Currículo, teoria crítica e neoliberalismo:

A CONCEPÇÃO DOS EDUCADORES

Gabriela Camacho Gomes – Universidade Estadual de Londrina

[gabrielacamachogomes@gmail.com](mailto:gabrielacamachogomes@gmail.com)

Rosana de Sousa Pereira Lopes – Universidade Estadual de Londrina

rosanalopes@uel.br

**Resumo**

Esta pesquisa apresenta como temática o currículo na sociedade neoliberal, tendo como objetivo compreender o que é currículo e qual sua finalidade real nesse contexto, discutindo seus significados na escola de educação básica pública. Para sua realização, foram utilizados como referenciais teóricos autores como: Saviani (2003), (2005) (2010), Bauman (2009 e 2010), Ciavatta e Frigotto (2003) e Gentilli (1996), Apple (2005 e 2006), GimenoSacristán (2000), Moreira (1990) e Silva (2002). Desse modo, o trabalho realizou-se inicialmente uma análise acerca da educação no contexto contemporâneo, seguido de uma breve explanação sobre a Teoria Crítica. Para a compreensão dos significados do currículo foi desenvolvida uma pesquisa com coordenadores e diretores escolares de escolas públicas do município de Londrina, com o objetivo de investigar o significado atribuído pelos educadores ao currículo e compreender a forma pela qual este se concretiza. Os dados permitiram concluir que a percepção de currículo por vezes manifesta-se de maneira equivocada, restringindo-se a um documento orientador de seleção de conteúdos e o prevalecimento muitas vezes percepções conservadoras e superficialidade no conhecimento.

**Palavras-chave:** Currículo. Concepção Crítica. Neoliberalismo.

**INTRODUÇÃO**

A educação é concebida na Constituição Federal de 1988 como um direito subjetivo e inalienável a todos os brasileiros, isto quer dizer que todos possuem o direito de acesso e da gratuidade à Educação Básica, no entanto, as políticas públicas brasileiras, além do direito estabelecem prioridade – de 1988 a 2009 - ensino fundamental; de 2009 aos dias atuais: Educação Básica. A primazia ao Direito a Educação é compreensível se retomarmos o significado da educação para a vida humana. Segundo Saviani (2003), a educação é uma forma de trabalho, o qual diferencia o ser humano dos outros seres vivos, uma vez que deve transformar a realidade natural a fim de produzir sua sobrevivência, sendo, portanto, uma ação intencional - não material referente à produção do saber sobre a cultura, seja a partir da construção de ideias, valores, habilidades, conceitos, dentre outros.

O Brasil possui obstáculos historicamente, referentes aos aspectos econômicos, políticos, ideológicos e legais, que impediram a organização de um Sistema Nacional de Educação eficiente, que assegurasse o direito pleno (acesso, gratuidade e qualidade) a todos os brasileiros e que dignifique a educação escolar como uma das instituições responsáveis pela promoção da vida.

Saviani (2005) considera que essa oferta não ocorre. Para o autor, Sistema Nacional de Educação deveria ser uma “unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficientemente no processo de educação” (p.381). O autor ainda evidencia que as heranças históricas, econômicas e políticas favorecem a manutenção de um sistema tendo por base principal a racionalidade financeira. Sendo assim, prevalece a “redução de custos traduzida”, ou seja, a lógica do capital age como fator determinante na organização do Sistema Nacional de Educação. As demandas sociais que traduziram a existência de um Sistema Nacional de Educação orgânico e, portanto, com mais possibilidade qualitativas, não existe até o momento na educação brasileira.

Apple (2005), em seus estudos, aponta saídas para superar esta condição da prevalência da lógica do capital sobre o sistema educacional. Para o autor, prioritariamente, faz-se necessário entender que tipo de escola se quer defender, reconhecendo os elementos positivos e negativos, construindo uma esfera pública que desafie o modelo neoliberal. Para Apple, há uma luta entre o domínio das necessidades sociais e, nesse sentido, a defesa de políticas de inclusão e de educação de qualidade. Ocorre, assim, o domínio da racionalidade financeira em defesa de políticas neoliberais, prevalecendo no indivíduo a culpa e, portanto, a exclusão.

