

## DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA PARA PENSAR O CAMPO CURRICULAR NO BRASIL

Francisco Thiago Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** o presente artigo tem como objetivo central refletir sobre os desafios e as contribuições da teoria crítica de currículo para pensar sobre o campo curricular no Brasil. Tomamos como metodologia um breve levantamento bibliográfico sobre a temática. O texto está estruturado da seguinte forma: origem e desenvolvimento dos estudos curriculares no Brasil e os desafios e contribuições da teoria crítica para o campo do currículo no Brasil. É importante salientar as diferenças entre teoria crítica de educação e de currículo para melhor compreender os progressos e os debates que as discussões sobre educação, sobretudo no que diz respeito às relações entre as diferentes vertentes curriculares, influenciam nas grandes políticas para a área, ao mesmo tempo em que orientam a própria organização do trabalho pedagógico nos diferentes espaços escolares.

**Palavras-chave:** Currículo. Teoria Crítica.

**Abstract:** this article aims to reflect on the central challenges and contributions of critical theory of curriculum for thinking about the curriculum field in Brazil. We take a brief bibliographical survey methodology on the subject. The text is structured as follows: origin and development of curriculum studies in Brazil and the challenges and contributions of critical theory to the curriculum field in Brazil. It is important to highlight the differences between critical theory of education and curriculum to better understand progress and discussions that discussions about education, especially with regard to the relations between the different curricular aspects, influence on major policies for the area, while the own organization of pedagogical work in different spaces.

**Keywords:** Curriculum. Critical Theory.

### Primeiras palavras

Se tomarmos a premissa de que teoria é uma explicação parcial da realidade (SILVA, 2011), mais do que nunca, em tempos de irracionalismo humano e de barbárie (MARX, 1983), a necessidade de teorias para interpretar os fatos históricos se torna iminente.

E por isso, não podemos nos contentar com apenas a leitura de mundo sob o prisma de uma corrente ou escola teórica, seja o positivismo, o marxismo ou ainda o pós-estruturalismo.

---

<sup>1</sup> Doutor em Mestre em Educação e Currículo (UnB). Coordenador e professor do curso de Licenciatura em História do Centro Universitário Projeção. Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Líder do Grupo de Pesquisa: “Currículo e Interdisciplinaridade na Formação Docente” (CNPQ). E-mail: [ftiago2002@yahoo.com.br](mailto:ftiago2002@yahoo.com.br). Pesquisador dos grupos de pesquisa: GEPPHERG e Currículo: Fundamentos Teóricos e Práticas Educativas. (FE/UnB).

Tampouco é aceitável para quem deseja imprimir a marca da produção do conhecimento humano na Terra, acatar o relativismo, a ausência ou o apedrejamento sobre as próprias noções de ciência, de teoria e de produção do conhecimento.

Esse debate não é trivial, também não pode ser alçado das matrizes ideológicas. Quando nos prendemos à teoria pós-estruturalista de forma irresponsável, a tendência – ao menos em textos desta seara e discursos acadêmicos vinculados a estas tendências teóricas – é colocar no mesmo balaio o marxismo, a fenomenologia e o positivismo como referenciais teóricos obsoletos e que são fruto do mesmo ninho, o contexto histórico da modernidade, que bebem na mesma fonte e, portanto, delineiam o mesmo traço político. Discussão semelhante já foi apontada por Duarte (2001) e por Malanchen (2015).

Em outra oportunidade defendíamos que “A negação da superação do modo de produção capitalista, do sujeito, da razão, da história, da totalidade e do conhecimento objetivo traz o conformismo social e a supervalorização da luta por grupos e pulveriza a própria luta de classes”, (SILVA, 2017, p.74).

É preciso não perder de vista, entretanto, que, assumir uma teoria como centro das reflexões por visões produzidas, não significa – e isso já foi exaustivamente debatido por vários autores – fazer profissão de fé, antes, orientar-se por determinado pensamento epistêmico é desligar-se de qualquer verdade e soberba intelectual que ainda ouse, no século XXI, imaginar que existem teorias plenas e perfeitas, sem ranhuras, como apontou Feyerabend (2011) ao afirmar que por mais bem elaborada que seja uma concepção epistemológica, toda e qualquer uma, apresenta falhas.

