

# **Currículo como espaço de reflexão: desafios para uma proposta curricular de filosofia**

Caroliny Santos Lima  
George Ribeiro Costa Homem  
Otairan da Silva Matos  
Ana Paula Bacelar de Lira  
Rita de Cássia Oliveira

## **RESUMO**

O artigo em questão trata-se de um estudo sobre o Currículo, na perspectiva dos desafios para uma proposta curricular de Filosofia no contexto das escolas. Para isso, buscou-se conhecer os aspectos importantes relativos ao Currículo, enfocando a sua contextualização histórica, as concepções epidemiológicas e formativas, explicativas ou não, orientadoras das práticas curriculares vigentes, correlacionando as especificidades da Filosofia. Para se realizar essa análise, nos propomos a responder as seguintes questões: O porquê desse conhecimento e não outro? De quem é esse conhecimento? Quais as relações envolvidas na seleção desse currículo particular? O currículo é integrado, pautado em conhecimentos interdisciplinares para educar de maneira mais humanizada? Nesse sentido, tomamos a concepção de que o Currículo é um instrumento que orienta a prática num processo de escolarização, pois o mesmo se expressa como um documento que orienta e guia a prática educativa dentro da sala de aula. Desse modo, o currículo é o sustentáculo da organização escolar como um todo, isto é, aquilo que dá vida à instituição escolar baseado em determinadas concepções de mundo, da sociedade, do homem, do conhecimento. Portanto, assume essencialmente um caráter político-filosófico, antes que puramente técnico-pedagógico. O mesmo não deve ser visto apenas como um documento burocrático mais como um instrumento que desenvolverá capacidades, onde atuará intervindo e transformando. A pesquisa é de cunho qualitativo e será bibliográfico, tendo como finalidade, apresentar algumas reflexões sobre os limites e as possibilidades previstas no Currículo para a Filosofia enquanto espaço de discussão. Para respaldar essa pesquisa buscamos fontes que abordam o Currículo e a Filosofia, foram utilizadas, sobretudo as seguintes fontes bibliográficas: Sobre o Currículo buscamos o Pacheco (2005; 2006), Silva (2003), Sacristán (2000), Ribeiro (1993), Goodson (2010) dentre outros. Sobre a Filosofia, utilizamos Deleuze e Guattari (1992), Porta (2002), Reale (1993) e outros. Desse modo constatou-se que o Currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimento e sim uma junção de todos os conhecimentos, formando assim uma interdisciplinaridade no campo educacional. A partir desse ponto de vista o currículo está diretamente relacionado com o sistema social, vinculado com a cultura, com o mundo ao qual pertence, possa se ter uma prática pedagógica, podendo proporcionar a socialização dos conteúdos. Dessa forma, somente um currículo preocupado com o todo social no qual está inserido, será capaz de proporcionar uma prática pedagógica voltada para a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Currículo, Filosofia, Prática pedagógica, Escola.

## 1 Introdução

Poucos estudiosos relacionam as primeiras construções do currículo com o início da Filosofia, ao olharmos para a história da Filosofia Ocidental, encontramos os primeiros vestígios curriculares. No período da oralidade, antes do surgimento da escrita, a Filosofia era transmitida por meio do *habitus*<sup>1</sup>, ou seja, sendo baseada na virtude, na busca de estabelecer um caráter moral que orienta os sentimentos e desejos em uma situação e, como tal, a conduta. E ainda pelo *éthos*, com base nos costumes e nos traços de comportamento, assim a sociedade era regida por normas sociais.

Com o advento da escrita e da educação Homérica, pautada nos poemas de Homero, A Odisséia e Ilíada, surge uma nova concepção de Filosofia para aquela sociedade, então nasce a concepção de Aretê, baseada nas virtudes, nas características dos heróis (nobre, valente, corajoso), era o pensamento mítico em ascensão.

Já no período pré-socrático a Filosofia começa a ser separada da mitologia, ganhando aspectos voltados para a educação, desse período que brotam as primeiras escolas, desse movimento surge a necessidade da construção de um currículo que organizasse esse ambiente escolar. Diante do exposto, podemos ver que as discussões sobre o currículo são bem antigas e surgem a partir da Filosofia e da necessidade de organizar a formação filosófica para aquele época e para determinado grupo de alunos.

A partir desse ponto de vista o currículo está diretamente relacionado com o sistema social, onde através de um currículo vinculado com a cultura, com o mundo ao qual pertence, possa se ter uma prática pedagógica, podendo proporcionar a socialização dos conteúdos. Dessa forma, somente um currículo preocupado com o todo social no qual está inserido, será capaz de proporcionar uma prática pedagógica voltada para a aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, o currículo acaba refletindo os interesses e os conflitos de uma sociedade, pois em seu processo existem motivações internas e externas, que seguindo essa lógica acabam mais por objetivar e ratificar os interesses das classes dominantes na disseminação dos conteúdos valorativos a uma classe específica do que quebrar com antigos paradigmas.

As teorias curriculares, como todas as outras teorias existentes, têm sua origem no pensamento, na curiosidade, na atividade e nos problemas humanos. As teorias do currículo elaboram a ideia de que para cada tipo de sociedade existe um conhecimento considerado importante para o cidadão que se quer formar, qual conhecimento deve ser ensinado, evidenciando a relação entre educação e sociedade.

