

O CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: FILOSOFIA E TENDÊNCIAS

THE CURRICULUM IN CONTEMPORANEITY: PHILOSOPHY AND TRENDS

EL CURRÍCULO EN LA CONTEMPORANEIDAD: FILOSOFIA Y TENDÊNCIAS

Ireno Antônio Berticelli*

ibertice@unochapeco.edu.br

Ana Maria Telles**

ana.maria.telles@unochapeco.edu.br

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: BERTICELLI, I. A.; TELLES, A. M. O currículo na contemporaneidade: filosofia e tendências. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 19, n. 41, p. 271-286, maio./ago. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i41.3594>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo central identificar e analisar a filosofia que permeia os estudos curriculares das últimas décadas, buscando identificar as tendências teóricas dos curriculistas. Para tanto, foram compulsados em torno de 30 artigos, escolhidos de forma aleatória, em sua quase totalidade publicados dos anos de 2005 a 2015, e alguns livros com datas variáveis, mas que se situam na década de 1990 em diante. Nós nos valem do método reconstrutivo, ou seja, a partir dos textos e respectivos autores estudados buscamos seguir o perfil teórico que os embasou. O estudo permitiu identificar forte tendência filosófica das assim ditas perspectivas pós-modernas/pós-estruturalistas e uma especial presença da lógica da diferença, em face das novas identidades produzidas pelas condições do mundo vivido pelos humanos, na contemporaneidade. Mesmo posições teóricas mais conservadoras já não deixam de abrir espaço para as características culturais regionais e locais a serem contempladas pelo currículo, nos dias atuais.

Palavras-chave: Currículo. Teoria curricular. Ensino. Filosofia curricular.

ABSTRACT: This article has as main purpose to identify and analyse the philosophy that permeates the curricular studies over the next few decades, trying to identify the theoretical trends of curriculum researchers. Therefore, approximately 30 articles randomly selected were examined, almost entirely published in the years of 2005 to 2015 and some books of variable dates, but situated in the decade of 1990 onwards. We used the reconstructive method, that is, from the texts and their studied authors we aimed to persecute the theoretical profile that subsidized them. The study enabled the identification of a strong philosophical trend of so called

postmodern/poststructuralist perspectives and a special presence of the logic of difference, in the light of new identities produced by the conditions of the world in that human beings live, in contemporary times. Even more conservative theoretical positions make room for regional and local cultural characteristics to be taken in account by curriculum, nowadays.

Keywords: Curriculum. Curricular theory. Teaching. Curricular philosophy.

RESUMEN: Este artículo tiene como propósito principal analizar la filosofía que permea los estudios curriculares de las últimas décadas, buscando identificar las tendencias teóricas de los curriculistas. Para eso han sido examinados aproximadamente treinta artículos, escogidos aleatoriamente, em su casi totalidade publicados en los años de 2005 a 2015 y algunos libros com fechas variables, mas que están situadas a partir de 1990. Nos hemos servido del método reconstructivo, es decir, a partir de los textos y respectivos autores estudiados buscamos seguir el perfil teórico que los embasó. El estudio há permitido identificar fuertes tendencias filosóficas de las así llamadas perspectivas postmodernas/postestruturalistas y una especial presencia de la lógica de la diferencia, frente a las nuevas identidades producidas por las condiciones del mundo vivido por los humanos, en la contemporaneidad. Mismo posiciones teóricas mas conservadoras ya no dejan de abrir espacio para las características culturales regionales y locales para que sean llevadas em cuenta por el currículo, em los dias actuales.

Palabras clave: Currículo. Teoría curricular. Enseñanza. Filosofía curricular.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), docente do Programa *Stricto Sensu* em Educação (Mestrado em Educação) e do Doutorado em Ciências da Saúde da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ).

** Bacharel em Educação Física da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), bolsista do Estado de Santa Catarina (Art. 171 da Constituição Estadual).

1 INTRODUÇÃO

Para compreender o currículo na contemporaneidade, é preciso buscar um amplo referencial teórico. São muitos os estudos, sob diferentes linhas teóricas, definições e interpretações ligadas ao currículo. Em 1997, o tema foi abordado por Berticelli, no último capítulo da obra *O currículo nos limiares do contemporâneo*, coordenado pela Profa. Dra. Marisa Vorraber Costa (1997), com o título: *O currículo: tendências e filosofia*. Este novo estudo pretende fazer um périplo através de autores e textos, colhendo aqui, ali e mais adiante fragmentos que possam revelar as tendências teórico-filosóficas que dão sustentação aos estudos curriculares na contemporaneidade.