O que não significa fazer adesão ao pluralismo irresponsável de ideias, teorias e métodos. Nosso texto se sustenta teoricamente no método materialista histórico dialético de Marx tendo em vista que,

A opção pelas teorias críticas de currículo leva à necessidade de refletir acerca das possibilidades de análise metodológica que o método marxiano de pesquisa oferece, e a partir dele, compreende-se que liga-se a um projeto revolucionário de sociedade que passa por uma reconfiguração do campo educacional, quiçá do currículo, por isso é essencial caracterizar e refletir sobre como produzir conhecimentos coerentes com a ótica de Marx é singular para a emancipação humana (SILVA, 2017, p. 68).

Não obstante, é preferível travar uma dura batalha acadêmica com os radicais defensores de certas correntes teóricas, do que tentar desenvolver um debate com aqueles que proclamam o fim das metanarrativas ou simplesmente que condenam a sociedade

contemporânea ao caos e a ausência de qualquer empreitada no sentido de tentar compreender a situação amorfa pela qual alguns temas bem práticos do meio social passam.

É preciso lembrar que “[...] não se trata de convencer o/a leitor/a de que a teoria crítica de Marx ou do currículo é o único caminho. Busca-se manter o diálogo com outros acadêmicos que ora beberam da fonte do marxismo e que hoje respiram outros ares” (SILVA, 2017, p. 74), Ribeiro; Veloso; Zanardi (2016) endossam que “[...] a teoria curricular crítica ainda tem muito a oferecer ao campo do currículo, sobretudo por se encontrar em diálogo com algumas contribuições pós-modernas e não estacionada em um cartesianismo estático como algumas vertentes pós-modernas insistem em rotular” (p. 257).

Desvendar e teorizar sobre temáticas da vida prática, não pode se traduzir em centrar as pesquisas do campo curricular no cotidiano, para a área do currículo, isso significa subsumir conteúdos clássicos e importantes dos programas oficiais. Malanchen (2016) explica que isso se dá porque,

[...] as pedagogias hegemônicas, como o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, a teoria do professor reflexivo e o multiculturalismo pertencem a um universo ideológico constituído tanto pelo neoliberalismo quanto pelo pós-modernismo [...] o relativismo trazido da ideologia pós-moderna para o campo educacional soma-se ao pragmatismo neoliberal, marcando de modo comprometedor a função social da escola, que, mais que nunca, mostra-se aprisionada nos limites da vida cotidiana, assumida como instância da prática social (p. 8).

Diante disso, nosso texto busca fazer o campo teórico do currículo avançar, guiados por uma inquietação central de pesquisa: quais as contribuições e os desafios presentes no ceio da teoria crítica de currículo que servem como amálgama para politizar as políticas curriculares de nível nacional e local? Buscando delinear saídas reflexivas para a questão anterior, organizamos o artigo em duas grandes seções: origem e desenvolvimento dos estudos curriculares no Brasil e os desafios e contribuições da teoria crítica para o campo do currículo no Brasil.

## **1. Origem e desenvolvimento dos estudos curriculares no Brasil**

A partir da concepção de uma historiografia renovada (BEZERRA, 2004) que compreende seu objeto de estudo – os processos de ruptura e continuidade da humanidade – por meio do uso de categorias centrais como a memória, pretendemos analisar dialeticamente

como se estruturou o campo e as teorias curriculares, mas a partir do Brasil. Buscamos uma narrativa autêntica que atenda nossos interesses, mas não podemos negar o nascedouro do próprio campo, inaugurado no princípio do século XX por Bobbit e Tyler nos Estados Unidos da América (SILVA, 2011).

Na condição de ex-colônia de Portugal e com uma República muito jovem (transição entre os séculos XIX e XX) o Brasil também procurou constituir as bases de seu pensamento pedagógico (ARAÚJO, 2009), o que incluiu as noções de currículo. Nesse mesmo período histórico a nação brasileira viu surgir muitos acontecimentos nacionais e internacionais que influenciaram nossa própria concepção de educação, escola e currículo. Para Cambi (1999) o século XX foi o século das crianças, das mulheres, das massas e da técnica; foi palco também da renovação da escola por meio da “*pedagogia ativista*” e das correntes: idealistas, pragmatistas e instrumentalistas. Houve também o desenvolvimento das pedagogias cristã e marxista que contribuíram para o crescimento científico da pedagogia.

