
Currículo escolar: um caso de dominação e reprodução social? Um breve esboço

Célia Regina Teixeira

Doutoranda em Educação [Currículo] – PUC-SP;

Mestre em Educação – UFMT;

Professora na graduação – Uninove.

cel.teix@terra.com.br, São Paulo [Brasil]

Este estudo pretende contribuir para o debate sobre a questão curricular, a partir da compreensão de que o currículo escolar constitui um dos instrumentos de transmissão dos valores da cultura dominante. Ao incursionar pela trajetória curricular, elementos pertencentes à dimensão crítica são apontados por indicarem, como perspectiva, que o currículo escolar deveria cumprir o papel de romper antigos paradigmas que concorrem para o condicionamento e a opressão das pessoas desfavorecidas, um dos combustíveis que alimentam o mecanismo de exploração característico do sistema vigente. Aponta também breves anúncios da experiência emancipatória de currículo escolar da Escola da Ponte (Portugal) como parâmetro para futuros estudos e possíveis intervenções de cunho democrático e cidadão. Para tanto, o artigo apresenta ainda referências teóricas e outros enfoques sobre o currículo constitutivos do saber escolar.

Palavras-chave: Capitalismo. Currículo escolar.
Dominação social.

1 Introdução

Neste artigo, destaca-se, por meio da análise do currículo escolar, que este não constitui elemento neutro, mas, sim, transmissor de ideologias; numa sociedade que prima pela desigualdade social, concorre para fortalecer padrões perpetuadores dessa desigualdade. Segundo Moreira e Silva (1995, p. 7-8), o currículo é concebido numa dimensão social e cultural, por estar inserido numa

[...] perspectiva mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares [...] e tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Nessa perspectiva, este texto pretende apontar alguns elementos do currículo escolar vinculados às relações de poder. Ao incursionar pela trajetória curricular, destacam-se alguns aspectos pertencentes à dimensão crítica que indicam como papel/função do currículo escolar a ruptura com antigos modelos. Por isso, defende-se a necessidade de um novo enfoque sobre o currículo escolar, para desconstruir as estruturas de dominação. Na articulação do proposto na dimensão conceitual com a prática, apontam-se experiências emancipatórias de currículo, como a da Escola da Ponte, em Portugal. Estabelecer essa relação entre teoria e prática cumpre a proposta do

presente artigo, que é promover essa ação reflexiva no universo curricular, acreditando que ela facilita enxergar e desnudar as relações sociais e seus desmembramentos no campo educativo.

2 Incursionando pela trajetória curricular: elementos para uma reflexão crítica

Iniciar a reflexão sobre currículo é abordar suas várias dimensões e concepções. Para alguns, o currículo escolar é considerado um plano de estudos de conteúdos em determinada disciplina, manual de curso, formas de avaliação e programa de uma disciplina. Outros consideram o sentido etimológico da palavra currículo, que provém do latim *curriculum* ou *currere* (FERREIRA, 1986), que significa carreira, pequeno atalho, caminho, ato de correr, corrida, curso, percurso. Na esfera do trabalho, o departamento de recursos humanos de uma indústria, fábrica ou empresa concebe currículo como documento que reúne dados relativos às características pessoais, à formação, experiência profissional e/ou trabalho realizado por um candidato a um emprego.

Ora confrontando, ora ampliando os conceitos anteriores, Huebner (1992, p. 212) aponta para a falta de precisão do termo currículo, salientando que “[...] palavra aponta para diversas, inclusive paradoxais, intenções dos educadores: está carregada de ambigüidades, falta precisão, refere-se de modo geral, a programas educativos das escolas.”

Estudiosos curriculistas, entre os quais Gagné (1967), concebem o conceito de currículo escolar como seqüência de unidades de conteúdo organizadas de tal maneira que a aprendizagem de cada

uma delas possa ser conseguida como uma atividade singular, desde que habilidades especificadas por unidades anteriores tenham sido aprendidas pelo aluno. Pode ainda ser concebido como prescrição reguladora e normatizadora dos conteúdos de ensino, possibilitando a homogeneização do que se ensina em escolas. Foi assim que o currículo se configurou na visão tradicional, entendido como um conjunto de informações – conhecimentos selecionados da cultura social – a serem transmitidas necessariamente a crianças e jovens.

De acordo com Terigi (1996), não é possível encontrar a origem do currículo, mas apenas falar de seus pontos de emergência, que, no contexto histórico escolar, foram ganhando densidade, diversidade e profundidade desde a Revolução Francesa, chegando aos Estados Unidos.