No estudo de 1997, Berticelli trouxe a compreensão teórico-filosófica do currículo tal como, em nosso país, passou a assumir, quando se começou, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a acolher, no campo das pesquisas educacionais, o que se denominava, então, de *pós-modernidade*, *pós-estruturalismo*, em que Michel Foucault emergiu como filósofo importante em tais debates, os quais foram inaugurados por Tomaz Tadeu da Silva e Alfredo Veiga-Neto, secundados por uma plêiade de notáveis nomes da educação nacional do quadro docente daquela instituição.

Tal como se procedeu no estudo de Berticelli, na obra adrede mencionada, neste também seguimos o mesmo caminho investigativo, ou seja: utilizamos o método reconstitutivo em que, a partir de artigos de diferentes autores selecionados aleatoriamente, abrangendo o período de 2005 a 2015, reconstruímos a urdidura teórico-filosófica com que foram concebidos. Note-se, porém, que textos anteriores a estes são aqui acolhidos para poder entender melhor o que ocorreu no período selecionado. Esta escolha já de *per si* deixa estabelecido não se tratar nem de exaustão da obra produzida nesse período, em torno do currículo, nem se exaure, neste estudo, todo o potencial e dinâmica filosófica e teórica da produção que constituiu o universo investigado. Além disso, não foram compulsados livros produzidos no período, salvo o mínimo necessário, o que se constitui, seguramente, em uma limitação. Estas limitações, porém, não ferem o objetivo central, ou seja, o de fazer uma *ementa*, no sentido etimológico da palavra, ou seja, colher aqui, lá e acolá, amostras do pensamento curricular contemporâneo, de forma suficiente para traçar um quadro panorâmico em que se possa identificar o movimento das fronteiras teóricas curriculares no Brasil.

2 PERCURSOS DA COMPREENSÃO DO CURRÍCULO

De acordo com Paraíso (2005) o currículo contemporâneo vem sendo discutido/estudado com mais ênfase a

partir da década de 1990, quando pesquisas relacionadas ao tema começaram a surgir em grupos de trabalho (GTs) ligados à da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) a exemplo de: *Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos* (SILVA, 1993); *Poder e conhecimento: a constituição do poder pedagógico*, de Lucíola Licínio Santos (1993).

O primeiro estudo diretamente ligado ao GT Currículo foi apresentado por Sandra Corazza, em 1994, na 17 reunião da NPED e o publicou como capítulo de livro no ano seguinte (CORAZZA, 1995). A autora fez uma análise do currículo de uma escola, em perspectivas teóricas pós-críticas, em que deslinda o significado transcendental que o construtivismo pedagógico encerra. Fundamentou-se nos trabalhos de Jaques Derrida. A partir de então, surgiu uma sequência ininterrupta de estudos sobre currículo em bases filosófico-teóricas pós-crítica. Paraíso (2005) faz um belo inventário, com aprofundada análise dessas produções, na revista *Educação & Realidade*, sob o sugestivo título: *Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil*. A fundamentação filosófica e as bases teóricas com que desenvolve suas análises se estribam em Deleuze (1992, 1998¹) e em Deleuze e Guattari (1995, 1997), como ela mesma afirma em seu texto. Para tanto, elegeu o método cartográfico para perquirir “[...] os traçados das pesquisas pós-críticas sobre o currículo no Brasil divulgadas no Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) no período de 10 anos [1993-2002]”. Mesmo fora do GT de currículo, outros estudos foram feitos, segundo Paraíso (2005), com vistas ao entendimento desse campo, o curricular. A pesquisa procurou esboçar o que os curricularistas brasileiros estavam criando, e encontrou múltiplos conceitos de currículo com diferentes abordagens com base principalmente nos estudiosos Michel Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze. De acordo com Paraíso (2005), o currículo-mapa faz mudanças, substituições, rupturas em relação aos currículos pós-críticos e traz múltiplos sentidos, diferenças e invenções. Segue várias linhas, é aberto e muda constantemente, trazendo novas ideias, novos pensamentos. É livre e democrático, estabelece negociações ao currículo em ação e o currículo oficial, encontrado no dia a dia dentro das salas de aula. Cabe lembrar que Paraíso perfaz uma trajetória de muita produtividade sobre o currículo, acompanhando o pensamento pós-crítico e, de forma destacada, Foucault se constitui uma das principais fontes de inspiração teórico-filosófica de sua extensa obra curricular. Não se poderia ignorar, nesse sentido, seu livro intitulado *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação* (2007), que resultou de sua tese de doutoramento orientada pelo notável curricularista Antônio Flávio Barbosa Moreira que, no prefácio da publicação, declarou ter sido um desafio acompanhar os voos foucaultianos de Paraíso.

1 A obra relativa ao ano de 1998 não consta nas referências. Para efeito deste texto, não há prejuízo com relação a isso. Basta, aqui, saber que a autora buscou subsídio teórico-filosófico em Deleuze.