O Brasil passou inicialmente pela orientação pedagógica dos jesuítas por quase dois séculos e o currículo clássico humanístico derivado da experiência marcou e permanece como objeto de estudo de muitos intelectuais. As marcas do “*Ratio Studiorum*” continuaram com algumas adaptações durante o período imperial e acompanhou a onda tecnicista e instrumental do início da República. De toda sorte, as singularidades do Brasil, desde seu “achamento” (PRIORE; VENÂNCIO, 2010) precisam vir à baila, se quisermos compreender a história dos currículos brasileiros e, resguardadas as proporções, alimentar as bases de uma “*Pedagogia Brasileira*” (SAVIANI, 2007).

Tomamos como referência a obra de Moreira (2012), *Currículos e Programas no Brasil* e sua tese em defender que somente pela “descolonização curricular” e pela problematização dos processos de “transferência passiva” entre as políticas nacionais e as estadunidenses será possível “[...] a compreensão do surgimento e do desenvolvimento do campo do currículo no Brasil somente pode ser obtida se superarmos as falhas de interpretações reducionistas do fenômeno da transferência educacional e da história do currículo” (p. 15).

Para Silva (1995) o currículo é o primo pobre da teoria educacional e só ganha relevância quando se pretendem retirar ou acrescentar alguma disciplina porque “[...] o currículo é tomado como algo dado e indiscutível, raramente sendo alvo de problematização, mesmo em círculos educacionais profissionais” (p. 184).

Isso se dá pela própria origem do campo, como já problematizamos, ele nasce ideologizado e com fins de regulação e controle, passa a ter um caráter meramente prescritivo, cuja gênese se encontra nas esferas da administração.

Os sujeitos implicados em dinamizar o “*sistema curricular*” (SACRISTÁN, 2000) são boicotados de participar dos momentos de discussão e acabam cedendo às ideias plastificadas, pré-fabricadas em espaços que não remetem ao educativo.

Pensamos que boa parte dos intelectuais do campo no Brasil buscou sombra nas teorias pós-críticas e não há mal nenhum nisso, o entrave está nos gestores das políticas públicas para a área, pois eles se apropriam dos debates do currículo e, por questões de ideologia e poder (APPLE, 2006), sem nenhuma saída para garantir a dominação sobre os grandes debates, no que se refere ao que e como ensinar, decretam o fim e a inutilidade das teorias críticas de educação e currículo, já que elas ainda se preocupam com as contradições atuais da escola, que nasceu justamente a partir do desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Moreira (2012) divide seu estudo sobre a história do currículo no Brasil em três fases: a primeira entre 1920-1930 traz a gênese do campo no Brasil, a segunda, do final dos anos 1960 e 1970 marca a entrada da disciplina currículos e programas nas faculdades de educação e a terceira, de 1979 a 1987 que planejou os debates entre currículo e conhecimento escolar e trouxe muitas produções teóricas nacionais na busca por sua reconceituação.

A própria produção de Moreira (2001; 2002; 2012) nos permite inserir uma quarta e atual fase que se iniciou na década de 1990 e que tem por características: o questionamento da existência do campo curricular; a miscelânea de temáticas – por vezes descoladas das epistemologias curriculares – que têm povoado as publicações e os eventos científicos nacionais que discutem o currículo; e por fim, a hegemonia das análises interpretativas dos conceitos curriculares sob o enfoque pós-estruturalista repousadas na pós-modernidade.

Esta última etapa pode ser interpretada também como a expiração das teorias críticas, da maioria das reflexões do campo, sobretudo as que emanam dos programas de pós-graduação e das publicações que influenciam as grandes políticas nacionais para a área.

## **2. Desafios e contribuições da teoria crítica para o campo curricular no Brasil**

Silva (2007) denuncia uma verdadeira deserção com relação às construções teóricas produzidas no pensamento social brasileiro. Não se trata, todavia, de fetichizar elucubrações teóricas complexas e isolá-las da prática social, pois a própria noção de teoria deve estar vinculada as tentativas de explicações múltiplas da realidade.

Levamos isso em consideração tanto para a Educação como para o campo curricular e enfatizamos que no cenário contemporâneo tão fragmentado é que o pensamento teórico precisa revelar seu potencial político de forçar as mudanças sociais, políticas, culturais desejadas em favor dos sujeitos.