Em resumo, as políticas educacionais precisam partir das necessidades sociais se aproximarem do ideal de universalização da educação com qualidade, embora inserida em um projeto de sociedade neoliberal que se manifesta também no cotidiano das instituições escolares.

**METODOLOGIA**

Para a obtenção do resultado, foi realizada uma pesquisa com 214 educadores, sendo coordenadores pedagógicos e diretores de escolas da rede pública do município de Londrina, que participaram de um evento de extensão intitulado: “II jornada: a identidade do pedagogo como organizador do trabalho pedagógico escolar”, desenvolvida no ano de 2014, decorrente do projeto de pesquisa intitulado “A identidade do pedagogo como organizador do trabalho pedagógico escolar em instituições escolares públicas do Paraná”. E do projeto de extensão número 01836: “Coordenação do trabalho pedagógico escolar”. Essa pesquisa foi submetida ao Comitê de pesquisa com seres humanas da Universidade Estadual de Londrina que obteve parecer favorável sob nº 988.848. O questionário foi aplicado aos participantes na plataforma *moodle*, em que foram obtidas 117 respostas. Diante do grande número, foram selecionados aleatoriamente vinte questionários.

Para a análise qualitativa das questões abertas, optou-se pelo método da análise de conteúdos de Bardin (1977), que considera esta uma metodologia eficaz para que as incertezas sejam superadas. Segundo Ramos e Silva (2009), a análise de conteúdos é reconhecida como um conjunto de instrumentos metodológicos que podem ser aplicados a diferentes discursos.

**SOBRE A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO**

Considerando a educação como um processo especificamente humano, produzido historicamente, faz-se necessária a compreensão de como esse fenômeno ocorre no contexto contemporâneo – considerando o sistema capitalista neoliberal. Bauman (2010) compara um sistema capitalista a um parasita, uma vez que, ao encontrar um organismo ainda não explorado, ambos podem desenvolver-se durante determinado período, desde que sejam fornecidos “alimentos” (situações favorecedoras à exploração). Atualmente, sabe-se que o capitalismo possui uma força que descobre novos “organismos” ao qual possa inserir-se, sendo assim, como Bauman (2010, p.27) menciona, novas “espécies hospedeiras”. Isto ocorre no momento em que os espaços anteriormente explorados tornam-se escassos. É importante mencionar que o sistema capitalista se adapta às condições dos espaços em que atuou e atua.

De acordo com Bauman (2010), não é possível realizar essa atividade sem prejudicar esse organismo, comprometendo, consequentemente, as condições plenas de sobrevivência, em que prevalece a oferta de condições necessárias para que a exploração seja alimentada e, portanto, mantido o seu crescimento. Neste cenário capitalista percebe-se uma sociedade de produtores individuais, com lucros obtidos a partir da exploração da vida humana. Mas é necessário refletir os modos como esta exploração ocorre. Bauman (2010, p. 39) ainda discute que:

A cooperação entre Estado e mercado no capitalismo é a regra; o conflito entre eles, quando acontece, é a exceção. Em geral,as políticas do Estado capitalista, "ditatorial" ou "democrático",são construídas e conduzidas no interesse e não contra os interessados mercados; seu efeito principal (e intencional, embora nãoabertamente declarado) é avalizar/permitir/garantir a segurançae a longevidade do domínio do mercado.