A teorização do Currículo foi ao longo do tempo sofrendo grande influência americana, e a transferência dessas teorias curriculares para o Brasil, ocorreu por volta dos anos 80, nota-se que o currículo é relativamente novo entre nós. Surgem nesse contexto vários teóricos interessados no tema do currículo, assim como afloram as teorias que os cercam.

Sacristán (2000) em seus estudos faz uma abordagem sobre a teorização do currículo, enfatizando que ele não está totalmente sistematizado, surgindo nessa conjuntura várias concepções de currículo, onde cada autor expõe as suas definições, e perspectivas sobre o mesmo.

Desse modo o currículo ganha uma grande relevância no campo educacional, como processo de construção, de organização, desenvolvimento e avaliação de saberes, de conhecimentos, habilidades,

---

<sup>1</sup> A noção filosófica de *Habitus* é antiga, originária no pensamento de Aristóteles e na escolástica medieval, sendo posteriormente recuperada e retrabalhada na década de 1960 pelo sociólogo Pierre Bourdieu. (WACQUANT, 2007)

atitudes e valores socialmente admitidos e construídos. Os currículos, sobretudo nos níveis da educação obrigatória, pretendem refletir os esquemas socializados, formativos e culturais que a instituição universitária possui em sua constituição. (PAREDES, 2006)

Desse modo, o currículo para ser incluído no processo educativo também deve estar inserido no processo social, pois a própria instituição é um ambiente socializador. Nessa perspectiva, centrada na realidade ao qual estamos inseridos, se sabe que o currículo deve estar desenvolvido como construção social, ou seja, fixado na realidade em que está a aprendizagem. Logo, as reformas para as mudanças no currículo aconteceram no intuito de melhor adaptar-se as necessidades sociais e/ou quem sabe então mudá-lo.

Lundgren apud Sacristán (2000, p.42) considera que é impossível interpretar o currículo e compreender as teorias curriculares fora de sua contextualização, levando em consideração a experiência dos grupos sociais, pois é algo de grande importância para o campo educacional porque é através da experiência do aluno que ele aprende.

É nesse ponto de vista que procuramos explorar essa temática, com o objetivo de analisar o currículo como construção social a partir da proposta de Filosofia para Crianças, essa finalidade surgiu após algumas reflexões e questionamentos que se sobrevieram ao longo das pesquisas e estudos para este trabalho do currículo.

Os questionamentos que incidiram sobre esse contexto foram:

- O currículo contribui para o processo democrático no contexto da educação?
- A proposta de Filosofia para Crianças segue que tipo de currículo?
- No que diz respeito ao currículo do Programa de Filosofia para crianças, como estão organizado os conteúdos?

Para isto, estruturamos o trabalho da seguinte forma: primeiramente realizado a introdução do artigo, em seguida abordamos as teorias curriculares, citando as principais contribuições dessas teorias para o contexto da educação, logo após, faremos uma reflexão dos desafios para uma proposta curricular de filosofia para crianças e por fim, realizamos as considerações finais das abordagens realizadas dando as devidas contribuições.

## 2 O currículo

Para entendermos a importância da temática desse artigo é preciso primeiro entender o que é currículo. O currículo não deve se limitar aos programas de ensino, aos conteúdos ou a chamada grade ou matriz curricular, mas antes de qualquer coisa deve se constituir em algo mais abrangente e complexo, pois se relaciona às decisões educativas.

O currículo é o sustentáculo da organização escolar como um todo, isto é, aquilo que dá vida à instituição escolar baseado em determinadas concepções de mundo, de sociedade, de homem, de conhecimento. Portanto, assume essencialmente um caráter político-filosófico, antes que puramente técnico-pedagógico. O mesmo não deve ser visto apenas como um documento burocrático mais como um instrumento que desenvolverá capacidades, onde atuará intervindo e transformando. (RIBEIRO, 1993).

Seguindo essa tentativa de esclarecimento, faz-se necessário saber de onde vem a origem da palavra, currículo de acordo com Goodson (2010) é de origem latina, *Scurrere*, que tem como signi-

ficado correr, refere-se também a curso (ou carro de corrida) e, segundo este mesmo autor, tal palavra entrou no contexto educacional quando o processo de escolarização passou a constituir-se em uma atividade de massa, onde todos independentemente da classe social a que pertenciam, tinham direito de frequentar uma instituição educacional.

Segundo Pacheco (2005), o termo currículo foi dicionarizado, pela primeira vez, em 1663, com o sentido de um curso, em especial um curso regular de estudos em uma escola ou uma universidade.

Sobre esse aspecto Jackson apud Pacheco (2005, p.5) completa que:

A definição do dicionário torna evidente que, por volta da metade do século XIX, o uso comum da palavra, significando apenas um curso de estudos, estava mais ou menos estabelecido e era aplicado rotineiramente não só as disciplinas estudadas nas escolas politécnicas e nas universidades, mas também aos níveis pré-universitários de instrução.

Dessa forma, o autor afirma que embora a origem do termo por vezes se localize na antiguidade clássica, o certo é que a realidade da escola coexiste com a realidade curricular, principalmente quando a escola se institucionaliza em uma construção cultural com fins socioeconômicos.