Isso será possível desde que nos lembremos das advertências pertinentes de Silva (2007, p. 8):

Foge-se da teoria em favor de uma prática supostamente mais urgente. Foge-se da teoria em favor de uma militância política supostamente mais valorizada. Marginaliza-se o pensamento teórico para buscar refúgio numa envergonhada prática paternalista e assistencialista disfarçada de intervenção política. Deixa-se de lado a teorização política para buscar abrigo num movimento moralista destituído de qualquer tentativa de compreensão mais lúcida das causas estruturais da miséria.

Como as discussões que permeiam o currículo são múltiplos, mesmo quando se trata das mesmas linhas teóricas, embora a discordância e o contraditório sejam importantes para a academia, é relevante demarcar sobre qual teoria crítica nos debruçamos.

### ***2.1 Sobre qual teoria crítica tratamos?***

Da mesma forma como a chamada “*virada cultura e linguística*” (LYOTARD, 2002) não pode ser pensada apenas sobre uma única face, e aqui vale lembrar que o olhar que detemos com relação a autores que construíram teorias para além do positivismo, da fenomenologia e de Marx e dos marxistas não é de unificá-los ou mesmo de opô-los, mas de aceitar que complementarmente, o próprio Lyotard, Derrida, Lacau, Bhabha, Foucault, Morin, Boaventura de Sousa Santos, entre outros, contribuíram sumariamente para o avanço da compreensão da realidade, a partir do século XX, com temas, conceitos e categorias como: “*pós-modernismo*”, “*pós-estruturalismo*”, “*pós-colonialismo*”, entre outros.

Assim se dá com as correntes teóricas, estudiosos e teóricos, que desde o próprio Marx se encontram unidos, mas não homogêneos na luta teórica e transformativa da sociedade capitalista: Kosik, Gramsci, Paulo Freire, Wood, McLaren, Bernstein, Young, Apple,

Bourdieu, Passeron, Althusser, Lênin, Saviani e os frankfurtianos (Adorno, Horkheimer, Benjammin, Marcuse e Habermas) alimentaram – cada qual em seu próprio contexto – o materialismo histórico dialético com categorias e conceitos como: “*dialética do concreto*”, “*teoria dos intelectuais*”, “*ideologia e hegemonia*”, “*capitalismo e democracia*”, “*habitus*”, “*capital cultural e econômico*”, “*aparelhos ideológicos*”, “*educação bancária*”, “*pedagogia histórico crítica*”, “*currículo oculto*”, “*reprodução cultural*”, “*ideologia e currículo*”, “*código e reprodução*”, “*conhecimento poderoso*”.

Na verdade, é necessário resgatar e fazer avançar o pensamento marxiano para captar da realidade concreta suas próprias características para melhor transformá-la, mas:

Não é colocando as teorias, que estão no mesmo horizonte do materialismo histórico, uma contra as outras, na busca da mais perfeita, fechando-se em princípios e dogmatismos, que se avança em termos de uma concepção materialista da história mais adequada ao nosso tempo (PUCCI, 2007, p. 14-15).

As elaborações teóricas de Demerval Saviani (2012) aqui no Brasil têm revelado a possibilidade a de constituir uma teoria educacional, em curso, baseada no materialismo histórico dialético: a “pedagogia histórico crítica” que toma a prática social como mola e ao mesmo tempo projeta para ela, novos olhares na busca pela emancipação dos sujeitos.

O pensamento singular do filósofo a despeito da Pedagogia nos remete a necessidade de demarcarmos sob qual teoria crítica de educação e de currículo defendemos, fugindo de dogmatismos e ampliando constantemente diálogos acadêmicos, porque “[...] todas as metodologias, até mesmo as mais óbvias, têm seus limites” (FEYERABEND, 2011, p. 47).

Tomando o método de Marx como lente para analisar nossa realidade contemporânea, definimos que as elaborações do filósofo alemão constituem a base sob a qual agregamos categorias que são essenciais para ampliar a análise de qualquer objeto, em se tratando da educação e do currículo, o modo de produção capitalista, seus desdobramentos econômicos e sua ligação com elementos políticos, culturais, sociais, estéticos, religiosos e psicológicos é que poderá fomentar a síntese, expressa no “concreto pensado”, de forma dinâmica e responsável, fugindo de qualquer mecanicismo ou determinismo.