Segundo Coll (1997), o currículo é um projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequados e úteis aos professores, que são diretamente responsáveis por sua execução. Para isso, o currículo fornece informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e o que, como e quando avaliar.

Já Stenhouse (1884) considera o currículo escolar uma tentativa de comunicar os princípios e as características essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e seja efetivamente transpassado à prática. Com essa diversidade de vertentes, considerando suas mais variadas conceituações, evidencia-se que, ao longo do tempo, o currículo foi ganhando novas conotações e concepções, influenciadas por orientações filosóficas diferentes e divergentes, que fizeram com que recebesse diferentes nomes, para mostrar a eficácia dos elementos não-prescritivos do cotidiano escolar.

3 Por um novo currículo que desconstrua as estruturas de dominação

A partir desse punhado de concepções, parece pertinente considerar que o currículo escolar não tem existência à parte da sociedade que o cria. Trata-se de uma invenção social que implica uma seleção da cultura, um conjunto de ênfases e omissões que expressa, em determinado momento histórico, o que se considera ser educação. Não se justifica, por conseguinte, o caráter de permanência atribuída a certas disciplinas que, dessa forma, tornam-se cristalizadas e são tomadas como conhecimento único que expressa a verdade das coisas.

Considerar que o currículo escolar implica uma seleção do conhecimento disponível em determinado momento, que envolve escolhas conscientes e inconscientes e que os alunos aprendem com o que é oferecido tanto explicita quanto implicitamente é trazer à reflexão as relações de poder inerentes aos que fazem e operam nesse currículo.

Nas discussões cotidianas, pensar em currículo escolar é pensar em conhecimento, um conhecimento intrínseco àquilo que somos, naquilo em que nos tornamos, surgindo, portanto, a necessidade de pautar as discussões por um paradigma curricular emergente, que aponte para a necessidade de rever decisões no campo educativo consideradas únicas e as mais acertadas. As questões curriculares emergentes apontam para a ampliação das discussões sobre as áreas de abrangência de um currículo, considerando-o, além de uma questão de conhecimento, uma questão de identidade. Contemplar essa amplitude identitária é o grande objetivo das teorias curriculares críticas e pós-críticas, por estarem ativamente envolvidas na tarefa de garantir o consenso e a inclusão social (SILVA, 2002).

No currículo escolar estão implicadas várias relações de poder. Por expressar visões sociais individualizadas e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. Não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Dessa forma, o currículo escolar passa a ser entendido enquanto campo de implementação de práticas e políticas culturais, interferindo na produção do imaginário social e do senso comum da população, a partir dos valores, normas e padrões culturais que veicula em um espaço de produção e reprodução sociocultural. Ele possibilita à sociedade ou aos grupos sociais assegurar que seus membros se apropriem e/ou renovem as experiências sociais historicamente acumuladas; é um produto social e cultural, resultante de um processo de tradição seletiva, que envolve relações de poder que permeiam os segmentos sociais, ao definir e organizar os saberes e os conhecimentos que serão utilizados na formação dos sujeitos sociais e, portanto, na produção de identidades individuais e coletivas particulares, em consonância com determinado projeto de sociedade.

Para Corazza (2004), o currículo escolar é uma prática social discursiva e não-discursiva que se corporifica em saberes, normas, prescrições, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser do sujeito. Ele produz idéias, práticas coletivas e individuais, sujeitos que existem, vivem, sofrem e alegram-se, num mundo que se produz atravessado por complexas redes que vão desde as econômico-sociais até as tramas amorosas.

Segundo Goodson (1998), abordar a dimensão histórica do currículo escolar permaneceu apenas na promessa e no ideal de um programa de

pesquisa elaborado e implantado pelos intelectuais. Para ele, a necessidade de utilizar a historicidade para desvelar alguns elementos do currículo é relevante. Concebe currículo como algo em movimento, em constante fluxo, em transformação, em constantes rupturas e junturas, surpreendendo não apenas com seus pontos de continuidade e evolução, mas também com as grandes rupturas e continuidades.

A idéia de que o currículo é um artefato social e cultural implica vê-lo como resultado de um processo social construído no bojo dos conflitos e lutas entre diferentes tradições e concepções sociais, e não apenas como transmissão de conhecimentos, valores, habilidades em torno dos quais haja um acordo geral.

