

---

## **CURRÍCULO: um instrumento educacional, social e cultural**

*The curriculum: an educational, social and cultural instrument*

**Zélia Maria Freire de Oliveira**

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Consultora, Brasília, DF - Brasil, e-mail: zeliafreire@gmail.com

---

### **Resumo**

O artigo baseou-se em estudos bibliográficos, objetivando mostrar quão responsável devem ser aqueles que definem os currículos escolares, os quais não são somente instrumentos educacionais, mas também artefatos influentes no social e no cultural. O currículo não é neutro, sendo veículo de conhecimentos selecionados, liga-se ao poder, à homogeneização ou à diferenciação da escola e, por isso, os educadores precisam estar atentos às implicações sociológicas e culturais, quando de sua estruturação. São apresentados vários conceitos e objetivos, que variam segundo a visão da sociedade e a ideologia vigente, do pré-moderno ao pós-moderno. Cada período possui características peculiares que se refletem no currículo e, conseqüentemente, na formação do homem. A escola é uma das instituições capazes de contribuir para que a realidade do mundo contemporâneo seja refletida, conscientizada e melhorada e o currículo é um dos instrumentos para isso.

**Palavras-chave:** Currículo; Estruturação; Implicações sociais e culturais.

**Abstract**

*The article was based on bibliographical researches, aiming to show how big is the responsibility of the people who define the content of the curriculum for the schools. Moreover, the curriculum isn't only educational instrument, but it also has an enormous influence in the social and in the cultural context. The curriculum isn't neutral; thereby, it is a vehicle of selected knowledge, it is binding to the power, to the homogenization or differentiation of the school. Consequently, the educators need to intent the sociological and cultural implications, when elaborate the scholar curriculum. Some concepts and objectives are presented; they vary according the vision of the society and the effective ideology, since the pre-modern until the current time. Each period presents peculiar characteristics which are reflected in the curriculum and, consequently, in the man's formation. The school is one of the institutions capable to change the reality of the contemporary world, and the curriculum is a very important instrument.*

**Keywords:** Curriculum; Elaboration; Social and cultural implications.

---

Os estudos sistêmicos e teóricos sobre o currículo foram iniciados em 1918, com Bobbit e sua obra *The Curriculum*, na qual o currículo era visto como algo dado para o aluno, muito embora Dewey já tivesse escrito um ensaio intitulado *The child and the curriculum*, em 1902, enfocando o currículo como algo dado para o professor. De lá para cá, o estudo do currículo vem despertando grande interesse dos educadores, sobretudo nos Estados Unidos, cuja influência vem se refletindo no Brasil ao longo dos anos.

No Brasil, a primeira publicação tratando do tema foi *Introdução ao Estudo do Currículo da Escola Primária*, de João Roberto Moreira (1955), na década de 50. Na década de 70, o termo currículo passou a fazer parte da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), inclusive com a introdução da disciplina Currículos e Programas no conjunto das disciplinas obrigatórias para a formação do pedagogo e foram criados cursos de pós-graduação que tomaram o currículo por área de concentração. Após a criação do Grupo de Trabalho de Currículo, vinculado à ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), por volta de 1980, os estudiosos do currículo começaram a trocar suas idéias e, daí em diante, o tema passou a ser de interesse nos encontros educacionais (PEDRA, 1997, p. 10).

A importância do tema reside, justamente, em entender currículo não como um mero instrumento da educação, mas como Moreira (1997, p. 9) o percebe: “um artefato social e cultural”, cuja história vincula-se às formas de organização da sociedade e da educação, com imbricações com o poder, com o controle e com a eficiência social, não sendo “[...] um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressado do conhecimento social”. Para o mesmo autor, o currículo não é mais uma área meramente técnica, podendo se falar em uma tradição crítica do currículo guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas.

O tema ainda é relevante pelo fato de estar relacionado com questões de classe, raça, gênero, processo, ideologia, individualismo, ‘self’, hermenêutica, ecologia, teologia, cognição e todos os ‘ismos’ presentes na pós-modernidade (DOLL, 1997, p. 177). O currículo de hoje deve ser pensado em termos de contextos visivelmente multiculturais e, assim, a estruturação do currículo não pode ser feita desvinculada do contexto social, histórico e cultural. Toda e qualquer adequação que se proponha ao currículo deve se ater às necessidades do mundo e da sociedade.