Apenas a título de contraponto, no mesmo período de abrangência deste estudo de Paraíso (2007), em Portugal, bem como em Espanha, os estudos curriculares trouxeram a temática do multiculturalismo para o campo das atenções educacionais. Ilustram esta preocupação o artigo intitulado *O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade – implicações para a formação de professores* de Carlinda Leite (2008). Na Espanha, ao menos desde Sacristán (1995), a diversidade cultural marcou forte presença nos estudos curriculares. Conclui-se, disto, a presença de outra lógica: a lógica da diferença, fazendo forte contraponto lógico-filosófico com a velha lógica da identidade ocidental que remonta, no mínimo, a Aristóteles.

Outra forma de pensar o currículo é a trazida por Menezes e Araujo (2008) com a ideia de currículo contextualizado. E, no modo de entender destes autores, o currículo deve trazer informações relacionadas a questões regionais, locais, que foram desmerecidas no decorrer da história, mas que deveriam e merecem ter um maior destaque dentro do ensino. A realidade deve fazer parte da construção do currículo, pois é a partir do conhecimento das necessidades social, econômica, política e cultural de cada espaço que conseguimos melhorar a situação das pessoas que nele vivem.

O currículo contextualizado sobre o qual Menezes e Araujo (2008) tratam em seus estudos busca inserir assuntos mais regionais que possam ajudar o aluno a conhecer e melhorar o lugar onde mora, buscando alternativas que sejam compatíveis com a realidade da sua região, objetivando ou tendo como consequência a melhoria das suas condições de vida e dos demais sujeitos que vivem em determinado espaço. Um exemplo que pode ser dado a este respeito refere-se à forma como cultivamos a terra em cada região. Na região Sul, o clima é diferente da região Norte, o que requer uma forma de cultivo diferente. Isso tudo parece, hoje, tão natural. Não foi, contudo, sempre assim. Esse currículo que acolhe a diferença quer trazer informações que sejam mais úteis e significativas para as pessoas sem desconsiderar tematizações que interessam a todos, temas de caráter mais universal. O semiárido brasileiro é o contexto em que as articulistas situam suas reflexões curriculares. E valeram-se de autores como Sacristán (2000) que, em Espanha, propõe um currículo com base na diversidade étnica e cultural. O que as autoras propõem, em termos teórico-filosóficos vem, assim, textualmente explicitado: “Entendemos que a discussão no campo curricular exige uma compreensão dialética e plural, fundamentada no princípio da complexidade e multirreferencialidade” (MENEZES; ARAUJO, 2008, p. 1). No resumo, as autoras deixam clara sua posição, no sentido de que acolhem o currículo como campo e espaço político-pedagógico. E essa base filosófica é compartilhada por muitos curriculistas da contemporaneidade, ainda que nem sempre se apropriem da mesma tradição filosófica. Isto podemos afirmar de autores como Silva (1999), Berticelli (1997), entre muitos outros.

Neste sentido, o art. 26 da Lei nº 9.349, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, estabelece que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio “[...] devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).

Aliás, esta constitui-se como uma das matérias de ampla discussão nacional, no que diz respeito à assim denominada: “base comum” para os currículos do ensino médio. Sendo assim, utilizando as bases do currículo nacional é possível criar diferentes currículos que atendam às necessidades de cada região, além dos conhecimentos ditos gerais. É a partir do currículo elaborado nas escolas que as pessoas vão conhecer e aprender mais sobre a região onde elas moram, sobre a sua cultura, sobre elas mesmas e sobre o mundo. Este ponto parece não ser controverso, em termos gerais. Há que se esperar que o amplo debate possa resultar em proposta produtiva para o currículo, no que tange ao ensino médio. Quanto a isto, sim, as controvérsias são muito intensas. É, porém, inescapável entender o currículo como campo de tomadas de decisão políticas; porquanto, é no currículo que se tomam as decisões sobre o que se inclui e o que se exclui, a quem se inclui e a quem se exclui, nem mesmo importando muito as bases filosóficas e teóricas em que se firma este ou aquele currículo escolar.

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) publicou um documento intitulado *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. O grupo de trabalho, compreendidos também os coordenadores do grupo, foi constituído por 23 pesquisadores. Se bem observarmos os autores invocados (referenciados), encontraremos as mais controversas tendências e posturas teórico-filosóficas aí presentes: de Dermeval Saviani a Sandra Corazza, Tomás Tadeu da Silva, a S. G. Pimenta e E. Ghedin entre uma plêiade de outros curriculistas. Com isso parece que se quis “acender uma vela a cada santo”, o que é compreensível, em um documento encomendado pelo poder público federal. Então, o que se pode afirmar, para efeito deste estudo, é que o documento se esforça para ser “objetivo” – ou seja, para não privilegiar nenhuma perspectiva teórica particular –, mas, ao fim e ao cabo, fazer uma ementa do que corre pela literatura especializada em torno do currículo (mantemos, aqui, o sentido etimológico da palavra *ementa*).