Nesse sentido, a teoria crítica baseada no método de Marx, situada no contexto da “*Era das Revoluções*” (HOBSBAWN, 1996) alimentada pelos novos mapas culturais (MOREIRA; SILVA 2011) da contemporaneidade nos permite visualizar um posicionamento para com a educação e com o próprio campo do currículo: a crença de que o pensamento elaborado é,

ainda, a principal arma contra a dominação burguesa, que desde o século XIX reprime e ofusca a razão emancipatória.

Essa teoria crítica (de Educação e de currículo) a qual nos filiamos “[...] não aceita a continuação da miséria. Ela busca a realização de todos os indivíduos” (PUCCI, 2007, p. 31). Portanto ainda não conseguimos avançar teoricamente – no campo do currículo – para as análises pós-estruturalistas que acreditam no fim da modernidade e das metanarrativas (Moreira, 2012b). Lembramos que as contradições e os desdobramentos da Revolução Industrial com o êxito do sistema capitalista ainda provocam enormes disparidades e problemáticas teóricas e políticas, que ainda necessitam de Marx e de alguns marxistas, para analisar e responder esta própria realidade.

Nota-se que “O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (SAVIANI, 2012, p. 31). A teoria crítica curricular compreende a escola como espaço dinâmico e social que traz as contradições da sociedade capitalista a partir das seguintes categorias: “Ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência” (SILVA, 2011, p. 17). Essa série de conceitos deve levar ao questionamento das desigualdades existentes e contribuir para a aquisição de conhecimentos sistematizados no espaço curricular que elevem a participação dos sujeitos em todas as esferas do poder político, garantindo sua emancipação.

Sem abrir mão da razão, a “Teoria Crítica era um sinal de resistência [...], por sua vez, pretende que os homens não aceitem com resignação a ordem totalitária, seja ela qual for” (PUCCI, 2007, pp. 35-36).

Moreira (2002) alerta que a teoria crítica curricular nos Estados Unidos sofre uma crise desde os anos de 2000 e a sugestão encontrada nas pesquisas do autor caminha pela defesa de um empenho maior na investigação da prática curricular que saia da “[...] restrita visão de currículo como lista de disciplinas e conteúdos” para “[...] uma visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional” (MOREIRA, 2001, p. 46).

Aqui no Brasil o autor (*idem*) faz duras críticas com relação a letargia que tem marcado as discussões do campo curricular, sobretudo ao analisar eventos científicos da magnitude da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped:



A reunião, como um todo, burocratizou-se, na mesma proporção em que o GT antes um estimulante espaço de discussões, se transformou em uma enfadonha “passarela de trabalhos [...] O grande problema, a meu ver, é que nos trabalhos em pauta, costuma-se tratar de tudo (em alguns casos até mesmo não se discute currículo) (pp. 88-92).

Moreira (2001) discorrendo sobre a história e a perda de consistência do currículo no Brasil, nos anos noventa, conclui que os avanços do campo só ocorrerão a partir do momento em que os curriculistas “[...] delimitarem melhor os temas prioritários de suas investigações” (pp. 35-40-41) para não caírem no recurso de consumir recentes e complexas teorias, muitas vezes constituídas de “costas para a escola”. Assim, o autor conclui que leituras menos críticas e adesões apressadas é a explicação para que “[...] nosso campo ainda oscile entre o aproveitamento crítico de teorias estrangeiras e o esforço por uma produção mais autóctone, da qual continuaríamos carentes”.

O discurso de Moreira (2001) nos mostra que não é possível fazer avançar o campo, se nem mesmo o reconhecermos como tal. Na verdade, ele existe e tem muito a oferecer para os professores do Brasil, aliás, o autor marca que o papel da teoria está em ajudar “[...] os profissionais envolvidos no trabalho com currículo a refletir profundamente sobre suas situações individuais específicas e não a mudar as escolas, hoje nas mãos de políticos, editores e especialistas nas diferentes disciplinas” (p. 47).

### **3. Afinal, vale à pena revisitar a história e os fundamentos da teoria crítica de currículo?**

Parece-nos que quando afunilamos o pensamento até aqui desenvolvido para o campo educacional, especialmente o do currículo, as nossas preocupações se materializam mais facilmente, no que diz respeito à prática de algumas políticas para a área, tomadas às pressas sem a devida reflexão crítica necessária e conduzidas, seja no âmbito político ou no âmbito acadêmico, por aventureiros que não têm parte em qualquer tentativa de compreender, refletir, problematizar ou transformar a sociedade em que vivem.