Aliado a esse contexto, nos últimos tempos, em função do sistema capitalista decorrente, os cidadãos são “clientes”. A condição de pobreza extrema, mais que injustiça estrutural, ou um “transtorno” daqueles que são pobres, é o resultado de um sistema que reproduz suas desigualdades. Esse e outros acontecimentos na área financeira ocorreram como parte do processo histórico, como a queda do Estado de bem-estar social e o keynesiano pós-guerra, por exemplo. Assim, a percepção do Estado e sua realidade se alteraram, levando os mercados consumidores ao lugar deixado pelo Estado. Dessa maneira, ocorre a transformação de uma sociedade de produtores, na qual os lucros são obtidos a partir do trabalho assalariado, em uma sociedade de consumidores, em que o homem deseja tornar-se também mercadoria consumível. Nesta, ocorre a exploração dos desejos de consumo. Desse modo,

[...] a filosofia empresarial dominante insiste em que a finalidade do negócio é evitar que as necessidades sejam satisfeitas e evocar, induzir, conjurar e ampliar novas necessidades que clamam por satisfação e novos clientes em potencial, induzidos à ação por essas necessidades: em suma, há uma filosofiade afirmar que a função da oferta é criar demanda. Essa crença se aplica a todos os produtos - sejam eles fábricas ou sociedades financeiras. No que diz respeito à filosofia dos negócios, os empréstimos não são exceção: a oferta de empréstimos deve criar e ampliar a necessidade de empréstimos.(BAUMAN, 2010, p. 28).

O que se deseja enfatizar é que a globalização e as políticas neoliberais de mercado estejam se ampliando e possibilitando que grande parcela da população viva em uma posição desprivilegiada novos prazeres, continuam não possibilitando a necessidade básica do homem, a dignidade de construção da sua própria humanidade. Pelo contrário, o humano é mercadoria à venda, nas redes sociais virtualizadas, inclusive.

De acordo com o relatório de 1998 do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas, apesar de o consumo global de bens e serviços ter dobrado de 1975 para 1997, e de ter sido multiplicado por seis desde 1950, um bilhão de pessoas "não podem satisfazer nem mesmo suas necessidades elementares". Entre os 4,5 bilhões de residentes dos países "em desenvolvimento", três em cada cinco estão privados do acesso a infraestruturasbásicas: um terço não tem acesso à água potável, um quarto não tem moradias que mereçam esse nome, um quinto não tem serviços médicos e sanitários. (BAUMAN, 2009, p. 149).

De acordo com Ciavatta e Frigotto (2003), estamos vivendo o incentivo à individualidade e à competitividade, o abandono do pensamento crítico e de uma visão global, apesar dos discursos do mercado serem a favor do global e do crítico. Assim, invertem-se os valores, de modo que as instituições escolares já não se voltam prioritariamente ao processo humanizador e transformador que a educação deve oferecer, ao contrário, estamos vivenciando a constituição de novos ambientes escolares, que não pronunciam mais as palavras “humanização” e “vida”. .

**TEORIA CRÍTICA**

De acordo com Silva (2002), a teoria crítica do currículo desenvolveu-se no século XX, na década de 60, sob um período de intensas transformações e movimentos que ocorriam, tais como os protestos estudantis na Françaem 1968, os protestos contra as guerras no Vietnã, dentre outros. De acordo com o autor, ocorreu, consequentemente, o chamado “movimento de reconceptualização”[[1]](#footnote-1), distinguindo-se em aspectos como:

As teorias tradicionais se concentram, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais do currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. [...] As teorias tradicionais eram teorias da aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical. (SILVA, 2002, p. 30).

Verifica-se que a teoria crítica busca questionar e criticar as formas dominantes de conhecimento, sendo a teoria da desconfiança. Enfatiza a compreensão do que faz o currículo, e não as técnicas de como se faz o currículo. Considera que o currículo está intimamente relacionado à questão de poder, a partir da seleção de conhecimentos, por exemplo. Considera que todas as teorias recorrem à seleção de conhecimentos, ou seja, para que deve ser ensinado. Sendo assim, insere uma terceira pergunta para a organização curricular, além do “como?” e “o quê?”, acrescenta-se o “para quê?”. A teoria crítica de currículo preocupa-se com os motivos que certos conteúdos, e não outros, estão presentes no currículo. Ao considerar o contexto em que está inserido, a escola, bem como o currículo, está submetida aos aspectos econômicos e sociais ao qual participa, em que este corresponde aos interesses dos grupos dominantes (SILVA 2002).