Pacheco (2005, p.31) ainda destaca que: “um currículo é um plano de ação pedagógica muito mais largo que um programa de ensino [...] que compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida”.

Silva (2003), estudioso das questões do Currículo, revela que mais importante do que a busca da definição de currículo, seja a busca em saber quais questões teóricas do currículo ou de um discurso curricular, se pretende responder. Nesse sentido, uma questão central sobre o currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado, para isso o questionamento que deve ser feito é: o “quê” ensinar?

Assim, a pergunta “o quê?”, mostra-nos que as teorias sobre currículo estão direcionadas (explícitas ou implicitamente) em desenvolver critérios de seleção que justifiquem a resposta que darão àquela questão. Sobre esse contexto, Silva (2003, p.15) faz a seguinte referência:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo tendo decidido quais conhecimento devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Nessa perspectiva, selecionar os conhecimentos e/ou conteúdos caracteriza-se como um ato de poder, ou seja, privilegiar um tipo de conhecimento em detrimento de outro, implica as relações de poder existentes nessa conjuntura, assim como destacar entre várias possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal.

Assim, o currículo é mais do que uma simples enumeração de conteúdos e diretrizes a serem trabalhados em sala de aula, é uma construção histórica e também cultural que sofre, ao longo do tempo, transformação em suas definições.

Segundo Silva (2003) a pergunta “o quê” nunca está separada de uma outra pergunta: o que eles ou elas devem se tornar? pois para o autor um currículo busca modificar as pessoas que vão segui-lo. O autor ainda elucida que esta pergunta precede a pergunta “o quê?” Ao passo que as teorias sobre currículo consideram importante o tipo de conhecimento a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal.

Dessa forma, podemos articular que o currículo é também uma questão de poder, na medida em que se busca dizer ou delimitar o que o currículo deve ser. Desse modo, podemos entender que

é precisamente a questão do poder que separa uma teoria considerada tradicional, de uma teoria crítica ou pós-crítica, ou seja, de um currículo que aceita mais facilmente o *status quo* dominante ou que busca questioná-lo. A primeira pretende ser apenas “teoria” neutra, científica e desinteressada. A segunda, busca quebrar paradigmas e se posicionar criticamente diante das questões da sociedade. As teorias críticas apresentam diferenças consideráveis, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que trazem consigo relações de poder. A terceira, a perspectiva pós-crítica criticou duramente as teorias tradicionais, mas elevaram as suas condições para além da questão das classes sociais, indo direto ao foco principal envolvido diretamente nesse cenário: o sujeito. (SILVA, 2003).

### 3 Teoria curricular

As teorias curriculares têm sua origem no pensamento, na curiosidade, na atividade e nos problemas humanos. O currículo muitas vezes é erroneamente visto como uma estrutura de organização das disciplinas acadêmicas, ou seja, uma matriz curricular ou como foi chamado por longo tempo, grade curricular, com seus conhecimentos prontos e acabados, apenas para o docente seguir tal estruturação, adotando-o em sala de aula.

Ao contrário, o currículo pretende ultrapassar o campo das intenções para promover situações pedagógicas que efetivamente favoreçam a construção do protagonismo docente. Isso sugere criar estruturas, tempos e espaços de aprendizagem vinculados aos objetivos e planejar ações nas quais se concretizem as experiências julgadas fundamentais para o processo educacional pretendido. (SILVA 2003).

O conceito de currículo na educação foi se transformando ao longo do tempo, e diferentes correntes pedagógicas são responsáveis por abordar a sua dinâmica e suas funções. Assim, diferentes autores enumeram de distintas formas as várias teorias curriculares.

No entanto, vale ressaltar que existem outras formas e perspectivas, a depender do autor escolhido. Tentaremos nesse artigo trazer à tona algumas das abordagens mais comuns, principalmente as correntes apontadas pelo estudioso Silva (2003).

A partir do entendimento dessas ideias sobre o currículo e suas implicações, abordaremos alguns autores da teoria tradicional, crítica e pós-crítica, para entendermos melhor suas especificidades.

#### 3.1 Teorias tradicionais

O currículo apresenta grande importância no processo educacional, passou a ser visto como um campo profissional de estudo e pesquisas, fazendo com que surgissem outras teorias para questioná-lo e tentar explicá-lo. Com os processos de transformações da sociedade e dos meios de produção, acabou por fazer do currículo um eixo central do processo educativo, tornando-o um objeto de estudo a ser analisado de diversas formas. (SILVA, 2003)

Segundo John apud Paredes (1997, p.174), o currículo constitui-se em “uma série estruturada de resultados buscados na aprendizagem”. Stenhouse apud Paredes (1997, p.174), afirma que: “o currículo é um intento de comunicar os princípios essenciais de uma proposta educativa de tal forma que fique aberta ao exame crítico e possa ser traduzida efetivamente para a prática”.

Para Novak e Gowin apud Paredes (1997, p.174), “o currículo compreende o conhecimento, as capacidades e os valores da experiência educativa que satisfaçam critérios de excelência de tal modo que o convertam em algo digno de ser estudado”.

Coll apud Paredes (1997, p.174) afirma que o currículo constitui-se em “um projeto que preside as atividades educativas escolares, precisa suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os docentes que tem a responsabilidade direta de sua execução”.

