et al., 1995, p. 137; Schubert, 1986, p. 81-82).

Como uma reação a esta reforma curricular e com o despontar do movimento dos direitos civis (nos Estados Unidos) nos anos 60, que se estendeu pela década de 70, influenciando também a mesma movimentação em outros países (incluindo o Brasil), um cenário propício para reformas se estabelece. Schubert (1986) e Moreira (1990) argumentam que, neste contexto do pós-Sputnik, a emergência de vários grupos, inspirados pelo movimento dos direitos civis, relacionados à liberação e igualdades das mulheres, dos negros, dos homossexuais e de outros grupos considerados minorias conduziram o currículo a uma nova discussão que visava a necessidade de reforma. Foi neste território contestado que nasceu a pedagogia crítica, propondo um currículo voltado aos problemas sociais, econômicos e políticos da realidade.

O livro *Pedagogia do Oprimido*, publicado por Paulo Freire em 1970 (primeiramente nos Estados Unidos), foi a mola propulsora da pedagogia crítica. Esta enfatizava a liberação do indivíduo por meio do estudo crítico da realidade

social, política e econômica, no sentido de conscientizar as diferentes classes e estruturas sociais para a promoção da justiça social (Moreira, 1990). Neste sentido, a transformação da realidade seria inevitável, o que, por sua vez, levaria à humanização da sociedade em sua totalidade (Freire, 1993). Para tanto, novos currículos faziam-se necessários, já que o currículo tradicional, desconectado da realidade, “não pode jamais desenvolver a consciência crítica do educando” (idem, 1990, p. 129). Isto elevou a atenção para perspectivas diferentes de compreensão do currículo, como, por exemplo, currículo como uma arena política, currículo para diversidade cultural, currículo para equidade de grupos desprivilegiados, e currículo para grupos estigmatizados baseado na pobreza (Freire, 1987; Apple, 1979).

Inspirado nas idéias de Freire, Apple (1979) reforça as doutrinas do movimento de teoria crítica e rejeita os pressupostos do currículo tradicional, indicando a necessidade de pesquisa na área e examinando a presença do currículo burocrático oculto nas escolas. Apple (1979) identifica as estruturas institucionais como responsáveis por negar a liberdade e por gerar uma situação degradante nas escolas. Apple (1996) reconhece o currículo como texto político que serve a propósitos específicos como a manutenção do estado atual, preservação da estratificação social, libertação das pessoas e, assim, sucessivamente. Em seu livro *Ideologia e Currículo* (1979), Apple define o currículo oculto em termos do conceito de hegemonia e o vincula como o resultado da transmissão social e política do *status quo*. Nesta proposta crítica para o desenvolvimento e implementação do currículo, o professor assume papel primordial em todas as suas etapas: do seu desenvolvimento à sua implementação com os alunos. Além disso, esta proposta prevê a participação coletiva da comunidade escolar no processo de construção curricular que não se reduz mais à atividade de “poucos iluminados” ou especialistas, como argumenta Freire (1993).

Esta visão curricular estendeu-se até os anos 90, muito embora o que se viveu e se vem vivendo, na maioria das escolas, é um currículo centrado em valores da educação tradicional e tecnicista. Hoje, mais do que nunca, o currículo está sendo discutido em torno de assuntos emergentes relacionados a esse movimento da pedagogia crítica e neo-marxista que vem se estruturando no que se caracteriza como a educação multicultural. Nesta perspectiva, assume-se que o currículo deveria ser organizado em torno de aspectos multiculturais que incluem raça, gênero, diferenças individuais, classe social, problemas sociais e justiça social ou equidade. Este tom curricular ainda está sob as premissas de educação baseado em princípios inspirados por Freire (1987), os quais se configuram como uma teoria crítica de currículo. Nos anos 90 ela se define pelo termo “educação pós-moderna”. Willian Pinar é o representante mais bem conhecido desta concepção educacional. De acordo com Slattery (1995), em uma perspectiva “pós-moderna o currículo buscará entender contextualmente a história ao invés de delinear uma metanarrativa coerente com eventos e artefatos seletivos”.

Considerações Finais

Os desafios do desenvolvimento e da prática do currículo escolar têm demonstrado ser, historicamente, um campo de lutas travadas em busca de um ideal para cada contexto. Este aspecto histórico também tem nos mostrado que este espaço de controvérsias e batalhas está se tornando cada vez mais complexo. Educadores e pesquisadores têm se debruçado sobre estes desafios, no sentido de elucidar seus contornos, desenvolvendo propostas para fazê-las mais paupáveis e eficientes. Esses estudos e propostas têm sido de grande importância por nos permitir compreender as práticas de currículo e ensino de uma forma contextual, como uma parte de um todo mais complexo.