Com isso, torna-se necessário reconhecer que o processo de construção social do currículo não é um processo meramente lógico, mas, sim, internamente inconsistente e ilógico. A questão intrínseca do poder emerge das discussões sobre o currículo quando o tema são os conhecimentos válidos. Uma história de currículo precisa buscar as pistas que permitam localizar os conhecimentos e saberes que foram deslocados em favor de outros, com mais prestígio, mais força, mais viabilidade social, e que, por isso, não figuram na parte visível da história.

Assim, é importante entender as questões referentes ao tipo de sujeito que se quer formar, pois diferentes currículos produzem diferentes pessoas, com diferenças sociais ligadas a classe, gênero e etnia. O currículo não apenas faz, mas também constrói identidades. Uma história do currículo tem que ser uma história social curricular, centrada na epistemologia social do conhecimento escolar que se preocupa com determinantes sociais e políticos do conhecimento escolar organizado.

Em decorrência, dependendo da vertente teórica selecionada, uma concepção de sociedade,

de escola, de alunos e de professores será delineada. Conforme Silva (1996), os elementos pertencentes às categorias de análise da teoria crítica apontam para a seguinte concepção:

A Teoria Crítica do Currículo tem contribuído para aumentar nossa compreensão sobre as íntimas relações entre conhecimento, poder e identidade social e, portanto, sobre as múltiplas formas pelas quais o currículo está centralmente envolvido na produção do social. (SILVA, 1996, p. 160).

Com base no exposto, considerar o currículo sob uma perspectiva teórica e relacioná-lo com o cotidiano de cada envolvido – que estuda, reflete e o concebe em seu dia-a-dia – permite-nos incorporar, neste artigo, a dimensão freiriana de ação-reflexão-ação e, principalmente, não associar o currículo somente a questões relacionadas ao mérito organizacional e administrativo e aos objetivos que se espera alcançar com um processo educacional complexo e de âmbito nacional, mas apontar para um dos elementos a serem desvelados neste estudo. É com essa visão que este artigo busca investigar novos olhares, estimular a reflexão e colaborar com os debates acerca do caráter do currículo atual enquanto instrumento de fortalecimento dos meios de dominação da classe trabalhadora.

Ao demonstrar a necessidade do desvelamento de questões ocultas no currículo escolar, faz-se reflexão muito importante. As concepções curriculares tradicionais estão pautadas pela organização e desenvolvimento do currículo vinculado à perpetuação de determinadas estruturas que favorecem o aspecto de dominação, influenciando as relações de poder,

favorecendo aqueles que o detêm, em detrimento dos que o almejam. Para os teóricos críticos, deve-se apostar na superação dessa dimensão técnica por meio da adoção de pautas flexíveis e democráticas no campo curricular. Conduzir as reflexões curriculares nessa perspectiva democrática, incorporando elementos sociais, políticos, econômicos e culturais, que concorrem para orientar os afazeres escolares, é essencial para melhor compreensão das questões postas pela realidade dos sujeitos inseridos no/pelo processo educativo.

4 Formar para o trabalho *versus* currículo como proposta libertária

Os primeiros conceitos sobre currículo estavam atrelados à questão técnica de como elaborá-lo. Alguns teóricos, entre os quais Bobbitt (1918), estabeleceram uma forma clássica de entender o currículo, visto como documento que possibilita mapear um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. Essa vertente guardava relação com o momento econômico vivido pelos Estados Unidos, que, na época, priorizavam a formação de mão-de-obra para o mundo do trabalho; com o ingresso de pessoas de outros países no mercado estadunidense, essa ferramenta foi utilizada como elemento ideológico de “inculcação”. A concepção de que, via currículo – enquanto área de conhecimento –, seriam repassados valores ideológicos considerados desejáveis estava entre os objetivos do governo dos Estados Unidos.

Althusser (1985, p. 11) ressalta que os “aparinhos ideológicos do Estado” (AIEs) possuem mecanismos que operam na reprodução das rela-

ções de produção sem perder sua especificidade, isto é, sem se confundirem com os mecanismos econômicos. Um desses aparelhos ideológicos é a escola, que concorre para a reprodução das relações de produção.

Segundo Althusser, os AIEs convergem para esse fim – a reprodução das relações de produção –, e a escola desempenha o papel de disseminadora das questões ideológicas da camada dominante:

Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural das ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). Por volta do 16º ano, uma enorme massa de crianças entra “na produção”: são os operários ou os pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude escolarizável prossegue: e, seja como for, caminha para os cargos dos pequenos e médios quadros, empregados, funcionários pequenos e médios, pequenos burgueses de todo tipo. Uma última parcela chega ao final do percurso, seja para cair num semidesemprego intelectual, seja para fornecer além dos “intelectuais do trabalhador coletivo” os agentes da repressão (militares, policiais políticos administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda espécie, que

em sua maioria são “leigos” convictos). (ALTHUSSER, 1985, p. 79).