Nesse sentido, na teoria crítica procura-se abordar conteúdos que estejam interligados à realidade dos educandos, tais como a desigualdade social, com vista à transformação da sociedade, além de reconhecer que é pela cultura que a escola transmite as experiências acumuladas socialmente aos alunos. Ainda estabelece uma crítica na forma como o currículo é implementado dentro da escola de forma controladora, havendo a necessidade de que ocorra uma modificação na forma como o ensino está idealizado. Assim, Silva (2002, p. 35) enfatiza que

O currículo na escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata.

A teoria crítica questiona a forma como o currículo é implementado nas instituições escolares. Assim, considera o poder na e pela escola. O currículo pode ser reflexo dos grupos dominantes nos quais estão inseridos. Verifica-se, também, que as práticas de ensino não são resultado das decisões docentes, já que exige a atuação dos vários campos existentes. O processo educativo está inserido na cultura, é por ser expressão da cultura que modela as aprendizagens, sendo então o currículo um mediador do que se intenciona e o que se constrói no aprendizado.

Na teoria crítica, há a intenção de formar sujeitos conscientes das relações de dominação ocorridas no contexto em que estão inseridos. Silva (2002) afirma que consiste em uma teoria oportuna, uma vez que valoriza as potencialidades de cada aluno e procura apresentar conteúdos que estejam de acordo com a realidade dos indivíduos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. E ainda procura desenvolver mecanismos que interliguem a escola à comunidade e objetiva a formação crítica do sujeito e sua conscientização no momento social do qual participa, além de considerar a importância de aprendizagem significativa à promoção da vida.

**RESULTADOS OBTIDOS: ANÁLISE DE CURRÍCULO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A partir do estudo como Saviani (2005), Bauman (2003, 2009 e 2010), Ciavatta e Frigotto (2003), Gentilli (1996), Apple (2006), GimenoSacristán (2000), Moreira (1990) e Silva (2002), o capítulo em questão busca compreender a forma como educadores observam a concretização do currículo escolar nas instituições que atuam. Dessa forma, objetiva-se reconhecer os significados que os profissionais envolvidos na pesquisa atribuem ao currículo e suas ocorrências do currículo no contexto da escola de educação básica pública. A partir disso, poderá ser verificado se, em função do impacto do neoliberalismo, a teoria crítica nos currículos escolares está presente sobretudo nos discursos e documentos, prevalecendo uma visão mercadológica no ambiente escolar.

Para a análise qualitativa das questões abertas, optou-se pelo método da análise de conteúdos de Bardin (1977), que considera esta uma metodologia eficaz para que as incertezas sejam superadas. Segundo Ramos e Silva (2009), a análise de conteúdos é reconhecida como um conjunto de instrumentos metodológicos que podem ser aplicados a diferentes discursos.

Nesse sentido, foram criadas as categorias de análise a partir das respostas obtidas, tendo como critério o objeto de pesquisa: conhecer os significados e as ocorrências do currículo no contexto da escola de educação básica pública.

Uma das questões foi: “O que é currículo escolar?”. Três educadores consideram que o currículo é um documento elaborado a partir das orientações do Projeto Político Pedagógico da instituição em que atuam. Um destes educadores considera que, além de ser produzido por meio deste documento, o currículo escolar abrange todas as experiências desenvolvidas na instituição escolar. Onze participantes compreendem que o currículo escolar se destina prioritariamente na organização do conhecimento escolar, selecionando conteúdos e disciplinas que devem ser trabalhados no decorrer do ano letivo, além de possibilitar a orientação para a prática e propor atividades pedagógicas.