3 CURRÍCULO E CULTURA

Antes da segunda metade da década de 1980 a cultura não se constituía, ainda, em significativo eixo tematizador da educação brasileira. Quando os Estudos Culturais aportaram no Brasil, lá pelo fim da década de 1980, com ênfase nos anos de 1990 em diante, bem depois de terem-se

² Há bons textos que historiam os Estudos Culturais. Para os interessados, um deles foi produzido por Ana Carolina Escosteguy, em seu artigo intitulado *Os Estudos Culturais*, disponível em: <http://www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/Cartografias/artigos/estudos_culturais_ana.pdf>.

feito presentes nos países de Língua Inglesa, pois foi na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, que surgiram suas primeiras formulações, a cultura se tornou, entre nós, os brasileiros, o eixo catalizador de muita pesquisa e reflexão educacional e, por consequência, curricular. Primeiramente, na perspectiva filosófica e teórica originária do materialismo histórico e dialético; depois, da década de 1990 em diante, com predominância filosófica foucaultiana.²

De conformidade com o documento do MEC de 2007, o termo *cultura* tem seu primeiro significado encontrado na literatura do século XV, e se refere a cultivo da terra, plantação e de criação de animais (BRASIL, 2007). Posteriormente, no início do século XVI, seu significado passou a estar vinculado com o cultivo da mente humana. Cultura, segundo o dicionário de Língua Portuguesa Houaiss (2001), é um “[...] conjunto de comportamentos crenças, conhecimentos, costumes etc. que distinguem um grupo social [...] complexo de atividades, instituições, padrões sociais ligados à criação e difusão das belas-artes, ciências humanas e afins”. É, ainda, no entender de outros autores, o conjunto de atitudes, linguagens, conhecimento e costumes assim induzidos, que tendem frequentemente à estereotipagem e à simplificação e buscam satisfazer indiretamente interesses de determinados grupos sociais. Entende-se, na contemporaneidade, que o currículo é um artefato muito poderoso, pois através dele podemos influenciar um grande número de pessoas, podendo exercer um tipo de controle sobre elas, instituindo e destituindo identidades. Na elaboração de um currículo, em consequência, há de se pensar muito, pois este terá influência sobre a construção de identidade dos mais diferentes sujeitos. De acordo com Silva (1996, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É, também, no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividade sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Ainda no dicionário de língua portuguesa Houaiss (2001) currículo é, em um simples conceito, a “[...] programação total ou parcial de um curso ou matéria a ser examinada. Para o documento do MEC, o currículo é a “[...] construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (BRASIL, 2007, p. 9), conhecimentos e práticas apresentados a novas situações e re-interpretados em cada contexto histórico, revelando que os currículos necessitam inserir-se na dinâmica da sociedade.

O que se compreende por currículo na contemporaneidade? Na busca de um entendimento sobre o currículo,

podemos perceber que ele apresenta diversas possibilidades, pode ser construído, desconstruído e reconstruído de diferentes formas e com múltiplas compreensões e tendo em vista os mais variados interesses. Portanto, constata-se que na contemporaneidade o currículo recebeu um novo tipo de sustentação teórica, em que autores assim ditos pós-modernos ou pós-estruturalistas exercem forte influência teórica, ainda que eles próprios não se considerem ou não se digam pós-modernos, a exemplo de Michel Foucault, autor que jamais aceitaria qualquer rótulo, mesmo teórico, mas cuja ferramenta epistêmica se presta amplamente à compreensão contemporânea do currículo. Uma coisa fica meridianamente clara: poder e saber correm juntos nas mais variadas concepções curriculares, mesmo as que se apresentam como “as mais objetivas”.

3.1 Tendências

Recorrendo à nossa amostragem de produções sobre currículo, buscamos investigar as tendências teóricas curriculares mais presentes na atualidade, com o objetivo de verificar os percursos do pensamento curricular da contemporaneidade mais próxima.

O currículo como *artefato* ganhou força a partir da década de 1990 quando, principalmente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), diversos professores da área de pós-graduação em educação lideraram o que Moreira (2001) denominou de diálogo entre a teoria moderna de caráter crítico e as teorias pós-modernas e estruturalistas em uma nova etapa de estudos que estava em andamento. Deve-se notar que muitos dos curriculistas em evidência, na atualidade, responsáveis por grande parte da produção mais contemporânea em termos teórico-filosóficos, provêm de uma forte tradição marxista que produziu o que se denomina de teoria crítica em educação. Alguns permanecem fiéis à tradição marxista. Outros, em uma espécie de coluna do meio, mantêm-se na tradição crítica, mas reconhecem que já não se pode mais ignorar o que se denomina pós-modernidade (com as demais denominações inerentes). E, finalmente, outros, deram as costas à modernidade e seus caminhos investigativos são pavimentados pelo pensamento pós-moderno/pós-crítico etc. Não cabe, aqui, uma nominata de cada grupo, até porque há uma possibilidade de não ser justo na percepção da dinâmica que move o pensamento curricular contemporâneo. Nem sempre estas fronteiras são bem claras e definidas. Isto até mesmo não possui grande importância.