Talvez quem leia o presente texto, até o seu final, nos enquadre na linha de pensadores que insistem em defender uma perspectiva teórica ultrapassada e sem sentido, que pouco tem a contribuir com o avanço do pensamento científico.

Mas, pedimos gentilmente que ao lerem na íntegra nossas impressões, percebam ao menos, uma tentativa de lançar luz a algumas questões que, aparentemente parecem ter sido

resolvidas, no entanto, permanecem carecendo de contribuições. Escolhemos apresentar argumentos teóricos que podem fazer com que as reflexões em torno do uso da teoria crítica de currículo resultem em novos debates e em novos caminhos.

Em sua gênese o currículo tem sido associado “[...] às categorias de controle social e eficiência social” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 17) dadas às condições sociais e políticas pelas quais vivia à sociedade estadunidense no princípio do século XX, a saber: um notável desenvolvimento fabril e tecnológico, que gerou a necessidade de mão-de-obra massificada, o que estimulou a entrada de imigrantes em solo norte-americano, o que poderia resultar – na concepção dos políticos burocratas da pasta de educação do governo à época – na perda gradativa da origem da própria noção da cultura dos Estados Unidos, ou seja, haveria cada vez mais uma sociedade cosmopolita que, desviar-se-ia de seus princípios básicos que fundamentam a própria existência do país.

Uma das saídas propostas para frear essa situação foi a realização de uma ampla reforma curricular a nível nacional, orientada pelos princípios básicos da racionalidade técnica liderados pelos teóricos Bobbit e Tyler. Estava fundada a teoria tradicional (SILVA, 2011) de currículo.

Mas, com o colapso político da segunda metade do século XX, materializado pelo fim da II Guerra Mundial e pelo início da “Guerra Fria”, o mundo bi polarizou-se e viu movimentos sociais emergirem desse contexto político e cultural contraditórios, como os movimentos: feministas, afro-americanos e o então, grupo GLS<sup>2</sup>, para citar alguns. Esses sujeitos históricos, cada um com sua pauta de reivindicação progressivamente passam a desequilibrar algumas certezas curriculares, tanto a nível superior, quanto básico de educação.

Um grupo não homogêneo de autores espalhados pelo mundo funda as bases da teoria crítica de currículo “[...] inconformados com as injustiças e as desigualdades sociais, interessados em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução social” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 21).

A partir da década de 1970 cada um desses grupos, à sua maneira passou a publicar e a participar de inúmeros eventos acadêmicos com o intuito de reconceptualizar o campo do currículo. Podemos destacar alguns: Michael Young e Henry Giroux, neomarxistas do

---

<sup>2</sup> A sigla significou durante algum tempo: Gays, Lésbicas e Simpatizantes. Atualmente, por uma questão de visibilidade, os movimentos sociais e coletivos utilizam a sigla: LGBTTTT: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

movimento de reconceptualização; o canadense William Pinar, de base fenomenológica; e os ingleses Basil Bernstein e Michael Young, representantes da Nova Sociologia da Educação – NSE.

A NSE foi, de fato, a primeira corrente da Sociologia, a se preocupar exclusivamente com pesquisas da área curricular, o foco era “[...] entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidas [...] buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 23).

Nas décadas seguintes a teoria crítica de currículo consolidou-se como a principal resposta teórica para a situação de desigualdade pelas quais várias sociedades viviam, amargando regimes ditatoriais, como o Brasil, ou em regimes oficialmente democráticos, mas liderados pela burguesia: as categorias teóricas que, fundamentam a crítica ao modo de produção capitalista e escola burguesa que deles, decorrem, são: ideologia, poder, resistência, emancipação, entre outros.

Mesmo enfraquecida pela emergência e pela hegemonia dos intelectuais que formam as teorias pós-críticas, inúmeras questões levantadas no século XX pelos reconceptualistas e pelos neomarxistas, ainda padecem de reflexão: quem determina o que deve ser ensinado? Já que o currículo é uma trincheira de guerra política, acadêmica, cultural, religiosa e estética. O que conta como conhecimento válido? Por quem esses conhecimentos deverão ser trabalhados?