Assim, a discussão sobre o documento currículo como orientador de um processo educacional está carregada de um simbolismo próprio direcionando a organização do plano pedagógico e administrativo para a questão da ideologia dominante. Nesse contexto, o indivíduo era concebido como alguém que respondia mecanicamente a comandos preestabelecidos e colaborava com a produção industrial, e a escola era vista como elemento fortalecedor desse discurso

Dessa forma, o currículo escolar viável é aquele considerado numa dimensão puramente técnica e, ao ser construído com essa estrutura ideológica, com foco na camada dominante da sociedade, não pode, obviamente, contemplar os desfavorecidos (oprimidos) e se constitui em mais um instrumento de produção no mundo do trabalho.

Essa visão de que o sistema educacional deveria ter sua organização e funcionamento interligados ao contexto econômico direcionou muitas propostas curriculares governamentais por todo o século XX. A corrente que considerava o currículo um instrumento de formação e normatização das camadas trabalhadoras dentro da concepção capitalista de formação para o trabalho e para a vida adulta teve suas idéias implantadas nos Estados Unidos. Tal perspectiva era defendida por não ser possível desvincular as finalidades da educação da vida ocupacional adulta.

Dessa maneira, a questão emancipatória e libertária mostrava-se inviável, pois o que se objetivava era a formação do trabalhador almejado pelo sistema capitalista: cego, submisso, incapaz e agradecido. Cumpria-se, assim, a proposição elaborada por Althusser (1985), que considerava a

escola um dos aparelhos de transmissão da ideologia das camadas dominantes às dominadas, pois o currículo é utilizado pela burguesia como meio de moldar os sujeitos às necessidades do mercado.

Entretanto, atualmente, pautados nas análises referendadas pela teoria crítica, podemos resgatar a dimensão emancipatória e libertária do currículo. Isso será possível se consideramos outras questões que Freire (1987, p. 59) aponta:

O direito de criticar e o dever, ao criticar, de não faltar à verdade para apoiar nossa crítica é um imperativo ético da mais alta importância no processo de aprendizagem de nossa democracia. É preciso aceitar a crítica séria, fundada, que recebemos, de um lado, como essencial ao avanço da prática da reflexão teórica, de outro, ao crescimento necessário do sujeito criticado. Daí que, [...] por mais que não nos agrade, se a crítica é correta, fundamentada, feita eticamente, não temos como deixar de aceitá-la, retificando assim nossa posição anterior.

Para refletir sobre a problemática curricular e as questões ideológicas que a escola faz emergir enquanto transmissora de ideologias, é preciso considerar que ela

[...] atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais

“técnicas”, como Ciências e Matemática. (SILVA, 2002, p. 31-32).

Revela-se, assim, o caráter privilegiado que o documento currículo assume ao tomar a forma de instrumento de dominação para o âmbito da educação, ou melhor, das técnicas e dos fins da educação para fins reprodutivistas e não-libertários; da educação que tem como princípio básico a formação social de uma massa que reproduz os pressupostos ideológicos de determinada camada – a dominante. Diante dessa proposição, a tese precípua é a de que o currículo foi utilizado por décadas, e ainda o é, como meio de dominação e de transmissão dos valores dominantes preconcebidos pelo capital, que nada mais vê em seu caminho a não ser formas de explorar a massa trabalhadora e de induzir os oprimidos a aceitar tal exploração.

Uma das funções tácitas da escola é a transmissão de diferentes valores e tendências a populações usuárias diversas. Nesse contexto, ela pode contribuir para a continuidade da preservação de relações hegemônicas ou democráticas. Com o foco no conhecimento e nos procedimentos de sua transmissão, podemos considerar que o conhecimento formal e informal transmitido pela escola, assim como os procedimentos de avaliação, precisam ser revistos e vistos como inter-relacionados.

Essas práticas educativas cotidianas devem ser relacionadas com as estruturas econômicas, sociais e ideológicas que se encontram fora da escola, para melhor compreensão do ato educativo por elas desenvolvido.

Lançar novo olhar sobre as relações de poder advindas do mundo do trabalho faz-se necessário quando se tem em mente que as pessoas, ao organizarem determinados conhecimentos sob a forma de currículo, em nenhum momento o fazem sem

se imbuírem de valores ideológicos, e que isso, de alguma forma, transparece nos currículos escolares e nas salas de aula.