Tanner apud Paredes (1997, p. 174) trata o currículo como à “reconstrução do conhecimento e a experiência, desenvolvida sistematicamente sob o auspício da escola, para capacitar o aluno e incrementar o seu controle sobre o conhecimento e a experiência”.

Entretanto Silva (2003) afirma que as definições a respeito do currículo não capturam o seu verdadeiro significado ou para mostrar aquilo ele realmente é, depende precisamente da forma como é definido pelos diferentes autores em diferentes momentos e teorias.

Bobbit, teórico curricularista tradicional, em seu livro *The curriculum* (1918) revela que o currículo é entendido como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosamente e rigorosamente especificados e medidos. (SILVA, 2003). Segundo Pacheco (2005) este tem a função técnica de orientar a educação.

Bobbit apud Silva (2003, p.12) define currículo de dois modos. O primeiro: “o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”.

E o segundo modo:

É todo leque de experiência, sejam estas dirigidas ou não, que visam o desdobramento das capacidades do indivíduo; ou é a série de experiências instrutivas conscientemente dirigidas que as escolas usam para completar e aperfeiçoar o desdobramento. (BOBBIT apud SILVA, 2003, p.43).

O modelo de currículo defendido por Bobbit consolida-se com o livro de Ralph Tyler, publicado em 1949. No livro o autor admite que a organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder quatro questões, tais como: que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? E como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? Destacamos que: “as quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4). (SILVA, 2003, p.25)

Para Silva (2003), os escritos de Bobbit, confirmam que o sistema educacional deveria começar a estabelecer de forma precisa quais seriam seus objetivos, que deveriam contemplar as habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. O modelo de Bobbit é claramente voltado para economia, o currículo se sintetiza em uma questão de desenvolvimento, ou seja, a uma questão meramente técnica.

Em concordância com Bobbit, porém com uma concepção considerada mais progressista, John Dewey escreveu um livro em 1902 com o título, *the child and the curriculum*, o teórico se preocupa mais com a construção da democracia do que com o funcionamento da economia. (SILVA, 2003).

Para Dewey, ao se planejar o currículo deve-se levar em consideração os interesses e as expectativas das crianças e jovens, a educação não era considerada apenas uma preparação para o desenvol-

vimento de atividades quando adulto, mas como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos, o currículo deve produzir estudantes que seriam capazes de lidar eficazmente com o mundo moderno (SILVA, 2003).

Assim, os modelos tradicionais restringiam-se em atividades técnicas em como fazer o currículo, concentrando-se nas formas de organização e elaboração do currículo.

### 3.2 Teorias críticas e pós-críticas

Na década de 60 surgem livros e ensaios, que colocam em foco o pensamento e a estrutura educacional tradicional. Estas teorias tinham como principal objetivo questionar os arranjos educacionais existentes, e as formas de conhecimento dominantes. Desconfiadas do *status quo*, estas teorias responsabilizam a sociedade capitalista pelas desigualdades e injustiças sociais. (SILVA, 2003).

Citaremos alguns teóricos que apresentam características desta teoria, chamada e conhecida como crítica ou pós-crítica. Teóricos que em suas obras desconfiavam, questionavam e admitiam transformações radicais em relação aos sistemas de ensino.

Louis Althusser, em seu ensaio *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado* retratam a importante conexão entre educação e ideologia baseado na análise marxista de sociedade. Althusser argumenta a permanência da sociedade capitalista dependente da reprodução de seus componentes ideológicos. Sobre essa questão, realiza a seguinte colocação: “a ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis.” (SILVA, 2003, p.31).

Para Althusser a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições encarregadas de garantir a contestação do *status quo*. Para este teórico a escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias, transportando as crenças sobre a estrutura social vigente. Assim, para esse teórico a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir por meio das matérias escolares, as crenças que nos fazem perceber os arranjos sociais existentes considerados bons e desejáveis. (SILVA, 2003).

Nesse sentido, os teóricos afirmam que a cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura da classe dominante. Ao passo que essa cultura terá valor social se as pessoas que a detiveram possuíram vantagens materiais e simbólicas.

Assim, o currículo escolar é alicerçado na cultura dominante, expressando-se na linguagem desta cultura e transmite por meio de código a cultura da classe que domina a sociedade. (SILVA, 2003).

Partindo desse ponto de vista, entendemos que é por meio do currículo da escola que o processo de reprodução social é garantido. Dessa forma, a escola vai assumindo o papel de mantenedora do *status quo* dominante e o currículo perpetua essa manutenção.

Michael Apple & Beane (1997), utilizando elementos do pensamento de Bourdieu vê o currículo em termos estruturais e relacionais. Para o teórico o currículo está relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas.