Embora alguns dos representantes do pós-estruturalismo, da pós-modernidade e da “virada linguística”<sup>3</sup> que formam o bojo central da teoria pós-crítica de currículo defendam o fim das metanarrativas, a inexistência do conceito de “classe social”, também não conseguiram realizar grandes proposições presentes para orientar as grandes políticas para a área.

Ao contrário, o que temos visto é o ressurgimento dos princípios tradicionais e técnicos de ensino travestidos de uma suposta inovação tecnológica e teórica tornarem os rumos das políticas em currículo por diversos países, os neoconservadores e os neoliberais justificam o controle e a regulação da Organização do Trabalho Pedagógico em seus vários âmbitos, amparados pelo advento das novas tecnologias da informação e pelas contribuições extremamente rebuscadas de inúmeros teóricos, não fosse assim, o Brasil não estaria vivendo uma estranha fase nas políticas educacionais, que tem experimentado, sobretudo nos dois

---

<sup>3</sup> CF: Jean-François Lyotard. **The Postmodern Condition** (Manchester, MUP, 1984).

últimos anos, ataques à área do currículo, com propostas que expressam o “*modelo de intromissão burocrática*” (SACRISTÁN, 2000), que é quando sujeitos imbricados com o campo político, mas afastados das manifestações educacionais, exercem poder de decisão, criando, editando e aprovando inúmeras medidas legais que interferem diretamente na atuação dos atores sociais que compõem as estruturas escolares. Eis alguns exemplos: Reforma do Ensino Médio, expressa na MPV 746/2016, Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Movimento Escola Sem Partido – ESP.

Sendo a escola um espaço de coexistência de classes sociais antagônicas, há em curso, segundo Apple (2011) de um “*triumfalismo conservador*” porque:

[...] por trás das justificativas e educação para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima ideologia [...] que podemos denominar restauração conservadora de gravíssimos conflitos em torno da política do conhecimento oficial (p. 73-74).

Por ser dada à constantes momentos de problematização, reflexão, contestação e proposições, a teoria crítica permanece mais atual do que nunca. Não se pode usar a lente maniqueísta para dirigir críticas infundadas e permeadas por uma suposta dualidade oposta entre as teorias de currículo.

Não é intenção desse texto travar uma hercúlea batalha apontando semelhanças e diferenças entre as escolas, antes, defendemos a atualidade da crítica, mas, reconhecemos os avanços que os pós-críticos têm impresso em categorias, como: gênero, raça, etnia, desigualdade e identidade.

Quando Apple (2011) questiona sobre “o conhecimento de quem vale mais? ”, na verdade o autor retoricamente problematiza que “[...] o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religiões” (p. 49).

Posto que os movimentos educacionais que seguiram os rumos de posicionamentos mais progressistas e críticos lutando pela emancipação dos sujeitos, quase sempre foram colocadas em xeque pelos políticos com poder de decisão, geralmente, esses “representantes do povo”, na verdade, são obrigados a decretar o fim de toda e qualquer corrente teórica que possa influenciar nas políticas curriculares, pois comandam também a economia, por suposto, o trabalho e os trabalhadores que vendem sua força, em busca de um salário.

Desmontar a lógica de dominação do modo de produção capitalista, é o maior temor das classes sociais que estão no poder desde o advento das Reformas: Industrial (burguesa) e

Francesa, por isso decretam a morte de Marx, do marxismo e de qualquer teoria que municie a classe trabalhadora a questionar seu próprio papel na sociedade capitalista. Esse movimento não é recente, ao final do século XVIII, a burguesia revolucionária, depois se torna conservadora de seus próprios direitos na França pós Revolução, vendo que a História enquanto ciência investigava e explicava tal situação, não restou, senão à burguesia, decretar o fim da História.

Essa não é uma discussão obsoleta, antes, o caminho pelo qual as políticas para o campo curricular têm trinchado, revela o livre acesso de empresários direitistas que representam os agentes do capitalismo e sua missão em lucrar, inclusive na educação. A estratégia usada tem sido a aliança entre o público e o privado. Com o desmerecimento do primeiro em detrimento do outro.

Os curriculistas necessitam ampliar a lente de análise e potencializar sua atuação, desvelando esta situação, usando as concepções pós-críticas, mas sem abrir mão da teoria crítica e de suas contribuições para pensar, a partir de categorias como: poder, ideologia, emancipação, transformação, etc.