Um dos educadores afirma que o currículo é um programa que abrange todas as atividades escolares, desde a listagem dos conteúdos que devem ser tratados, bem como as atividades programadas e desenvolvidas na própria escola, ou fora dela. Seis respostas destinaram-se a caracterizar este documento como orientador da prática educativa na escola, sendo, portanto, instrumento educacional, social e cultural. Um educador compreende que o currículo escolar deve promover o desenvolvimento integral da criança e, em outra resposta, considera-se que este deve ir além do conteúdo e metodologia, como algo dinâmico e concreto, que envolve todo o contexto social. Percebe-se, assim, que embora os indivíduos que foram participantes possuam concepções comuns, há certa variedade nas respostas obtidas. A seguir, seguem a tabela e o gráfico que demonstram o aspecto quantitativo da pesquisa:

Tabela – Defina currículo

|  |  |
| --- | --- |
| DEFINA CURRÍCULO | |
| RESPOSTA | PESSOAS |
| Documento que propõe caminhos e orientação para práticas pedagógicas / Propõe o plano de ação | 6 |
| Organização e seleção de conteúdos e disciplinas | 11 |
| Conjunto de práticas que buscam articular as experiências das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio artístico, ambiental, científico e tecnológico | 1 |
| Todas as experiências desenvolvidas na escola | 1 |
| Algo concreto, dinâmico, vivo e que engloba todo contexto escolar | 1 |
| Obs.: Somente três dos vinte educadores consideram que o currículo é construído a partir das orientações do Projeto Político Pedagógico da instituição em que atua | |

Segundo GimenoSacristán (2000), o currículo deve ser percebido como uma ponte entre a sociedade e a escola. Para ele, este documento exerce diferentes funções no ambiente escolar, variando de acordo com cada etapa ou nível da escolarização e suas características. Sacristán (2000) define o currículo como determinante para que as funções e objetivos da instituição escolar sejam concretizados, sendo, inclusive, um fator que proporciona a distribuição do conhecimento. Nota-se que nas respostas dos educadores o único aspecto presente em onze das respostas refere-se à questão do conhecimento. Somente um educador considera o currículo como todas as experiências desenvolvidas na escola. Evidencia-se, assim, que a maioria dosparticipantes se restringe ao fator de que o currículo escolar seria somente o responsável pela seleção de conteúdos, desconsiderando aspectos importantes, como por exemplo, a relação entre sociedade e escola.

Apple (2006) contraria-se à ideia dos onze educadores que reconhecem o currículo escolar como responsável pela organização e seleção de conteúdos e disciplinas. Para ele, o currículo não consiste somente em uma reprodução de informações, opondo-se à teoria de que o currículo seria somente uma série de conteúdos a serem transmitidos no ambiente escolar. Assim como GimenoSacristán (2000), Apple considera que o currículo escolar faz o intermédio entre a escola e a comunidade. Para este último, o currículo responde aos interesses do grupo dominante. Freire (1970), por sua vez, entende o currículo escolar como a articulação entre diferentes práticas e reflexões presentes no campo educativo. Nenhuma das ideias, de Apple (2006) e Freire (1970), estão presentes nos discursos dos educadores envolvidos.

De forma geral, acredita-se que há a crença na educação escolar caso haja o envolvimento e comprometimento de todos os envolvidos neste processo, considerando que o trabalho coletivo é imprescindível. A partir das respostas apresentadas, percebe-se que os conceitos curriculares são, na maioria das vezes, conservadores.

Além disso, os participantes responderam se conheciam alguma teoria crítica do currículo. Sete educadores não souberam responder, tendo em vista que não conheciam nenhuma teoria. Destes, somente três interessaram-se em pesquisar novas concepções críticas, mas não as mencionaram. De acordo com os participantes, três citaram a Teoria Tradicional. Esta foi apontada como não questionadora do conhecimento e reprodutora das desigualdades provocadas pela visão tradicional de ensino. No entanto, embora os educadores que mencionaram o conhecimento desta teoria estejam conscientes de sua caracterização, indicaram-na.

Tabela – Você conhece alguma teoria crítica do currículo?

