

**CURRÍCULO REPRODUTOR E CURRÍCULO TRANSGRESSOR:
uma discussão sobre formar para os direitos humanos****CURRICULUM PLAYER AND CURRICULUM offender:
a discussion of form for Human Rights**

Carolina Di Assis¹
Nilza da Silva Martins²
Marilde Queiroz Guedes³

RESUMO:

O presente trabalho propõe-se a discutir o contraponto entre o currículo como forma de manifestação de poder e o currículo como instrumento de transgressão na educação. Considerando a atualidade das pesquisas na área, objetivamos demonstrar como o currículo pode ser usado para se alcançar a emancipação, apesar de ele muitas vezes perpetuar atos discriminatórios. Para desenvolver o estudo, foi feita uma revisão bibliográfica de alguns autores que discutem a temática, repensando-a de acordo com as novas demandas da sociedade do conhecimento. Então, pudemos concluir que o currículo, se pensado como campo de contestação, pode garantir o direito à educação e ao conhecimento. Esse direito, necessariamente, faz parte da incompletude do ser humano.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Poder; Emancipação; Direitos humanos

ABSTRACT:

This article discusses the opposition between the curriculum as manifestation of power and the curriculum as transgression instrument in education. Considering the current research in the area, we aim to demonstrate how the curriculum can be used to achieve emancipation, despite the fact that it often perpetuates discriminatory acts. To develop the study, we performed a literature review of some authors who discuss the subject, rethinking it in accordance with the new demands of knowledge society. Therefore, we could conclude that if the curriculum is thought as challenging field, it may guarantee the right to education and knowledge. This right is necessarily a part of the incompleteness of human being.

KEYWORDS: Curriculum; Power; Emancipation; Human rights

¹ Graduada em Letras - Licenciatura em Português, Universidade Federal de Goiás (UFG); Especialista em Docência Universitária, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). carolinadiassis@hotmail.com

² Professora da Universidade Estadual da Bahia (UNEB); Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB); Doutoranda em Educação (UFG). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação do Campo (UNEB). nilzapt@hotmail.com

³ Professora Adjunta da Universidade Estadual da Bahia (UNEB); Mestre em Educação Brasileira (UFG); Doutora em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Currículo (FORPEC-UNEB). mguedes@uneb.br

INTRODUÇÃO

A discussão acerca das escolhas que envolvem a construção do currículo educacional brasileiro não é nova. Hoje há muitas pesquisas em torno das questões de currículo nacional; temáticas que devem ser contempladas por ele e outras que continuam à margem do processo; “atualização” ou não dos valores por ele veiculados; presença de ideologias e influência do poder (de poucos) na eleição de tais valores.

Essas indagações, na verdade, apesar de não serem tão recentes, surgiram como um movimento de resistência em relação à mentalidade de anos atrás, quando o currículo escolar, especialmente na educação básica, abrangia apenas as disciplinas –compartimentos fechados que pouco se relacionavam aos problemas da realidade dos alunos, como defende Hernández (1998, p. 50-51). Para este autor, as disciplinas compartimentadas encontram-se distantes das demandas que os mais diversos setores da sociedade propõem às instituições de ensino e, embora ultrapassadas, continuam vigentes em muitos contextos brasileiros.

Por isso, acompanhando o autor, propomos um movimento de transgressão. Por um lado, ele defende ser necessário transgredir a psicologia instrucional – responsável pela visão “conteudística” de educação; o menosprezo dispensado, em algumas instituições, às etapas iniciais de formação do aluno; a perda de autonomia dos docentes, os quais acabam reduzidos a especialistas em vez de educadores; o currículo desvinculado da transdisciplinaridade e, finalmente, a incapacidade de autocrítica das instituições educacionais (HERNÁNDEZ, 1998, p. 11-13).

Por outro lado, este artigo se propõe a uma discussão mais verticalizada. Levando em conta as buscas hodiernas em prol da (re)construção dos currículos brasileiros, este trabalho tem como objetivo geral refletir sobre o currículo como forma de poder em contraponto à formação transgressora que este instrumento pode propor na busca pelos direitos humanos.