Sobre Apple, um estudioso renomado internacionalmente, destacando-se sobremaneira como pesquisador na área de currículo. Tem trabalhado, inclusive, desde a década de 80 com educadores progressistas e ativistas brasileiros, teve intensa interação com Paulo Freire, e ajudou o Partido dos Trabalhadores para a construção de uma educação digna, o que evidencia seu longo trabalho com

educadores, grupos dissidentes e governantes em busca de escolas públicas, políticas educacionais democráticas e práticas, militando também pelas causas populares. (SILVA, 2003)

Apple afirma que a seleção dos conhecimentos do currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares da classe dominante. Assim, o teórico preocupa-se não em saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro, por que alguns conhecimentos são considerados legítimos e outros ilegítimos. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. Assim, o currículo não pode ser compreendido e transformado se não houver perguntas a respeito de sua ligação com as relações de poder. (SILVA, 2003)

Nesse sentido, se faz necessário examinar o conteúdo do currículo que ele denomina oficial, visto que para o teórico este conduz a regularidade do cotidiano escolar. Afirmando que deve-se ter entendimento da forma como o currículo está sendo transmitido, pois em sua transmissão está implícito normas e valores sociais. (APPLE & BEANE, 1997).

Sobre esse aspecto, destacamos:

Pode-se gerar um conhecimento que se relaciona com as necessidades das pessoas que estão tentando construir a comunidade social, resistem à manipulação cultural, facilita os movimentos de descentralização e via de regra contribuem para a realização das necessidades humanas que são em geral ignoradas. Pela reorientação da comunidade científica ou pelo menos de uma parte significativa dela, (as perspectivas críticas) podem tornar-se uma força material para a mudança, contrapondo-se a tendência atual da ciência para a formação e implementação de uma política estatal. (SCHROYER apud APPLE, 2006, p.217).

Nestes termos, ao nos referirmos a cultura comum, não poderemos nos posicionar em uma prática de mera adaptação e aceitação de princípios uniformes e homogêneos, mas sim nos contrapor, temos que buscar procedimentos de liberdade, de reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula e das relações de poder entre eles.

Outro teórico da vertente crítica é Henry Giroux, ele acreditava que a perspectiva dominante ao se concentrar em critérios de eficiência e racionalidade burocrática desconsiderava-se o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais, no caso do currículo o conhecimento. (SILVA, 2003).

Influenciado pelos ensinamentos dos teóricos da Escola de Frankfurt, Giroux afirma que existem ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle, pois estes ameaçam a independência e a criatividade na escola. Para o teórico a vida social em geral assim como o currículo não é feita apenas de dominação e controle; há um lugar para a rebelião, resistência e oposição. (SILVA, 2003).

Dessa maneira, deve-se acreditar que é possível por meio da resistência desenvolver o currículo com conteúdo claramente político e que seja crítico a respeito das crenças e dos arranjos sociais dominantes.

Giroux & Shannon apud Pacheco (2005, p.4) acreditam que o currículo emancipa e liberta, portanto:

A construção do currículo consiste em uma atividade de questionamento, intervenção, problematização e com intenção crítica, mas, desde que se apresente como um recurso que “nos revele um espaço narrativo que evidencie o contexto e os aspectos específicos, ao mesmo tempo em que reconheça os modos pelos quais tais espaços estão impregnados por questões de poder.

Assim, o currículo deverá permitir as pessoas tornarem-se conscientes do papel do controle e do poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais, podendo os membros da sociedade emanciparem-se se libertando do poder e do controle. A escola e o seu currículo devem funcionar como uma esfera pública democrática, a escola e o currículo locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, ou seja, os desejos e anseios dos estudantes devem ser ouvidos, considerados, os alunos passam a ter voz. (SILVA, 2003).

Os professores não devem ser vistos como técnicos, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação, ou seja, intelectuais transformadores. Giroux enfatiza que a escola é o principal mecanismo para o desenvolvimento de uma ordem democrática e igualitária, permitindo ao mesmo tempo o desenvolvimento do indivíduo e a sua integração num quadro de valores referenciados por práticas de cidadania. (PACHECO, 2005). Assim:

[...] na perspectiva de uma teoria crítica, o conceito de cidadania deve ser entendido como uma prática emancipatória que vincula a aquisição de faculdades críticas à luta social progressista e ainda analisado como um processo ideológico. (GIROUX apud PACHECO, 2005, p.20)

Dessa forma, o currículo para este teórico envolve a construção de significados e valores culturais, sendo documento que ativamente se produz e cria significados sociais.

O autor Basil Bernstein, também teórico crítico, admite que o conhecimento educacional formal encontra sua realização através de três sistemas de mensagens- o currículo, a pedagogia e a avaliação. (SILVA, 2003).

Para Bernstein não se deve preocupar-se com o conteúdo propriamente dito do currículo, mais sim, por que se ensina um determinado conhecimento e não outro e nem por que esse conhecimento é válido ou outro não é válido. Dessa forma, o currículo para esse teórico está estruturado de duas maneiras: currículo coleção e currículo integrado. (SILVA, 2003).

No currículo do tipo coleção as áreas e campos do conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados. Entretanto para o segundo as diferenças entre as áreas de conhecimento são menos notadas.

Sobre essa questão Pacheco (2006, p.69) assim se refere: “também Bernstein utiliza este conceito para definir as formas particulares de organização do conhecimento, que traduz nas noções de currículo mosaico e currículo integrado”.

Para Bernstein quanto maior o grau de isolamento maior a classificação, ou seja, algumas áreas de conhecimento não podem ficar juntas. Assim, um currículo interdisciplinar seria pouco classificado. (SILVA, 2003).

Entretanto, para o teórico independentemente da forma como o conhecimento é organizado, se mais classificado ou não, há diferenças na forma de como ele é transmitido.