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| VOCÊ CONHECE ALGUMA TEORIA CRÍTICA DO CURRICULO? | | | |
| RESPOSTA | | PESSOAS | |
| Não conhece | | 7 | |
| Teoria tradicional | | 3 | |
| Teoria curricular crítica / Teoria histórico-crítica | | 5 | |
| Sem Resposta | | 2 | |
| Teoria da reprodução cultural (Bourdieu e Passeron) | | 1 | |
| Teoria liberal | | 1 | |
| Saviani e Paulo Freire | | 1 | |
| Obs.: Dos sete participantes que não conhecem nenhuma teoria crítica, somente três afirmaram ter interesse em pesquisar. | | | |
|  |  |  |  |

Aparentemente, não houve o interesse em pesquisar diferentes teorias que pudessem melhor representar suas perspectivas pessoais, tendo em vista que alguns deles apresentaram a Teoria Tradicional como equivocada. Dois participantes não responderam esta questão. Foram citadas também a Teoria Liberal e da Reprodução Cultural e o conhecimento de autores como Paulo Freire (como defensor do currículo para emancipação e libertação, conforme cita uma das entrevistadas), Dermeval Saviani, eBoudieu e Passeron.

Evidencia-se, assim, que poucos participantes conhecem a Teoria Crítica do Currículo. Considerando a variedade de respostas, pode ser percebido que a maioria, sete educadores, não conhece nenhuma teoria crítica do currículo. Mesmo não possuindo conhecimento acerca de concepções críticas, somente dois participantes admitiram ter pesquisado. Percebe-se, então, que a maioria dos participantes não apresenta uma visão questionadora acerca da importância em se conhecer uma teoria crítica de currículo, não reconhecendo que este fator poderia contribuir para orientá-lo em sua prática docente.

De acordo com Silva (2002), a teoria crítica do currículo busca compreender o que faz o currículo, objetivando questionar as formas dominantes de conhecimento. Desse modo, ao realizar críticas, considera-se que o currículo está intimamente interligado a questões de poder, não sendo, portanto, neutro. Assim, a teoria crítica procura compreender o motivo pelo qual determinados conteúdos estão, ou não, presentes no currículo. É importante mencionar que, assim como a instituição escolar, o currículo está submetido aos interesses dos grupos dominantes.

Diante da pesquisa realizada, pode-se concluir que, de modo geral, os educadores envolvidos pouco conhecem acerca da teoria crítica e suas relações com a participação da comunidade nos processos decisórios da escola, visto que 14 escolas apontaram a ausência das famílias nas escolas. Há também contradições, quando afirmam que a teoria crítica está presente nas instituições escolares que atuam. Ainda, embora acreditem na educação escolar, encontram uma série de obstáculos para a real concretização do processo educativo. .

Parte da reprodução desta crise educacional encontra-se nas afirmações dos educadores que foram participantes. Analisando os resultados obtidos a partir das entrevistas com coordenadores e diretores escolares, verifica-se que diante de tantas afirmações e discursos sobre a teoria crítica, prevalece a superficialidade do conhecimento e o espírito conservador. Infere-se essa questão ao retomar um aspecto presente nos resultados: dos sete participantes que não conhecem nenhuma teoria crítica, somente três afirmaram ter interesse em pesquisar e doze entrevistados afirmaram a ausência de planejamento escolar nas atividades pedagógicas e, por decorrência, 16 escolas apontaram a existência de despreparo do professor em suas atividades.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo geral deste trabalho foi compreender como os profissionais das escolas de educação básica do município de Londrina compreendem os significados de currículo e a forma como este documento ocorre nas instituições. Nesse sentido, foi realizada inicialmente uma pesquisa envolvendo diversos referenciais teóricos, como Saviani (2005), Bauman (2003,2009 e 2010), Ciavatta e Frigotto (2003),Gentilli (1996), Apple (2006), GimenoSacristán (2000) e Silva (2002) para auxiliar na compreensão de aspectos importantes em relação ao currículo escolar, visando obter a proposição do trabalho.

Esta é a sociedade de consumidores que, baseada nos desejos de consumo, tem a finalidade de produzir novas necessidades pessoais. Dessa forma, dificilmente ocorre satisfação real dos desejos, fazendo que os cidadãos se tornem clientes. Em um contexto de competitividade e incerteza, resta aos sujeitos a insegurança, em que o fracasso é atribuído como responsabilidade individual. Contraditoriamente, há o atrativo pela busca da segurança e, nesta sociedade, existe também a produção de uma lacuna cada vez mais extensa entre a pobreza e a riqueza. Tem-se, consequentemente, uma crise no sistema educacional, sendo difícil lidar com as novas mudanças ocorridas (Bauman, 2003).