Procuramos, portanto, analisar como as atuais práticas curriculares ferem o preceito da educação como direito do indivíduo na medida em que setores sociais são marginalizados no processo. Nossa justificativa encontra-se na relevância do tema e também por considerarmos o currículo como um dos pontos de sustentação das reformas que a educação precisa sofrer. A reforma curricular poderia ser o começo de uma reestruturação educacional completa.

Para tanto, o presente trabalho encontra-se dividido em cinco partes: a primeira tece uma reflexão sobre conceitos de currículo, confrontando posturas de anos atrás e outras mais contemporâneas; a segunda analisa características da sociedade do conhecimento e sua relação com a construção curricular; a terceira aprofunda a definição de poder e sua influência na sociedade capitalista e neoliberal; a quarta debate sobre como o currículo pode ser pensado em prol da educação para os direitos humanos e a quinta une todos os tópicos ao examinar a possibilidade de ser a transgressão curricular um caminho para a emancipação.

CONCEITOS E DEBATES INICIAIS

A fim de desenvolver os objetivos traçados na introdução, é necessário discutir concepções do nosso mote principal, que sofreram diversas modificações com o passar do tempo devido às transformações histórico-culturais. Silva (2013, p. 14) corrobora com a pluralidade de definições ao defender que o currículo não tem uma essência conceptual, isto é, não é possível dizer o que ele realmente é, mas apenas o que cada teoria ou abordagem acredita que ele seja.

Nesse sentido, Moreira e Candau (2007, p. 17-18) fazem um levantamento de algumas

ideias normalmente lembradas quando se fala em currículo: conteúdos a serem ensinados e aprendidos; experiências de aprendizagem vividas pelos alunos; planos pedagógicos; metas do processo de ensino; processos de avaliação.

Ressaltamos também uma formulação presente em alguns autores pesquisados: o currículo oculto. Este estaria sempre por trás do currículo formal, propagando valores que se pretende “camuflar”. Seria o responsável, inclusive, pela opressão de alunos devido a questões relacionadas à classe social, sexualidade, etnia, dentre outros. O currículo oculto envolve, então,

[...] atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

A existência de tamanha pluralidade de pontos de vista justifica-se pelo fato de que, tradicionalmente, o currículo era tido como uma área técnica; porém, com a ascensão das teorias críticas nos Estados Unidos, a partir dos anos 60, ele tornou-se uma “arena política”, de acordo com Moreira e Tadeu (2011, p. 13-14). Portanto, conforme Silva (2013, p. 16), as teorias tradicionais de currículo pretendiam ser neutras e desinteressadas enquanto as teorias críticas e pós-críticas se propunham a estabelecer conexões entre saber, identidade e poder. Assim, tornou-se impossível negar a constituição histórico-social dos conhecimentos trabalhados nas instituições de ensino, porque tal constituição é atravessada por ideologias, relações culturais e de poder.

Sobre tais conceitos, Moreira e Tadeu (2011, p. 31-35) frisam que as ideologias são ideias interessadas que beneficiam determinados grupos, subordinando outros. Em relação à cultura, discutem como ela deixou de ser considerada uma massa inerte para tornar-se terreno de conflitos. Por fim, concluem que as ideologias, localizadas em um contexto cultural específico, refletem relações assimétricas de manifestação de poder.

Desse modo, já não é mais apropriado querer afastar o currículo da arena política na qual ele está inserido. Seguindo tal tendência, é possível defini-lo como

[...] um processo historicamente situado, resultante de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, geradoras de uma ação pedagógica que integra a teoria e a prática, com certo grau de flexibilidade, enquanto campo legitimado de intervenção dos professores (FELÍCIO; POSSANI, 2013, p. 131).

Assim, teoria e prática seriam as faces do currículo a serem desenvolvidas, constituindo-o como práxis, com indicativos emancipatórios, nas palavras das autoras. Elas trazem uma posição interessante para o presente estudo, pois defendem que o currículo pode definir-se como prática reprodutora ou inovadora, conforme a orientação do docente (FELÍCIO; POSSANI, 2013, p. 132). Se tal orientação tende para os indicativos emancipatórios, acreditamos, a inovação propiciaria a transgressão, reafirmando a práxis.