Segundo Pacheco (2006), o conceito de código relaciona-se com o conceito de *habitus* de Bourdieu.

O primeiro é mais específico, o segundo mais geral:

O *habitus* é, essencialmente, uma gramática cultural especializada [...]. Os códigos representam ‘gramáticas pedagógicas de *habitus* especializados [...] e são dispositivos de posicionamento culturalmente determinados [...], pois na sua base está um princípio regulativo, tacitamente adquirido, se seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores. (PACHECO, 2006, p.14-29)

Assim, a posição social que a pessoa ocupa é determinada de acordo com o tipo de código aprendido, para o teórico há dois tipos de códigos: o código elaborado e o código restrito. No código elaborado o significado realizado pela pessoa independe do contexto local. Já no código restrito o “texto” produzido é dependente do seu contexto, trata-se de códigos culturais diferentes. O teórico afirma ainda que se aprende o código em diversas instâncias sociais, dentre elas a família e a escola, este é internalizado de forma implícita por meio das estruturas sociais de cada contexto. (SILVA, 2003).

Na escola, o código, as estruturas sociais se expressam através do currículo, da pedagogia e da avaliação. No que tange ao currículo o código é internalizado implicitamente através da maior ou menor classificação do currículo ou através do maior ou menor enquadramento da pedagogia. Assim, é a estrutura do currículo ou da pedagogia para este teórico que determina quais modalidades do código serão aprendidas.

Lopes e Macedo (2002), o currículo é um campo de disputa, principalmente na definição de quem tem autoridade na área, desse cenário, é que vamos vendo as tentativas de teorização sobre o currículo.

Em relação as teorias pós-críticas percebemos uma tentativa de efetivar um diálogo de pensamentos e traçar continuidades aos aspectos não sugeridos pelas teorias críticas, contudo, atentando-se para identificar os limites e impasses entre essas perspectivas teóricas.

As teorias críticas e pós-críticas, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder.

Em tentativa de síntese, trouxemos os conceitos das diferentes teorias do currículo:

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
<b>Ensino</b>	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença.
<b>Aprendizagem</b>	Reprodução cultural e social	Subjetividade
<b>Avaliação</b>	Poder	Saber-poder
<b>Metodologia</b>	Classe social	Significação e discurso
<b>Didática</b>	Capitalismo	Representação
<b>Organização</b>	Relações sociais de produção	Cultura
<b>Planejamento</b>	Conscientização, emancipação e libertação.	Gênero, raça, etnia, sexualidade.
<b>Eficiência</b>	Currículo oculto	Multiculturalismo
<b>Objetivos</b>	Resistência	-----

Fonte: SILVA, 2003, p. 17.

O que podemos verificar é uma coadunação entre as teorias críticas e pós-críticas abordam com ênfase as preocupações com as relações saber-poder no âmbito escolar.

A teoria pós-crítica e a teoria crítica devem ajudar no processo de compreensão dos processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. Nesse sentido a teoria pós-crítica, pode ser compreendida como um complemento, uma forma de aprofundamento e ampliação às teorias críticas, partindo dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. (LOPES & MACEDO, 2002)

#### 4 Desafios para uma proposta curricular de filosofia

Nesse momento abordaremos especificamente o desafio de uma Proposta curricular de Filosofia, destacando características e os desafios para o contexto das escolas públicas. Para se fazer essa análise das seguintes questões: O porquê desse conhecimento e não outro? De quem é esse conhecimento? Quais as relações envolvidas na seleção desse currículo particular?

Na concepção de Paredes (1997) os componentes e/ou elementos curriculares essenciais que devem conter em um programa de ensino é: o quê, para quem, quando, como, com que ensinar, e o que, quando, como e com que avaliar.

Nesse sentido, sabe-se que:

É verdade que cada professor tem sua própria contextualização sobre a educação e, nesse sentido, é ele, e só ele, quem vai dar determinada orientação a sua prática; contudo, e partindo do princípio de que a estruturação curricular é resultado de um processo participativo de professores, especialistas e comunidade [...]. (PAREDES, 1997, p. 178)

Partindo desse princípio, vemos que é dada forte ênfase a participação dos professores, pois o currículo se expressa em um documento que orienta e guia a prática educativa dentro da sala de aula.

Nesse sentido, tomamos a concepção de que o currículo é um instrumento que orienta a prática num processo de escolarização. Desse modo, planejar a partir do currículo ou o planejamento, leva a construção do mesmo.

Segundo Apple (1997, p. 26) “aqueles comprometidos com um currículo mais participativo entendem que o conhecimento é construído socialmente, é produzido por pessoas que têm determinados valores, interesses e preconceitos”. Com base nessa ideia, o ato de realizar filosofia, trata-se de possibilitar, mediante o diálogo, o pensar filosófico.

Para melhor compreendermos o contexto específico em que está se realizando a pesquisa, convém apontar que o ensino de Filosofia a nível de Brasil, com a Lei no 9.394/96 prescreve no seu art. 36, as diretrizes e bases da educação nacional, estabelecendo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. (BRASIL, 1996).