Neste sentido, a compreensão dos vários movimentos históricos que, de uma forma ou de outra, caracterizaram os estudos e o desenvolvimento do currículo como um campo de atuação no âmbito educacional, parece ser indispensável aos avanços desejados à nossa realidade escolar.

O resgate histórico do currículo permitiu-nos observar que diferentes forças ou eventos (normalmente externos: políticos, sociais ou econômicos) impulsionaram as diferentes reformas ou tentativas de reformas curriculares, cada qual dentro de um determinado contexto. Algumas reformas curriculares foram eficazes e atingiram seus objetivos em parte ou na sua totalidade, enquanto que outras nem foram implementadas e desapareceram.

Atualmente, continuamos a busca neste campo de lutas controversas e contestadas, na tentativa de desenvolver propostas adequadas para nossas realidades, com o intuito principal de conseguir uma reforma efetiva e eficaz que possa responder potencialmente às demandas individuais e grupais que representam a sociedade mais ampla. Acredita-se que tal reforma possa, efetivamente, desenvolver a sociedade atual por meios educacionais. Freire (1987) explicita que um processo educacional coerente deveria ser culturalmente e historicamente articulado. Supõe-se que a partir desta análise histórica do currículo escolar possamos adquirir experiências com as reformas do passado, evoluindo a partir delas.

Em suma, embora estas reformas de currículo tenham acontecido ao longo da história, bem como no contexto educacional atual, elas nunca se tornaram concepção dominante nas escolas. Segundo Moreira (1998), tanto no Brasil como nos Estados Unidos, há um grande distanciamento entre o que efetivamente vem acontecendo nas escolas e as produções teóricas sobre currículo pela academia. Embora tenham surgido muitas proposições críticas e renovadoras, estas ainda representam experiências isoladas, no contexto educacional, de forma que as escolas normalmente permanecem voltadas para os fundamentos reconhecidos como concepção tradicional de currículo, representante de uma, perspectiva acadêmica e tecnicista (Moreira, 1990). Eisner e Vallance (1974) explicam que esta orientação “de currículo abraça os clássicos das disciplinas, que quase por definição, é provida de conceitos e critérios pelos quais o pensamento adquire precisão, generalização, e poder”.

Referências

- APPLE, M. W. **Ideology and curriculum**. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1979.
- _____, **Education and power**. New York: Routledge, 1995.
- _____, **Cultural politics and education**. New York: Teachers College Press, 1996.
- BEANE, J. A. **Curriculum integration: designing de core of democratic education**. New York: Teachers College Press, 1997.
- DWORKIN, M. S. **Dewey on education: Selections**. New York: Teachers College Press, 1959.
- EISNER, E. W.; VALLANCE, E. **Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning**. In: E. W. Eisner & E. Vallance (Eds.), *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation, 1974, p. 1-36.
- FREIRE, P. **The politics of education: culture, power, and liberation** (D. Macedo, Transl.). Hadley, Mass: Bergin & Garvey, 1985.
- _____, **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____, **A educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____, **Pedagogia da esperança: revivendo a pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, 1994.
- GIROUX, H. A. **Education in unsettling times: public intellectuals and the promise of cultural studies**. In: CARLSON, D. ; APPLE, M. W. (Eds.). *Power/knowledge/ pedagogy: The meaning of democratic education in unsettling times*. Boulder, CO: Westview Press, p. 41-60, 1998.
- KLIEBARD, H. M. **The struggle for the America Curriculum**. New York: Routledge, 1995.
- _____, **The drive for curriculum change in the United States, 1890s-1920: I - The ideological roots of curriculum as a field of specialization**. In J. R. Gress & D. E. Purpel. **Curriculum: n introduction to the field Bekerley, CA: McCutchan Publishing Corporation, 1988, p. 44-58.**
- MCLAREN, P. **Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education**. White Plains, NY: Longman, 1994.
- MOREIRA, A. F. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.
- _____, **Didática e currículo: questionando fronteiras**. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. **Confluências e Divergências entre Didática e Currículo**. Campinas: Papirus, 1998, p. 33-52.
- PINAR, W. F.; REYNOLDS, W. M.; SLATTERY, P.; TAUBMAN, P. M. **Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses**. New York: Peter Lang, 1995.
- RIPPA, S. A. **Education in a free society: an American history**. New York: Longman, 1997.

SCHUBERT, W. H. **Curriculum: perspective, paradigm, and possibility.** Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1986.

SELDEN, S. **Inheriting shame: the story of eugenics and racism in America.** New York: Teachers College Press, 1999.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SLATTERY, P. **Curriculum development in the postmodern era.** New York: Garland Publishing, Inc., 1995.

STANLEY, W. B. **Curriculum for utopia: social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era.** Albany, NY: State of University of New York Press, 1992.

TYLER, R. W. **Basic principles of curriculum and instruction.** Chicago: University of Chicago, 1949.