A ideia de emancipação também está presente em Moreira e Candau (2007, p. 22), apesar de o vocábulo não ser utilizado explicitamente. Afirmam que a escola (e consequentemente os professores) deve se preparar para facilitar o acesso do aluno ao conhecimento, pois este é direito de todos, indiscriminadamente. Tal preparação inclui a seleção adequada dos conteúdos contemplados pelo currículo, os quais provêm, conforme os autores, de diversos âmbitos tidos como referência para essa “missão”: as universidades, campo da saúde, mundo do trabalho,

dentre outros. Os conhecimentos provenientes desses âmbitos são então legitimados para compor o currículo oficial.

Todavia, se tais conteúdos forem apenas ministrados sem que se estabeleça uma relação mais íntima entre eles e os estudantes, o ensino acaba por tornar-se inócuo, como é natural ver na atualidade. Assim, Felício e Possani (2013, p.135) argumentam sobre a necessidade de os docentes não apenas respeitarem as experiências trazidas pelos alunos como também de estimularem o diálogo delas com o currículo.

No que concerne ao ensino superior, as autoras defendem que esse nível ainda é marcado por conteudismo e avaliação pontual, aspectos completamente opostos à transgressão que propomos. No entanto, afirmam que os graduandos devem buscar a autonomia, o que ampliaria inclusive a possibilidade de esses estudantes – alguns futuros docentes – saberem desenvolver semelhante trabalho emancipatório com suas futuras turmas (FELÍCIO; POSSANI, 2013, p. 136).

Vemos, portanto, os caminhos conceituais que o currículo já percorreu, de acordo com o pensar de alguns períodos histórico-culturais, salientando que tais caminhos em nenhum momento são lineares, mas representam um percurso de um pensar e um repensar constantes. Considerando a época atual e as características da nossa sociedade, o próximo tópico se propõe a aprofundar o estudo da relação entre o currículo e as vivências contemporâneas.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA: O DIREITO À EDUCAÇÃO NA “SOCIEDADE DO CONHECIMENTO”

As inquietações levantadas até então, referentes à dicotomia entre as distintas mentalidades do que deva ser contemplado pelo currículo, questionam um panorama complexo e ainda bastante atual: a sociedade do conhecimento e seus desdobramentos no que concerne à formação humana.

Chauí (2003) traz muitas contribuições sobre o assunto, mas talvez a principal indagação suscitada em toda a sua fala esteja relacionada à denominação da presente sociedade. Afinal, que conhecimento é esse? Ele está a serviço de quem? Seria uma ilusão acreditar que esteja voltado para as classes minoritárias e para causas significativas como a ampliação de oportunidades, inclusive no ensino.

A pesquisadora é enfática ao defender que o conhecimento está centrado no mercado, alimentando relações capitalistas de consumo (CHAUI, 2003, p. 8). Guedes (2010, p. 41) dialoga com esse pensamento ao argumentar que a competitividade no mercado é a responsável por “medir” o valor do saber. Nesse ponto, o ciclo neoliberal se fecha: o mercado valora o conhecimento e este serve para, juntamente com o critério econômico, impor barreiras entre classes sociais, aumentando a desigualdade e agravando a exclusão social.

Guedes (2010, p. 42), então, parte desse debate para ressaltar um fenômeno que infelizmente tem conduzido as instituições de ensino hoje: a mercantilização da educação. Para ela, sempre que a economia enfrenta uma crise, a educação é chamada, a fim de produzir mão de obra qualificada, atendendo os mercados e “revertendo” a situação.

No que diz respeito ao ensino superior, Chauí (2003, p. 8) descreve um cenário instável: o conhecimento produzido pela universidade pública servindo à apropriação privada; a perda de foco da ciência como teoria com aplicação prática em prol apenas da manipulação de objetos que ela mesma constrói; a informação suplantando o saber; a pesquisa docente avaliada pela quantidade de publicações, enquanto a reflexão e a crítica são deixadas em segundo plano. Enfim, o diagnóstico não poderia ser outro, senão o de que “[r]educida a uma organização, a universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva”

(CHAUÍ, 2003, p. 8).