Contudo foi tardiamente que a Filosofia de fato ganhou espaço no cenário educacional. Somente com o Parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006 que houve a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. (BRASIL, 2006).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) colocam a Filosofia como ferramenta primordial para o processo de aprimoramento do educando e sua formação cidadã, e não deve ser trabalhado simplesmente como tema transversal, mas como eixo principal do conteúdo programático. (BRASIL, 1998). Assim, a filosofia visa apresentar uma visão globalizante, interdisciplinar e mesmo transdisciplinar, auxiliando o educando a lançar outro olhar sobre o mundo e a transformar a experiência vivida numa experiência compreendida.

Acrescentamos que em São Luís não há um currículo escolar para a disciplina Filosofia, colocando-a como obrigatória no Ensino Fundamental, apenas como tema transversal. Vemos nessa fala de Pacheco (2005) o velho dilema imposto, onde para uns o conhecimento, para outros o desconhecimento, aspecto tão presente nos estudos que criticam o currículo que matem o *status quo* dominante.

Destacamos primeiramente que o termo currículo não se esvazia nos termos: conteúdo, disciplina, carga horária, etc.; são todos esses e mais ainda. Segundo Paredes (1997) o currículo deve dá

ênfase ao aspecto do planejamento curricular como fator fundamental que visa assegurar que a prática educativa desempenhe as suas finalidades estabelecidas.

Em um programa de disciplina, faz-se necessário que os elementos curriculares a serem desenvolvidos se façam presentes e que estes têm que declarar: os objetivos a serem alcançados, os componentes a serem desenvolvidos, a sequência em que vão ser distribuídos e desenvolvidos os conteúdos e alcançados os objetivos, os recursos didáticos e a avaliação, convém frisar que nenhum desses processos desse ser feito de forma rigorosa, na qual não possa ser adaptada, repensada ou até mesmo mudada.

Sobre essa questão assim se refere Paredes (1997): “O fato de que a educação contém finalidades específicas de socialização exige que todas as atividades, propósitos, finalidades [...] sejam articulados eficientemente com o propósito de garantir o fato educativo”.

O outro desafio em relação a proposta que se apresenta para o contexto da escola diz respeito a adaptação ao contexto escolar, isso implica, em um ambiente adequado, quantidade de alunos, material disponível, ou seja, ao pensar esse programa para a escola pública, algumas adaptações devem ser feitas para que realmente consiga responder as necessidades dos alunos e para que os objetivos sejam alcançados.

## 5 Considerações finais

Desse modo, acreditamos que o currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimento e sim uma junção de todos os conhecimentos formando assim uma interdisciplinaridade no campo educacional.

Dessa forma, entendemos a partir das análises que o currículo é produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. O que ocorre na educação e no currículo não é simplesmente deduzido pelo funcionamento da economia, são produzidos e mediados também pela ação humana.

Para entendermos uma proposta curricular buscamos embasamento em teóricos curriculistas e na própria perspectiva pensada por diversos autores. Assim, currículo sempre esteve presente no contexto do processo educativo, porém não com esta denominação e especificidade, afinal sempre buscando entender, compreender, organizar e sistematizar a vida escolar.

Segundo os teóricos curriculistas o currículo integrado não é algo totalmente novo no cenário educacional, mas que passou a ser mais discutido e estudado, pois a necessidade de um currículo que vá muito além se tornou definitivamente um bem necessário.

O teórico Basil Bernstein entende o currículo tradicional (currículo do tipo coleção), é organizado em disciplinas acadêmicas tradicionais tem uma classificação maior devido ao maior isolamento e separação do conhecimento e o currículo interdisciplinar (currículo integrado) tem uma classificação menor ao menor grau de isolamento ou separação do conhecimento.

Com isso compreendemos que a proposta de um currículo de Filosofia para crianças, ressalta de forma clara vários aspectos de um currículo integrado pautado em conhecimentos interdisciplinares buscando um melhor desenvolvimento no processo ensino aprendizagem dos acadêmicos, além de proporcionar uma visão crítica de tais conhecimentos a serem abordados.

Nesse sentido percebemos que a análise do currículo é uma condição indispensável nesse processo, pois somente assim pode-se conhecer o que é a Universidade como instituição cultural e de socialização nos seus termos reais e concretos.

Entretanto no decorrer da nossa história, notamos que nem sempre o currículo foi visto dessa forma, nesse contexto, quando se perdurava no currículo o caráter instrumental este era visto como algo mecânico, técnico, burocrático, ou seja, se diminuía a importância dos objetivos educacionais, como afirma Sacristán (2000), quando enfatiza que o currículo, é uma opção historicamente configurada, ou seja, está estabelecido em cada época histórica, podendo está posicionado nos setores, político, econômico, social, escolar e etc. Nesse sentido, compreendemos que o currículo, é uma construção cultural e social.

Desse modo, notamos que o currículo é um espaço de constantes indagações, pois não é algo fixo e estático, está sempre em processo de atualização e mudança.

Em suma, esse estudo aponta que um currículo integrado, baseado na interdisciplinaridade, melhora a estruturação dos planos de ensino, para que de fato sejam executados, tanto nas aulas teóricas como práticas, com vistas a uma formação mais integral e, que o objetivo do programa seja efetivado conforme a proposta curricular.