A palavra currículo, de acordo com o documento do MEC de 2007, está associada a um conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intuito educacional, sendo utilizada para denominar espaços destinados ou organizados para interferir, afetar ou educar pessoas, explicando, assim, o uso desta expressão, por exemplo: currículo da prisão (BRASIL, 2007).

Sempre que versamos sobre o currículo, somos levados a pensar sobre a forma que foi pensado e construído, a pensar qual a sua finalidade, quais seriam suas intenções fundantes, suas perspectivas político-educativas etc. Jesus (2008) propõe o currículo pensado em três níveis: currículo formal, currículo real e currículo oculto. O currículo formal é o currículo que traz um conjunto de saberes preestabelecidos pelos parâmetros curriculares nacionais. Currículo real é aquele que está efetivamente presente nas salas de aula, nos planos de ensino e/ou projetos pedagógicos. E, por fim, o currículo oculto, assim chamado por não aparecer claramente em sala e por não estar no planejamento do professor, manifesta-se diariamente através do comportamento do aluno. O documento do MEC trata o currículo oculto como algo que “[...] envolve predominantemente atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar” (BRASIL, 2007, p. 18). O mesmo documento afirma que “[...] os currículos não são conteúdos prontos a serem passados para os alunos”:

São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostas às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Cabe a nós, como profissionais da Educação, encontrar repostas. (BRASIL, 2007, p. 9).

Nesse sentido, o estudo realizado por Matheus e Lopes (2014) traz, em um contexto histórico, a relação entre o governo de Fernando Henrique Cardoso, o qual foi denominado de neoliberal, e o de Lula Da Silva, o qual deviria se opor a este modelo. Segundo os autores, no governo de FHC foi implantado um projeto de centralidade curricular repetidamente intitulado de neoliberal que foi muito criticado por curriculistas da época. Com a mudança para o governo Lula, os pesquisadores do campo curricular tinham esperança de que a política curricular fosse modificada, pois o plano de Lula buscava rebater as políticas educacionais dos governos que o antecederam; porém, ao invés de seguir com o plano de oposição do currículo, o Governo deu continuidade ao projeto de centralidade do currículo proposto por FHC.

Ambos os Governos, FHC e Lula, ficaram marcados pela concretização da política neoliberal, a qual sugere, entre as mais diferentes estratégias, uma reorganização no papel do Estado e das suas relações com a sociedade civil, moldando, assim, uma educação que obedece aos critérios do capital, avistando o processo mercantil da educação brasileira em todos os níveis (JESUS, 2015).

O presidente Lula da Silva ganhou apoio de movimentos sociais que anteriormente faziam oposição ao modelo neoliberal de FHC. No âmbito da educação, esses movimentos tinham forte atuação nos *Fóruns em Defesa da Escola Pública*, na elaboração de propostas e projetos de lei como foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (JESUS, 2015). Entretanto, ao assumir, o Governo ignorou a proposta construída de forma democrática no início da redemocratização e encaminhou uma nova proposta de reforma ao Congresso Nacional. O Governo de então criou diversos programas, tais como o *Programa de Reconstrução e Expansão Universitária* (REUNI), exigindo que todos os gestores aderissem a este programa com o discurso de que somente repassaria recursos aos que estivessem dentro das normas do programa, acabando com o princípio de autonomia universitária (JESUS, 2015). Assim, não é veleidade afirmar que nos mais diversos modelos de governo que fizeram a história do Brasil, a questão da educação nunca foi tomada como central, tanto pela assim ditas direita, centro, centro-direita, centro-esquerda, ou pela esquerda. É o que temos até o momento presente.

Há outras formas de pensar o currículo. Berticelli (2005), por exemplo, fez uma tentativa de sustentações filosófico-teorética do currículo no caminho da hermenêutica filosófica, tal como a proposta por Hans-Georg Gadamer. O intuito desse estudo foi o de propor a compreensão do currículo como processo hermenêutico. Levou em consideração as novas fronteiras do pensamento educacional contemporâneo, apresentando o currículo como “uma trama tecida de linguagem”. Esta perspectiva curricular, na verdade, não foi levada adiante de modo direto, ou seja, pelo discurso dos curriculistas. Mas o que se pode verificar com bastante frequência é, sim, a compreensão da educação como processo hermenêutico. Já há um grupo bem significativo de educadores que vão ombreando com muita qualidade e eficiência esta perspectiva, até mesmo lá onde não havia tradição filosófica tão sólida quanto, por exemplo, na Educação Física. É notável o trabalho que vem sendo desenvolvido, exatamente neste sentido, por autores como Valter Bracht, Quintão de Almeida (ambos da Universidade Federal do Espírito Santo), Ricardo Rezer (na Unochapecó, em Chapecó/SC), Paulo Evaldo Fensterseifer, na Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), apenas para citar poucos exemplos, sem nenhum demérito de tantos outros curriculistas mais. Assim, podemos considerar que o currículo de todos os níveis de ensino perfaz, na prática, caminhos da hermenêutica filosófica, graças à acolhida que a hermenêutica filosófica recebeu entre educadores.