Por isso, para combater essa realidade, a autora advoga a favor da autonomia universitária, a qual busca suprir demandas sociais e políticas. Essas demandas incluem, conforme Chauí (2003, p. 12-15) a reforma curricular e a garantia de contemplação da universalidade dos conhecimentos e da especificidade regional. Vemos nessa garantia a estima por diversas culturas e o respeito pelas identidades humanas.

Novamente, os docentes são chamados nesse contexto quando se trata de repensar a universidade e reformar o currículo. Concordando com Felício e Possani (2013), conforme descrito no tópico anterior, Silva (1999) discute como se torna imprescindível para os educadores rever seu próprio papel e sua responsabilidade em um cenário em que

[a] doxa triunfante, o pensamento único, o consenso fabricado fecham o campo da significação, restringem as alternativas, apagam a memória, negam o passado, reificam o presente e sequestram o futuro. O trabalho da significação entra em curto-circuito, se encerra numa trajetória circular para repetir incessantemente, indefinidamente, que não há salvação fora do movimento da mercadoria [...] (SILVA, 1999, p. 8).

O autor descreve também a dificuldade do ser humano de se encontrar nesse processo. A sociedade do conhecimento exige um sujeito “predador” e, simultaneamente, produz um sujeito coisificado (SILVA, 1999, p. 9). Coêlho (2009, p. 183) defende como essa sociedade é alimentada pela mídia e pelo pseudomercado, os quais desafiam a escola ao abandonar a cultura, a formação humana, a reflexão.

Assim, a sociedade do conhecimento tem sido traduzida como um cenário que comporta uma perda gradativa de referências. Conforme Coêlho (2009, p. 186), cede-se espaço para a insignificância e para a dominação da velha ideologia capitalista em detrimento da humanidade, da autonomia. Esse processo é, entretanto, sutil pois

[a]o negar à maioria o direito à criação, à recriação e à fruição da cultura, a sociedade dividida em classes circunscreve a relação dos dominados com a cultura à afirmação de formas concretas de sentir, imaginar, pensar e agir próprias da classe dominante, ideologicamente vistas e interiorizadas *como se expressassem* a visão e os interesses de todos. (COÊLHO, 2009, p. 187, grifo nosso)

Discretamente, ideais de mundo das classes dominantes vão sendo absorvidos pelas outras classes e, ainda que estas muitas vezes não percebam, a alienação acaba por levá-las a crer em ideologias que a elas não pertenciam originalmente.

Nesse contexto, Coêlho (2009, p. 190) nos traz mais uma ideia fundamental: a sociedade do conhecimento, apesar de promover perda de referências, enfatiza o papel da educação e dos educadores no que concerne à valorização da existência humana. Isso posto, a educação deixa de ser privilégio para tornar-se *direito*. O cuidado que devemos ter, de acordo com o autor, é com a mudança de paradigmas: há uma tendência atual de tentar levar a escola da esfera do direito para a esfera do serviço. Chauí (2003, p. 8) também corrobora com tal ponto de vista e acrescenta que a educação não somente está sendo concebida como um serviço, mas um serviço passível de ser privatizado.

Pensamos, então, sobre os elementos capazes de questionar esse deslocamento de campo que a educação vem sofrendo. Autores como Moreira e Candau (2007), Guedes (2010) e Silva (1999) apontam o currículo como um dos fatores que reafirma a educação como direito do

indivíduo. Conforme Silva (1999, p. 10), ele é capaz de convergir o social e o político, mostrando como “os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua ‘verdade’”.

Portanto, sendo o currículo expressão de uma mentalidade, percebemos como se torna fácil, nas instituições de ensino, excluir os sujeitos que não compartilham dela, exatamente por fazerem parte dos segmentos sociais não autorizados a ter voz. Essa exclusão ocorre também no ambiente do ensino superior, apesar da proposta atual para tal fase da educação ser a de inclusão por meio das ações afirmativas.