Corroborando essa tese, Apple (1982) afirma que todo estudo curricular deve estar aportado nas questões ideológicas, principalmente para desvelar a questão do oculto. Defende ainda que, ao pensar num currículo escolar, deve-se buscar as pistas que permitem identificar os conhecimentos e saberes deslocados em favor de outros mais prestigiosos, com mais força e mais viabilidade social. Considera que os conhecimentos não devem ser aceitos como dados, mas problematizados – ligados, se assim se quiser chamar – de modo que possam ser rigorosamente examinadas as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados que se encontram por trás deles.

Apple (1982; 1989) também enfatiza que as relações de poder estabelecidas, por meio do currículo educacional, devem ancorar-se na dimensão ideológica e política. Porém, não basta afirmar que o documento currículo serviu e ainda serve para dominar o oprimido. É necessário que se forneça um conhecimento real das questões cotidianas e que haja comprometimento político daqueles envolvidos com o currículo escolar

Tal fato poderá ser ultrapassado se tivermos apreensão mais abrangente do processo de dominação daqueles considerados desprovidos de bens materiais e capital cultural por aqueles que detêm esses meios. A identificação dessas relações de poder nem sempre visíveis possibilitará o surgimento de mudanças e poderá culminar na necessidade de formulação de outro documento curricular que não tenha como premissa atender apenas aos interesses da camada dominante, mas que possa engendrar uma forma de luta e de resistência à dominação exercida por essa camada.

Sintetizando, Apple (1982; 1989) afirma que essas relações de poder concorrem para a reprodução social e que, por estar sob a perspectiva humana, não é um processo tranqüilo e garantido. As pessoas precisam ser convencidas da desejabilidade e legitimidade dos arranjos sociais existentes e, nesse contexto, a exploração da camada dominante não é natural, e sim construída, humanizada, é fruto das relações sociais existentes, como também o é a dominação sentida de fato pela camada social desfavorecida. Ambos, burguesia e trabalhadores, estão em constante conflito, e vence, pelo menos temporariamente, aquele que detém o domínio dos meios de produção e reprodução tanto econômicos quanto culturais, entre os quais a escola e seus conteúdos curriculares. Daí a necessidade de perguntar aos envolvidos no processo curricular da escola quais são as relações de poder que, no processo de seleção, estabeleceram esse currículo particular. Está intrínseca a dimensão crítica do currículo, pois, com essa pergunta, é possível compreender sua real dimensão como instrumento de dominação, resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes.

A necessidade de olhar para essas relações de poder no currículo é apontada por Althusser (1985), Freire (1987; 1996) e Apple (1982; 1989) como ingrediente essencial à equiparação de condições entre os mais e os menos favorecidos. Esses autores defendem a necessidade de combater os discursos ocultos das relações de poder, por serem inerentes à escola e aos sujeitos que vivem o currículo em seu cotidiano. Apontam ainda que desocultar essas questões relacionadas com os condicionantes sociais, políticos e econômicos possibilita a perda do olhar ingênuo e, conseqüentemente, a discussão efetiva das questões que envolvem o currículo.

Trata-se de significados em disputa, que são impostos, mas também contestados, e que necessitam estar nas pautas da escola se se decide abordar a dimensão de inclusão social numa perspectiva de horizontalidade de direitos e deveres. Romper com o pessimismo, o imobilismo e, em decorrência, enxergar uma pedagogia da possibilidade é a pauta das discussões curriculares. Desse modo, a resistência desses grupos, desconsiderados em termos ideológicos, culturais, sociais e econômicos, seria possível se fossem ouvidos, se tivessem voz e, conseqüentemente, espaços de interação e intervenção, rasgando o véu de aparente neutralidade da educação e do currículo.

5 Para concluir

Entre tantos elementos distintivos do currículo, alguns foram selecionados. O primeiro alerta para a necessidade de não esquecer que as escolas são usadas para finalidades hegemônicas, para a transmissão de valores e tendências culturais e econômicos que supostamente são compartilhados por todos. Tal postura garante uma seleção de alunos para transpor os níveis mais elevados do ensino em virtude de sua competência, contribuindo para a maximização da produção do conhecimento técnico, exigência da economia. O segundo elemento está relacionado ao controle social, por permear as práticas educativas em suas mais variadas formas. O terceiro e o último elementos estão associados ao processo histórico de criação da instituição escolar e à perspectiva de romper o estigma de que esta foi e é concebida como reprodutora de desigualdade, à imagem da sociedade a que pertence. Nessa perspectiva, é possível identificar que relações em sala de aula

caracterizam a reprodução dos valores dessa sociedade e quais apontam para sua ruptura, com ênfase na valorização da carreira do magistério e da prática cotidiana do professor.