Outros autores utilizam como base os trabalhos dos estudiosos Deleuze e Guattari, a exemplo de Marlucey Alves Paraíso, a quem já nos referimos, que aborda o currículo e a sua relação com o desejo em um de seus trabalhos publicado em 2009, no qual ela explora o conceito de desejo

deleuze-guattariano para, como ela mesma coloca, pensar o currículo-desejo. Para Paraíso (2009, p. 278) “[...] o desejo é fábrica, potência, alegria, é fundamental para aprender, criar, construir, enfrentar os poderes, as dificuldades da vida, movimentar, deixar passar algo, produzir alegrias, viver.” Para desejar, é preciso experimentar com a sua própria potência. E a potência de cada um é o que faz produzir alegrias e crescer o seu território, o desejo é a potência e não a falta, desejar é construir e fazer conexões; mas, para desejar com potência, é preciso que algo nos interesse. Esta é a dificuldade do currículo-desejo segundo Paraíso (2009); afinal, a partir do momento que o currículo é desejado, há uma conquista. Difícil é fazer com que o currículo seja desejado. Para isso, é preciso fazer conexões, conhecer as potências e as dificuldades para que se possa buscar uma multiplicidade de conteúdos, textos, fazendo com que os indivíduos consigam realizar uma conexão. Daí por diante ele vai desejar, criar, expandir seu território e garantir a aprendizagem. Segundo Deleuze (1996, *apud* PARAÍSO, 2009, p. 279), desejar é delirar “[...] delira-se sobre o mundo inteiro [...] por que faz construir e expandir territórios e faz lutar para desamarrar as teias que dificultam o fluxo da vida”. Esta abordagem de Paraíso ilustra bem os novos conceitos, as novas linguagens que são adotadas em face do currículo, em nossos tempos. Coisas como *desejo*, *afectos* etc. eram termos/conceitos que não faziam parte deste campo de saber, o curricular. Pouco ou nada faziam, também, parte do discurso educacional.

Também Sandra Corazza, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, se destaca na compreensão filosófico-teórica do currículo em perspectivas deleuze-guattarianas. Entre outras importantes orientações de mestrado e de doutorado que realizou, vale lembrar a tese de Ada Beatriz Galicchio Kroef, intitulada *Currículo-Nômade: sobrevoos de bruxas e travessias de piratas* (2003), em que a metodologia é a cartografia e as bases filosófico-teóricas se ancoram em Deleuze e Guattari. Por vários caminhos, Sandra promove uma tradição forte de leitura contemporânea de filosofia e teoria curricular, que se estende a estes nossos dias.

Kroef também aborda o currículo em uma perspectiva de subjetividade assim como observa-se em um estudo de Bertcelli e outro de Matias. Porém, ela faz uma relação entre o poder e o saber, cultura e identidade. Também opera com os conceitos de territorialização e desterritorialização e sobre máquinas, ainda utilizando os conceitos de Foucault, Deleuze e Guattari. Matias (2008), assim como Kroef (2001), faz referência ao currículo como artefato produtor de identidades e subjetividades de forma modeladora e disciplinadora.

Costa (2011) trabalha o currículo na perspectiva da arte, o qual, em um pensamento filosófico embasado em Nietzsche e Deleuze, tenta articular “[...] arte e currículo, ficção e criação, saber e sabor, desejo de aprender e

potência de saber” (p. 280). Um tipo de currículo que se contrapõe aos moldes antigos do currículo rígido e tradicional, sendo construído em um modelo pergunta-problema (desejo, apetite) e não pela resposta-solução convertendo o método em uma forma peculiar de pesquisa combinando saber e sabor. Costa (2011, p. 289), define que “Curricular-te é a expressão que designa a dimensão estética da arte relacionada ao currículo”. Aqui a curricularista transborda de pensamento deleuze-guattariano, em um considerável avanço ontológico na percepção e na compreensão do currículo em que a arte se constitui como um espaço/lugar do ser do currículo.