Nesse sentido, o próximo tópico procura suscitar a reflexão acerca de como a exclusão desses sujeitos, “silenciados” pela sociedade do conhecimento, está estritamente ligada às noções de poder definidas por Foucault (2006) e outros autores.

QUESTÕES DE (MICRO)PODER NA EDUCAÇÃO

Muitos pontos foram discutidos até aqui, mas o interessante é notar que todos se relacionam, de alguma forma, com a polêmica que cerca questões de poder. De forma patente ou sutil, o poder aparece como fato impossível de ser negado, marcando presença em uma sociedade que vem sofrendo diversas transformações, mas que ainda reflete desigualdades.

Nesse sentido, Foucault (2006) traz um ponto de vista inovador. Até então, pensadores como Bakhtin (2006) descreviam apenas o poder hegemônico estritamente ligado ao Estado. Este seria perceptível nos aparelhos ideológicos que geravam a dominação, com a clara existência de classes dominantes e de classes dominadas. Tal relação de dominação seria garantida pela imposição da ideologia – para Bakhtin (2006, p. 126), uma definição sempre coletiva, pertencente ao imaginário de todo o grupo social.

Foucault (2006, p. 70), por outro lado, trabalha com a ideia de micropoder. Para ele, o poder não se localiza no aparelho de Estado, mas sim em situações mais cotidianas. E enfatiza que se as relações de poder nessas circunstâncias mais elementares não forem repensadas, a sociedade atual dificilmente sofrerá alterações mais profundas. Em suas palavras

[...] as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. *Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade.* (FOUCAULT, 2006, p. 7, grifo nosso)

Assim, a noção de micropoder trabalhada pelo filósofo nos parece certa se nos detivermos a observar as relações cotidianas existentes entre os indivíduos na família (entre pais e filhos ou entre cônjuges), no trabalho (entre chefes e subordinados ou entre pares), na Igreja (entre pastores e fiéis), nas instituições de ensino (entre professores e alunos, entre os próprios estudantes ou entre integrantes do corpo docente).

Por isso, acreditamos que a análise de Giroux e McLaren (2011, p. 145) pode ser feita de maneira mais precisa. Eles questionam como ainda hoje a formação de educadores e o currículo trabalhado nessa formação estão dirigidos para a disposição de um professorado capaz de manter o *status quo*, agindo a serviço dos interesses do Estado. Com Foucault (2006), defendemos que não há apenas o interesse do Estado, mas condições favoráveis, em dadas circunstâncias, a determinados grupos, os quais tentam se impor sobre outros, à revelia do Estado. Retomamos Felício e Possani (2013, p.132) para frisar como a postura do docente na forma como constrói o

currículo é decisiva para a educação emancipatória, a despeito da imposição de interesses estatais.

Portanto, tomando o conceito de micropoder, em vez de defendermos a manifestação macro de poder na sociedade, por meio do Estado, podemos fazer outra leitura dos autores utilizados neste artigo. Percebemos como eles tendem para o consenso de que relações de poder influenciam necessariamente a construção do conhecimento escolar. Se pensarmos na educação básica, poderemos nos perguntar: por que as aulas de matemática ou língua portuguesa geralmente recebem carga horária maior que filosofia ou educação física? Já no ensino superior surgem as seguintes indagações: por que o currículo dos cursos de engenharia mobiliza mais estudos e investimentos do que o currículo dos cursos de licenciatura?

A manifestação do poder de poucos grupos privilegiados define inclusive quais culturas são eleitas para compor o currículo e quais ficam à margem. Moreira e Candau (2007, p. 11) prosseguem a discussão ao questionar se a escola realmente está abrindo suas portas para as culturas populares ou apenas mantém ativo o discurso da inclusão. Nesse ponto, temos:

A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe um significado, assim como de legitimar e confirmar a própria existência no mundo. Logo, *calar a voz de um aluno é destituí-lo de poder* (GIROUX; MCLAREN, 2011, p. 154, grifo nosso).