O que observamos nas últimas décadas aqui no Brasil confirma a preocupação de Young (2007) quando reflete que os teóricos do campo do currículo, por inúmeros motivos, não são consultados, tampouco são levadas em consideração suas produções acadêmicas, ao contrário, os legisladores do currículo, apenas retiram fragmentos de algumas obras, de forma descontextualiza, apenas para referendar suas ações e políticas para o campo.

### **Reflexões Finais: desafios e contribuições da teoria crítica de currículo**

O cenário brasileiro apresenta uma dualidade problemática no campo dos estudos curriculares. Uma maioria de pensadores que outrora, beberam da fonte crítica para pensar os problemas propostos, mas, que hoje, encontram-se à frente de reflexões muito subjetivas, ligadas às noções de pós-modernidade, pós-colonialismo e pós-estruturalismo. Alguns avessos a qualquer discussão que envolva o modo de produção capitalista ou a luta de classes. Do outro lado uma minoria de teóricos críticos, que não são homogêneos em suas produções, e nem poderiam ser, acabam sendo engolidos pelos primeiros e anulando-se das grandes discussões para a área.

Resultado do embate: espaços políticos de decisões importantes no país, esvaziados de curriculistas, tanto os pós-críticos quanto os críticos. Seja pela história do currículo ou pelas

definições específicas aqui defendidas que emanam da escola crítica. O fato é que os desafios para refletir e elaborar propostas teóricas que alterem as práticas políticas e pedagógicas das inúmeras instituições de ensino do Brasil, levando em considerações as importantes contribuições que o grupo pós-crítico tem evocado, deve ser a maior empreitada a ser enfrentada pelos autores que ainda representam a teórica crítica de currículo.

Já demonstramos as contribuições das mesmas em desvelar parte dos resultados e impactos das revoluções do final do século XVIII, bem como a ideia de escola – que resultou desses fatos históricos – marcada pela dualidade entre ricos e pobres, facilmente perceptíveis até os dias atuais. Por tanto, insistimos na necessidade de elaborar uma teoria curricular que prime pelo estudo das origens do campo, das políticas para o ensino, dos sujeitos implicados com a sua prática e das condições materiais, sociais, políticas, culturais, estéticas e religiosas para implantação de qualquer prática curricular.

É preciso romper com ideias estritamente teóricas ou demasiadamente práticas como se fossem opostas. As análises curriculares no Brasil carecem de aproximação com a realidade das diferentes instituições educativas deste país, saltar a letra impressa ou mesmo oralizada, que insistem em publicizar pesquisas que pouco interfere na realidade concreta das políticas curriculares e conseqüentemente na organização do trabalho pedagógico.

Sabemos que essa discussão não se exaure aqui, antes, ela vem sendo vivida por inúmeros profissionais da educação preocupados em dilatar seu pensamento, para além da mera intriga entre críticos e pós-críticos. As contendas ocultas em nosso campo de produção, talvez tenham sido o maior inimigo para que avancemos com lucidez e responsabilidade na produção de conhecimentos vitais para melhorar as condições de funcionamento da educação formal em nosso país.

### **Referências Bibliográficas**

ARAÚJO, José Carlos Souza. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira: 20 anos de Hlstedbr**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2009.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: contexto, 2004.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: ed. da Unesp, 1999.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2001, n.18, pp.35-40.

FEYERABEND, Paul K. **Contra o método**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

HOBBSAWM, Eric. **A Era das Revoluções – 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. São Paulo: José Olympio, 2002.

MALANCHEN, Julia. **Pedagogia Histórico-Crítica e saber objetivo versus multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual**. Revista Germinal: Marxismo em debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARX, Karl. **Contribuições à crítica da economia política**. [1857]. São Paulo: Martin Fontes, 1983.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa**. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 1, pp. 35-49, Jan/Jun, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da Anped**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 81-101, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 2012b.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

PRIORE, Mary Del; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Uma Breve História do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI (org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007.

RIBEIRO, Márden de Pádua; VELOSO, Silene Gelmini Araújo; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Fim da Teoria Crítica?** Crítica aos extremos pós-modernos e pós-estruturais

da teoria curricular. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 2, p. 255-282, maio/ago. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Francisco Thiago. **O ensino de história no currículo dos cursos de pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal: caminhos da integração curricular**. 2017. 301 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: PUCCI (org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio B. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995

YOUNG, Michael, F. D. **Para que servem as escolas?** Educação & Sociedade, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.