Diversos estudiosos tematizam a subjetividade para fazer uma discussão sobre o currículo no mundo contemporâneo. Uma linha interessante de se pensar o currículo é a seguida por Virginia Matias, em seu trabalho *A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar*, no qual disserta sobre o currículo na perspectiva da esquizoanálise: “[...] a esquizoanálise nos faz pensar para além de um currículo uno, universal, em currículos-devires não-discriminatórios [sic] e não-excludentes [sic], capazes de produzir uma escola que trabalhe e potencialize as diferenças” (2008, p. 63). A esquizoanálise vem ganhando campo na educação brasileira. Apesar da juventude do Programa de Educação *Stricto Sensu* da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, em Chapecó/SC, várias dissertações vêm sendo desenvolvidas em que se adota o método de trabalho da esquizoanálise.

3.2 O currículo e seu significado na educação escolar: constituição de subjetividades

Segundo Nunes e Rúbio (2008), o sistema de ensino brasileiro passa por diversas reformas curriculares, tanto no nível superior como na educação básica, nas diversas redes de ensino público e privado, com o objetivo de adequá-lo às pressões sociais. De acordo com esses autores é preciso responder a questões, tais como: o que se ensina? Para que se ensina? Que tipo de sujeitos se deseja formar? Segundo Cunha (2014), o currículo deve ser revisto de acordo com a função do diálogo com as identidades plurais que percorrem as escolas. Nestes autores, percebe-se claramente o pensamento curricular corrente na contemporaneidade, sob a compreensão filosófica de que o currículo não apenas informa, estrutura relaciona conteúdos; mas, bem mais que isto, produz identidades. O currículo, enquanto texto, é linguagem performativa. Tanto neste caso quanto em muitos outros que examinamos, adota-se a filosofia da linguagem. Não mais a filosofia da consciência.

A performatividade linguística já é tida com muita naturalidade nos meios educacionais de grande segmento de pensadores-educadores, possibilitando e sustentando uma filosofia curricular diferenciada em relação aos conceitos mais antigos de currículo.

Para Costa (2011), os moldes tradicionais pelos quais diversas escolas ainda trabalham provavelmente fazem com que o interesse, apetite, desejo de aprender se percam em meio a uma metodologia de ensino a qual segue um caminho restrito a alguma finalidade mercadológica.

Segundo Appel (1982, *apud* NUNES; RÚBIO, 2008), é por meio do currículo que o processo de escolarização se orienta. Sendo assim, o currículo não pode ser considerado uma área neutra e separada da construção social. Ele é compreendido como uma forma de garantir a organização, controle e eficiência social. O currículo está vinculado à formação de cidadãos conforme as necessidades da sociedade. E, de acordo com Matias (2008), o campo do currículo está comprometido historicamente com a formação de certas identidades e subjetividades. Sendo assim, o currículo assume um importante papel na ordenação inclusão, exclusão e organização regular e disciplinar da sociedade (MATIAS, 2008).

Nesse sentido, de acordo com Nunes e Rúbio (2008, p. 56), “[...] a identidade pode ser entendida como um conjunto de características pelas quais os grupos se definem como grupos e marca, ao mesmo tempo, que eles não são”. Dessa forma, ao construir um currículo, arca-se com a responsabilidade – ao menos parcial – da produção das identidades dos educandos. Trata-se de uma decisão política. Costa (2011, p. 285) dá ênfase ao currículo “[...] como uma das possibilidades de resposta à multiplicidade de querereres e questões que fazem do currículo um campo de investigação”. Para Matias (2008), é possível analisar que o currículo escolar atua como um instrumento de criação e de distinção social, estabelecendo condutas, educando os corpos, incluindo e excluindo. Segundo Matias (2001), “[...] o currículo escolar, a partir de múltiplos referenciais, operaria, também, como um produtor de subjetividades singulares e autônomas, ao abandonar pretensões massificantes de disciplinarização e de controle” (p. 73). Portanto, o currículo transcende dos limites estreitos da delimitação de conteúdos para que possa ser compreendido como um artefato produtivo de subjetividades, de caracterizações, através de múltiplos olhares concretizados nos múltiplos referenciais a que se reporta Matias.

4 CONCLUSÃO

Este estudo nos conduziu à conclusão de que o período compreendido entre final da década de 1980 e, principalmente, a década de 1990 estabeleceu as bases filosóficas curriculares que perduram, basicamente, até nossos dias. Uma das características fundamentais do pensamento curricular contemporâneo é que o currículo passou a ser entendido como um espaço político, ou seja, um espaço de tomadas de decisão política: o que inclui, o que exclui, quem ocupa espaço maior, quem ocupa espaço menor, qual o lugar de cada grupo de indivíduos e assim por diante.