Seria essa a postura que as instituições educacionais têm tomado ultimamente? Percebemos até aqui como o currículo pode ser uma manifestação de poder e forma de exclusão de diversos segmentos sociais. Agora nos propomos a investigar o outro lado: é plausível pensar no currículo como instrumento para a transgressão desses valores discriminatórios?

EDUCAÇÃO NOS E PARA OS DIREITOS HUMANOS: LIMITES E POSSIBILIDADES

Para podermos entender a possibilidade a que este artigo se propõe de analisar o currículo como instrumento que vislumbre a emancipação, faz-se necessário que antes reflitamos acerca de como os autores pesquisados lidam com a educação no campo do direito – e não no campo do serviço, como visto anteriormente.

Claude (2005, p. 37) defende a educação como elemento integrante da dignidade humana, capaz de conduzir ao crescimento do indivíduo, contribuindo para o saber e o discernimento pessoais. Tais características confeririam à educação o *status* de “direito humano”. Ademais, o autor frisa que esse *status* possui três faces principais: social, econômica e cultural. Em suas palavras:

Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a auto-suficiência por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna (CLAUDE, 2005, p. 37).

Interessante notar que o pesquisador tenta mostrar os pontos positivos que cercam a educação vista como direito humano e, ao mesmo tempo, em seu trabalho, ressalta como ela não

é neutra em valores, possuindo objetivos claramente políticos. O caráter político também é perceptível na fala de Candau (2008, p. 45) quando descreve o mundo marcado pela globalização, a qual, além de neoliberal, é excludente.

Outro aspecto de entrelaçamento dos estudiosos diz respeito à aceitação da orientação para os direitos humanos no cenário internacional. Claude (2005, p. 44) sustenta que a promoção para os direitos humanos foi definida internacionalmente há 50 anos, mas a plena adesão é fato recente. Candau (2008, p. 46-47) corrobora com esse ponto de vista ao defender que os direitos humanos são construção moderna – apesar da grande quantidade de violações contra eles – e resultado dos valores que a hodierna sociedade se propõe a cultivar. Ademais, salienta um movimento de deslocamento na forma de se entender a problemática: antes, esta era vista com ênfase nos direitos individuais, especialmente civis e políticos; contudo, esse realce hoje está centrado nos direitos coletivos, culturais e ambientais.

Todavia, a maior contribuição da fala de Candau (2008, p. 47) talvez seja concernente à percepção de mudança nas lutas sociais em prol da igualdade. Conforme defende, as lutas de anos atrás buscavam caráter igualitário de direitos e oportunidades entre as pessoas; hoje, os mesmos movimentos lutam pela diferença e, concluímos, pelo direito à diferença, isto é, pela possibilidade de ser o respeito a ela fato gerador de inclusão.

Chegamos à conclusão de que a educação pode ser fundamental na orientação da sociedade para um caminho mais humanizador, inclusivo e livre de preconceitos. Para tanto, é essencial repensar o currículo, pois muitos atos discriminatórios nascem justamente do silêncio, ou conforme Candau (2008, p. 53), da “naturalização”: silêncio em relação às diferenças entre classes sociais, religiões, etnias e orientação sexual; silêncio em relação à incompletude das diversas culturas; silêncio em relação à construção de identidades, que se configura como caminho permanente; silêncio em relação à necessidade de ações afirmativas que deem oportunidades a segmentos marginalizados, dentre outros. Esses atos se tornam, assim, tão naturais que deixam de ser controvertidos.

A reflexão sobre currículo e também sua conseqüente reforma podem iniciar uma corrente de pensamento que, partindo dos docentes e chegando até os alunos, busque transgredir valores socialmente construídos no âmbito da exclusão. Por isso, Candau (2008) trabalha com o propósito da interculturalidade. Em suas palavras:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. (CANDAUI, 2008, p. 52)

Hernández (1998, p. 58), por outro lado, trabalha com a concepção de transdisciplinaridade. O modelo transdisciplinar de currículo, conforme o pesquisador, incluiria o questionamento do pensamento único; a crítica à versão de tudo o que é ensinado, confrontando-se a percepção sobre quem é beneficiado e quem é marginalizado com tal versão dos fatos; a introdução de diferentes pontos de vista; a relativização. Esses aspectos seriam importantes para que o discente notasse que não há realidades absolutas, mas sim interpretações, selecionadas por grupos os quais se encontram no poder.