Um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar com o reconhecimento das mais variadas concepções sociais, assim como o respeito pelos repertórios culturais existentes nas salas de aula e na superação das relações de poder entre eles. É preciso basear um currículo no reconhecimento daquelas diferenças que, de modo identificável, dão ou tiram poder dos alunos. É no reconhecimento dessas diferenças que o diálogo sobre currículo pode prosseguir.

Em experiências emancipatórias de currículo, como a da Escola da Ponte em Portugal, é verificável o respeito e o reconhecimento das diferenças da clientela, uma vez que atender à dimensão libertária e emancipatória requer essa capacidade. Segundo Pacheco (2004, p. 99), o projeto da Escola da Ponte ultrapassa algumas dimensões fragmentadas, pois:

[...] não é mera soma de actividades, de tempos lectivos, de professores e alunos justapostos. É uma formação social em que convergem processos de mudança desejada e reflectida, um lugar onde conscientemente se transgride, para libertar a escola de ativismos, para a repensar.

Enfim, com experiências curriculares como esta, focadas na dimensão emancipatória, verifica-se que a idéia de que o papel do currículo pode viabilizar tanto a libertação, a emancipação quanto a transmissão de um conjunto de valores universais de determinada camada social, muito contribui para um olhar diferenciado e enriquecedor nos debates sobre a questão curricular e que os sujeitos

sociais, no processo educativo, podem e devem refletir e interferir cotidianamente nesse processo.

Esse discurso conclusivo tem como pressuposto atentar para o que Freire recomenda; que o currículo escolar deve estar conexo à dimensão democrática. Freire sugere também que um currículo flexível, respeitando as diferenças que dão ou tiram poder dos envolvidos na/pela educação, é premissa numa perspectiva de enxergar o que de fato ocorre no universo educativo. Defende que os envolvidos na/pela educação, se tiverem um conhecimento da realidade do seu entorno, poderão utilizar com maior eficiência o conceito de ação-reflexão-ação, ao viabilizarem ações educativas igualitárias que dêem voz para os oprimidos. De acordo com Freire (1996, p. 125), “o que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras.”

The school *curriculum*: a case of domination or social reproduction? A brief outline

This study intends to contribute to the debate on the curricular question, starting from the comprehension that the school *curriculum* is one of the instruments of values transmission of the dominant culture. When analyzing the *curriculum* path, some elements belonging to the critical dimension will be pointed out because they indicate, as a perspective, that the school *curriculum* should play the role of breaking with old paradigms that contribute to the conditioning and the oppression of unfavorable people, one of the feeders behind the characteristic mechanism of exploration in the current system. It also points out brief announcements about the school *curriculum*

emancipatory experience of the Escola da Ponte (Portugal) as a parameter for future studies and possible democratic and citizenship interventions. To that end, the paper still presents theoretical references and other approaches about the constitutive *curriculum* of the school knowing.

Key words: Capitalism. School *curriculum*.
Social domination.

Referências

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. *Educação e poder*. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BOBBITT, F. *The curriculum*. 1. ed. New York: Arno Press, 1918.
- COLL, C. *Psicologia e currículo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- CORAZZA, S. M. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em Educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- GAGNÉ, R. Curriculum research and the promotion of learning. In: TYLER, R.; GAGNÉ, R.; SCRIVEN, M. *Perspectives on curriculum evaluation*. 1. ed. Chicago: Rand McNally, 1967. p. 19-38.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

HUEBNER, D. El estado moribundo del curriuculum. In: GIMENO, J.; Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. 1. ed. Madrid: Morata, 1992.

MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PACHECO, J. Fazer a ponte. In: OLIVEIRA, I. B. de. *Alternativas emancipatórias em currículo*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 88-102.

SILVA, T. T. da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. 1. ed. Madrid: Morata, 1984.

TERIGI, F. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 159-186, 1996.

recebido em: 15 ago. 2005 / aprovado em 20 nov. 2005

Para referenciar este texto:

TEIXEIRA, C. R. Currículo escolar: um caso de dominação e reprodução social? Um breve esboço. *Dialogia*, São Paulo, v. 4, p. 115-125, 2005.