---

## Curriculum as a space for reflection: challenges for a curricular proposal of philosophy

### ABSTRACT

The article in question is a study about the Curriculum, from the perspective of the challenges for a curricular proposal of Philosophy in the context of the schools. In order to do so, we sought to know the important aspects related to the Curriculum, focusing on its historical contextualization, epidemiological and formative conceptions, explanatory or not, guiding current curricular practices, correlating the specificities of Philosophy. In order to carry out this analysis, we propose to answer the following questions: Why this knowledge and not another? Whose knowledge is this? What are the relationships involved in selecting this particular curriculum? Is the curriculum integrated, based on interdisciplinary knowledge to educate in a more humanized way? In this sense, we take the concept that the Curriculum is an instrument that guides the practice in a schooling process, because it is expressed as a document that guides and guides the educational practice within the classroom. In this way, the curriculum is the mainstay of the school organization as a whole, that is, what gives life to the school institution based on certain conceptions of the world, society, man, and knowledge. Therefore, it assumes essentially a political-philosophical character, rather than purely technical-pedagogical. The same should not be seen only as a bureaucratic document but as an instrument that will develop capacities, where it will act intervening and transforming. The research is qualitative and will be bibliographical, with the purpose of presenting some reflections on the limits and possibilities foreseen in the Curriculum for Philosophy as a space for discussion. In order to support this research we seek sources that address the Curriculum and Philosophy, we used, especially the following bibliographical sources: On the Curriculum we look for the Pacheco (2005, 2006), Silva (2003), Sacristán (2000), Ribeiro (1993), Goodson (2010) among others. On Philosophy, we use Deleuze and Guattari (1992), Porta (2002), Reale (1993) and others. In this way it was verified that the Curriculum is not only a neutral set of knowledge but a junction of all the knowledge, thus forming an interdisciplinarity in the educational field. From this point of view, the curriculum is directly related to the social system, linked to culture, to the world to which it belongs, to be able to have a pedagogical practice, and can provide the socialization of the contents. Thus, only a curriculum concerned with the social whole in which it is inserted will be able to provide a pedagogical practice focused on learning.

**Keywords:** Curriculum, Philosophy, Pedagogical practice, School.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. BEANE, James A. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Brasília, DF, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 38/2006**, de 7 de julho de 2006. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf). Acesso em: 23 de outubro de 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

ELIAS, Gizele G. Parreira. **Matthew Lipman e a Filosofia para crianças**. Dissertação de Mestrado em Educação. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2005.

GIROUX, Henry, SHANNON, Patric. (1997). Education and cultural studies. In: PACHECO, José Augusto (org.). **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e história**; tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia para Crianças: A tentativa pioneira de Mathew Lipman**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PAREDES, José Bolívar Burbanos. **Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate**. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação, reflexividade e diversidade cultural: desafios na formação de professores. In: VASCONCELOS, J. e SOUZA, A. de (org.). **Educação, política e Modernidade**. Fortaleza. Edições UFC, 2006.

PACHECO, José Augusto (org.). **Globalização e educação: desafios para as políticas e práticas**. Porto: Porto Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, V. M. B. **A construção do conhecimento, o currículo e a escola básica.** ano 12, n. 58. Em Aberto, Brasília, abr./jun.1993.

ROLLA, Noémia. **Filosofia para crianças.** Porto, Porto Editora, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Tania Silva de. O ensino de Filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman. **Revistas Eletrônicas: Filogenese.** Vol. 6, nº 2, 2013. Disponível em: [www.marilia.unesp.br/filogenese](http://www.marilia.unesp.br/filogenese). Acesso em: 28 de setembro de 2015.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o Habitus. **Revista Educação & Linguagem.** Ano 10. Nº 16. Págs. 63-71, Jul.- Dez. 2007.

## MINIBIOGRAFIA

### **Caroliny Santos Lima**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - (2018). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2011). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Santa Fé (2013). Atualmente atua como professora das Séries Iniciais na rede Municipal de São Luis (SEMED). Professora do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor/ UFMA).

### **George Ribeiro Costa Homem**

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica- PPGEEB/UFMA (2017). Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão (2006). Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica da área de conhecimento Filosofia. Professor de Filosofia da Educação, Ética e Monografia no Ensino Superior no IFMA-Campus Alcântara. Experiência na área de Filosofia, com ênfase em Metodologia Científica e Ética.

### **Otainan da Silva Matos**

Mestrando em Gestão do Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pós-graduado em Filosofia Contemporânea pela Faculdade de Administração Ciências, Educação e Letras (FACEL) Licenciado em Filosofia pelo Instituto de Estudos Superiores do Maranhão (IESMA). Tem experiência na área de Filosofia. É membro do Grupo de Estudos Pesquisas, Educação, Infância & Docência (GEPEID) da Universidade Federal do Maranhão.

### **Ana Paula Bacelar de Lira**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica- PPGEEB/UFMA (2017). Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2011). É Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão (2017). Atualmente desempenha a Função de Especialista em Educação Básica na Rede Municipal de Paço do Lumiar. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afrobrasileiros (GIPEAB/UFMA).

### **Rita de Cássia Oliveira**

Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão (1993), Mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (2003) e Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009). Atualmente é Professora Associada I da Universidade Federal do Maranhão. Membro do GT Hermenêutica da Associação de Pós Graduação em Filosofia - ANPOF. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Filosofia Francesa da UFMA. É Professora Permanente do Mestrado em Letras-PGLetras.