Por tudo isso, Guedes (2010, p. 47-49) advoga em prol de um currículo emancipador. Ela se manifesta a favor de um projeto cultural que garanta ao homem acesso aos bens culturais e sociais, superando a visão de que a educação deva apenas preparar mão de obra qualificada

para um mercado cada vez mais exigente. Concordando com suas ideias, nos propomos a discutir, no próximo tópico, possibilidades de pensar esse projeto, transformando o currículo em instrumento que vislumbra a emancipação.

CURRÍCULO EMANCIPADOR E O DESAFIO DA BUSCA PELA AUTONOMIA DISCENTE

Diante de toda a discussão levantada neste trabalho, nota-se que o currículo, tal como é construído hoje, ainda contribui para a exclusão de sujeitos. Essa realidade é patente entre os estudantes que frequentam as instituições de ensino brasileiras: nas escolas, que ironicamente promovem o discurso da inclusão, e nas IES, as quais têm recebido grande heterogeneidade de alunos devido à vigência de ações afirmativas inclusivas.

Moreira e Tadeu (2011, p. 40-41) argumentam que, nesse contexto, um ponto-chave responsável por sustentar a ordem curricular vigente é a disciplinaridade, como defende também Hernández (1998, p. 41). O foco se mantém em disciplinas tradicionais e mesmo a atual proposta de interdisciplinaridade não representa transgressão, mas continuidade de um processo excludente e de controle social.

A cultura popular, nesse ângulo, poderia ser o primeiro degrau do movimento transgressor. Isso porque ela tenta superar a disciplinaridade e dar espaço para compartilhamento de experiências, provocando envolvimento dos estudantes com a aprendizagem significativa, conforme argumenta Guedes (2010, p. 45). Freire (1996, p. 16-17), por sua vez, salienta a importância de se valorizar, na sala de aula, a identidade cultural do aluno, relacionada a essa cultura popular e construída nas comunidades. Para ele, qualquer tipo de discriminação contra tais identidades seria um ato imoral. Todavia, para Moreira e Tadeu (2011, p. 41), o atual currículo tem sido indiferente a tal realidade quando não, ousaríamos dizer, resistente, a ponto de negar a relevância de tal cultura.

O perigo, podemos afirmar, encontra-se exatamente nessa “resistência”. Ao opor-se aos aspectos culturais não produzidos no âmbito da educação formal, o currículo seleciona privilegiados, elegendo os valores “corretos”, “adequados” ou “necessários”. Por isso, educadores devem lutar por projetos curriculares reflexivos e questionadores.

A intervenção docente, assim, parece-nos um ponto de consenso entre diversos autores pesquisados para a composição deste trabalho. Freire (1996) enfatiza, ao longo de toda a sua obra, que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para construí-lo. Podemos observar, então, que a intervenção docente deve começar por essa mudança de postura; o professor precisa perceber que o ser humano é um ser inconcluso e, por isso, está sempre em um movimento de procura.

Esse movimento é crucial para pensarmos o direcionamento final deste estudo. Freire (1996, p. 28-30) argumenta que o inacabamento é fruto da vida e sempre leva o homem a buscar novos desafios. Nesse sentido, se ser humano é ser curioso, não há motivo para que a educação continue a se apoiar em um currículo conteudístico, que foca a “transmissão de conhecimentos”. Essa transmissão não é admissível se advogamos em prol da emancipação.

Com Freire (1996, p. 34) concordamos no sentido de que o homem, em especial o aluno, precisa deixar de se aceitar como objeto e começar a reconhecer-se como sujeito, autônomo e inserido na história. Não se trata de tarefa fácil, mesmo porque a educação, durante muito tempo, foi pensada como área neutra. Em contrapartida a esse ponto de vista temos

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. [...]. Dialética e contraditória, não poderia ser a

educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 61).