As correntes filosóficas invocadas para dar sustentação argumentativa ainda são múltiplas. Não carece de muita dúvida, porém, que o pensamento assim dito *pós-moderno*, *pós-estruturalista* ou com a denominação que se preferir dar a entender o pensamento contemporâneo das últimas décadas ganhou um espaço muito grande na tematização e fundamentação teórica curricular. Além disso, o currículo, que há não muitas décadas não se constituía tema de reflexão ampla da educação, em nosso tempo passou, claramente, a representar eixo temático de largo espectro para pensar e compreender os processos educacionais.

Verifica-se no campo teórico do currículo que diante dos novos tempos que produz novas subjetividades, os velhos moldes do pensamento curricular já não dão conta dos fenômenos educacionais que emergem do mundo vivido pelas novas gerações. Ademais, muitíssimas pessoas mais prolectas buscam um mundo cuja leitura já não se faz em perspectivas de antanho. Reeduam-se em meio a demandas típicas de um mundo marcado pelas novas tecnologias que forçaram uma profunda ressignificação do tempo e do espaço, uma profunda ressignificação específica do espaço do ensinar e do aprender. Assim, o currículo, na contemporaneidade, ganha uma velocidade compatível com as novas velocidades que emergem desse mundo tecnológico-informático. O rizoma está por toda parte. Todos os indivíduos se encontram na teia rizomático-comunicacional de nosso tempo. Assim, sob o ponto de vista da filosofia do currículo, a tendência contemporânea é a de que ele nos conduza pelo intrincado mundo envolto por dentro e por fora pela microfísica de inumeráveis micropoderes. Uma metáfora de nossos tempos é o celular. Milhões e milhões de células em comunicação vão levando as vidas dos humanos de todas as gerações, de todos os níveis econômico-financeiros, de todos os credos, de todas as etnias, em uma policromia infinitesimal. É desse tipo de sociedade e desse tipo de indivíduos que o currículo contemporâneo tem de dar conta. Uma lógica absolutamente difusa rege todos os momentos dos humanos e até dos não humanos, em nosso tempo. Assim, os curriculistas que encontramos, nos meandros do périplo que foi realizado, com este artigo, não deixam margem a dúvidas de que nos encontramos em um mundo absolutamente complexo, em que qualquer tentativa de pensamento unilinear não dá conta do mundo dessas vidas todas de que o currículo se ocupa.

Muitas outras conclusões poderiam emergir e ser expostas aqui, como resultado do estudo realizado. Estas poucas reflexões, porém, cremos serem suficientes para entendermos um pouco as características da filosofia que permeia o currículo contemporâneo e sua tendência atual.

REFERÊNCIAS

BERTICELLI, Ireno Antônio. Currículo como prática nas reentrâncias da hermenêutica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 30, v. 1, p. 23-48, jan./jun. 2005.

BERTICELLI, Ireno Antônio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. p. 159-176.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGANETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista em educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 211-229.

COSTA, Gilcilene Dias da. Curricularte: experimentações pós-críticas em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 279-293, jan./abr. 2011.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

CUNHA, Viviane Gualter Peixoto da. A organização da escolaridade em ciclos no contexto da cultura da performatividade: quais práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 72-90, set./dez. 2014.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. Desejo e Prazer. Tradução Luiz Orlandi. **Cadernos de Subjetividade**, número especial, p. 13-25. 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 4. Tradução de Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

ESCOSTERGUY, Ana Carolina. **Os Estudos Culturais**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3363368/mod_resource/content/1/estudos_culturais_ana.pdf. Acesso em 10 de julho de 2017.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/oB2wn2mmgpSR8V3ppNDZfMVNyTVk/view>. Acesso: 10/07/2017.

JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 167-186, jan./mar. 2015.

KROEF, A. B. G. Currículo como máquina desejanete. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. Programa e resumos. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2001. p.135-136.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. **Currículo nômade: sobrevoos de bruxas e travessias de piratas**. 2003. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/4994>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

LEITE, Carlinda. O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade: implicações para a formação de professores. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/2073/2/83465.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

MATHEUS, Daniel dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de dualidade na política do currículo (2001-2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 3347-3357, abr./jun. 2014.

MATIAS, Virginia Coeli Bueno de Queiroz. A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar. **Currículo Sem Fronteiras**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 62-75, jan./jun. 2008.

MENEZES, Ana Célia Silva; ARAUJO, Lucineide Martins. Currículo contextualizado e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. **Caderno Multidisciplinar** – Educação do semiárido brasileiro: currículo, contextualização e complexidade elementos para se pensar a escola no semiárido, Juazeiro, v. 1, n. 4, p. 33-47, 2007.

MOREIRA Antonio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 11-36.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) a Educação Física e a construção da identidade de seus sujeitos. **Currículo Sem Fronteiras**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, jan./jun. 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação**. Chapecó: Argos, 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Poder e conhecimento: a constituição do saber pedagógico. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.) **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1993. p. 136

SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: _____ (Org.), **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 122-140.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Recebido em: 26/12/2016
Aprovado em: 20/05/2017