Prosseguindo, explicitou-se acerca da Teoria Crítica Curricular. De acordo com Silva (2002), pretende-se formar sujeitos críticos e conscientes das relações de poder ocorridas. Para tal, procura-se apresentar aos envolvidos neste processo, conteúdos que estejam de fato vinculados à realidade em que estão inseridos e, dessa forma, valorizando as potencialidades de cada aluno. Assim, tem-se o envolvimento mais efetivo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, conscientizando-os do momento social que participam. Para compreender de forma mais aprofundada a teoria crítica, foram apresentadas as percepções de GimenoSacristán (2000), Apple (2006) e Freire (1970) acerca dessa temática.

Após os esclarecimentos teóricos efetuados a partir do desenvolvimento dos capítulos anteriormente mencionados, procurou-se, por meio de questionários a educadores da rede pública de ensino do município de Londrina, compreender como estes educadores reconhecem os significados do currículo e sua concretização na instituição em que estão inseridos. Nesse sentido, havia o interesse em compreender como se situa a teoria crítica nos currículos em decorrência do impacto neoliberal.

Para a análise das questões abertas utilizou-se como referencial teórico Bardin (1977). Não julgamos os participantes da pesquisa nas considerações que foram apresentadas, ao contrário nosso propósito é alertá-los sobre esse fenômeno.

Diante das respostas dadas, vê-se que a maioria dos educadores, embora acredite que a teoria crítica no currículo possa contribuir em suas instituições, pouco conhecem acerca da temática. Faz-se importante mencionar que a percepção de currículo por vezes se dá de forma equivocada, restringindo esse documento somente como orientador para a seleção de conteúdos. As conceituações do currículo escolar foram variadas, evidenciando distintas significações, em que predominou a superficialidade e, muitas vezes, contradições a respeito do currículo, ainda que com acentuado valor à teoria crítica. Percebe-se que as teorias críticas sobre currículo são valorizadas pelos educadores, no entanto, retomando Bauman (2003) o superficialismo do domínio do conhecimento está presente. Absorve-se a defesa por uma determina postura teórica, neste caso, critica, sem conhecimento do que seja, parece haver a aderência ao um certo “modismo”.

O currículo favorece a ocorrência de processos em defesa da sociedade democrática, dos princípios da participação e empoderamento da comunidade nos processos educativos, ainda é projeto a ser construído. Observa-se, portanto, a ausência da participação da comunidade nos processos decisórios, quando presente predomina a função cartorária.

**REFERÊNCIAS**

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

APPLE, Michael W**. Ideologia e currículo**; tradução FIGUEIRA, Vinicius. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Sociedade Individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário: e outros temas contemporâneos.** 1ª ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida a crédito: Conversas com CitlaliRovirosa-Madrazo.** Tradução: Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. In: **Educação e sociedade**, v. 24, nº 82. Campinas-SP: abril de 2003.

GENTILI, P & SILVA, T. T. da (orgs.). Escola S.A. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1996.

GIMENO SACRISTÁN J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

RAMOS, Rita de Cássia de Souza Soares; SALVI, Rosana Figueiredo. **Análise de conteúdo e análise do discurso em educação matemática** – um olhar sobre a produção em periódicos qualis a1 e a2. IV Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Brasília, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9ª ed. revista ampliada. Campinas, Autores Associados, 2005.

1. O movimento de Reconceptualizaçãosurgiu na I Conferência sobre o Currículo em 1973, e aborda a renovação da teoria curricular, que adotava caminhos opostos à teoria tradicional do currículo.Este movimento revela grande insatisfação de indivíduos do campo do currículo com os parâmetros estabelecidos pelos modelos de Bobbitt e Tyler (Silva, 2002). [↑](#footnote-ref-1)