De modo similar entendemos o currículo: como manifestação do poder e também como instrumento de transgressão. Defendendo a segunda visão, sabemos que para que a emancipação se concretize, os profissionais da educação devem orientar o estudante na busca permanente pela autonomia. Por isso, acompanhamos Guedes (2010, p. 47) ao defender que “na perspectiva de formar identidades mais humanizadas, conscientes e autônomas, é fundamental dar novo significado ao currículo e torná-lo contra-hegemônico”.

As instituições de ensino convivem com diversos pontos de vista que circundam as concepções de currículo e, muitas vezes, a concepção reprodutora de poder se sobrepõe. Todavia, os autores apontam que é possível criar outras realidades, partindo da mudança de postura docente. Assim, Freire (1996, p.46) nos ensina, usando uma afirmação de senso comum, mas não menos certa que mudar é difícil, mas é possível.

CONCLUSÃO

Este trabalho se propôs, conforme expusemos desde a introdução, a discutir sobre o contraponto existente entre o currículo visto como forma de manifestação de poder e como instrumento de transgressão.

Este estudo objetivou, assim, apresentar que a atual sociedade do conhecimento ainda trabalha com um currículo reprodutor de ideologias e, conseqüentemente, perpetuador de atos discriminatórios. Tal posição é influenciada pelo capitalismo neoliberal que exige das ações educacionais um retorno imediato para o mercado. Todavia, os autores pesquisados nos mostraram ser possível pensar o currículo como um caminho a se percorrer para alcançar a emancipação.

Para tanto, é necessário que o docente intervenha, modificando sua postura, a qual, muitas vezes, é de “transmissor de conhecimento”, e torne-se sujeito inovador, capaz de indicar aos alunos práticas que afastem a marginalização, à qual estão submetidos muitos segmentos sociais. Nesse processo, o professor deve exercitar a práxis a fim de proporcionar aos estudantes uma realidade educacional mais justa, menos excludente e mais libertadora. Para que isso efetivamente ocorra, o currículo como elemento constante em toda e qualquer instituição de ensino deve ser revisto e reformado em prol da emancipação que o sujeito da sociedade do conhecimento tanto procura.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf]. Acesso em: 18 fev. 2015.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300002&script=sci_arttext]. Acesso em: 10 set. 2014.

MARTINS, C. A. S.; GUEDES, M. Q. Currículo reprodutor e currículo transgressor: uma discussão sobre formar para os direitos humanos. *Revista Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, v. 1, n. 03, 2015.

CLAUDE, R. P. Direito à educação e educação para os direitos humanos. Trad. Anna Maria Quirino. SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, n.2, 2005. Disponível em: [\[http://www.prsp.mpf.mp.br/prdc/area-de-atuacao/dsexuaisreprod/Artigo%20-%20O%20Direito%20ao%20reconhecimento%20de%20gays%20e%20lesbicas.pdf\]](http://www.prsp.mpf.mp.br/prdc/area-de-atuacao/dsexuaisreprod/Artigo%20-%20O%20Direito%20ao%20reconhecimento%20de%20gays%20e%20lesbicas.pdf). Acesso em 18 fev. 2015.

COÊLHO, I. M. Cultura, educação e escola. In: **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. Goiânia: PUC Goiás, 2009, p. 181-202.

FELICIO, H. M. S.; POSSANI, L. F. P. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 1, 2013. Disponível em: [\[http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/felicio-possani.pdf\]](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/felicio-possani.pdf). Acesso em: 18 out. 2015.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 22. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: [\[http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf\]](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf). Acesso em 01 out. 2014.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 141-173.

GUEDES, M. Q. **Limites e possibilidades dos processos de reestruturação e implantação curricular: a experiência de um curso de Pedagogia no estado da Bahia**. 2010. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. 48 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em 18 out. 2015.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 13-47.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. O currículo como prática de significação. In: **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 7-29.

Submetido em: Setembro de 2015

Aprovado em: Dezembro de 2015