### **Conceitos de currículo**

Quando, na penúltima década do século XVI, os administradores e professores da Universidade de Leiden, e, logo a seguir, também de Glasgow, começaram a usar a palavra *curriculum* para designar o conjunto de assuntos estudados pelos alunos ao longo de um curso, certamente não imaginavam que estavam instituindo uma novidade que teria desdobramentos tão amplos e profundos no campo educacional. (VEIGA-NETO, 1997, p. 59-60).

O termo *curriculum* somente apareceu nos dicionários *Barclays Universal Dictionary* e *Webster*, em 1856, significando: “[...] uma pista de corrida; um lugar para correr, uma carreta de corrida, um curso em geral; usado especialmente para referir-se a estudos universitários” (MARTINS, 1992, p. 97). Dessa época em diante, a conceituação de currículo evoluiu lentamente, surgindo inúmeras definições, que variam entre autores, de acordo com a época e com a ideologia vigente. A multiplicidade de conceitos foi tal que, entre 1960 e 1970, houve quem decretasse a morte do currículo como campo de estudo, já que não contribuía para o progresso da educação. No Brasil, por época do I Seminário de Tendências e Prioridades de Currículo, ocorrido em São Paulo, em 1984, educadores chegaram a listar até 50 definições de currículo (PEDRA, 1997, p. 11). Somente quando se verificou que o desenvolvimento da personalidade e a formação do homem eram provenientes de experiências, exercícios, contato com o professor e várias coisas mais, o conceito de currículo ampliou-se, passando a significar: “[...] meio essencial

de educação que abrange as atividades dos alunos e de seus professores”, apresentando um significado duplo, atividades realizadas e produtos apresentados (MARTINS, 1992, p. 97).

Não há consenso sobre o que é currículo, declara Moreira (1997, p. 11-12), sobretudo porque é um conceito relacionado a uma complexidade de problemas e a uma construção cultural, histórica e socialmente determinada, porém ressalta que as definições de currículo, geralmente, abrangem “[...] conhecimento escolar e experiência de aprendizagem”. Dentro do enfoque de conhecimento escolar, que tem predominado ao longo dos tempos, o currículo é o “[...] conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno”; aqui surgem questões sobre o que um currículo deve conter e como devem ser organizados os conteúdos. Pelo enfoque de experiência de aprendizagem, “[...] currículo passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola”; neste momento, estão as questões sobre como selecionar as experiências a serem transmitidas e como organizá-las.

Para Pedra (1997), o currículo é uma modalidade de reinterpretação histórica das práticas e saberes que circulam no espaço social. Para ele, os diferentes conceitos de currículo não descrevem realidades diferentes, apenas informam sobre a interpretação que determinado autor ou escola teórica lhe deu. Assim, aponta três formas de se entender o currículo: a) pelos resultados, quando o currículo vem a ser um conjunto de conhecimentos previamente selecionados e que são transmitidos aos alunos na escola, esperando-se colher resultados como consequência da aprendizagem; b) pelas experiências, quando o currículo é visto como um “[...] conjunto de experiências subordinadas e controladas pela escola”; c) pelos princípios, forma esta que é mais genérica e se liga a propostas educativas.

Conforme Martins (1992, p. 98), há duas concepções básicas de currículo: a tradicional, que vê o currículo como “[...] um plano de estudos que habilita o professor a organizar e dirigir o seu trabalho, assim como o de seus alunos”, enfim, um planejamento daquilo que deve ser aprendido; e outra concepção que enfoca o currículo “[...] como sendo a soma total das experiências dos alunos e que são planejadas pela escola como uma instituição, envolvendo tanto os alunos como os professores e processos de ensino e de trabalho”.

Em face da discussão dos conceitos de currículo, ora enfatizando as prescrições de conteúdos ou de atividades, ora o processo, Moreira (1997) aponta o surgimento de duas distinções no currículo: currículo formal e currículo real ou oculto. O currículo citado pela escola era o formal; já o currículo oculto era aquele transmitido implicitamente, mas não mencionado pela escola e que se fazia de tal forma poderoso, pois podia propiciar controles sociais, lutas ideológicas e políticas, provocadoras de mudanças sociais.

Nos anos 90, sobretudo com as idéias pós-modernas, cresceu o interesse com o conteúdo e com a natureza do conhecimento transmitido nas escolas. Passou-se, então, a conceber o currículo “[...] como um todo significativo, como um texto, como um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades”, instrumento este para “desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens, segundo valores tidos como desejáveis pela sociedade” (MOREIRA, 1997, p. 11).

Numa visão mais holística, tem-se que o currículo é um conjunto de ações que cooperam para a formação humana em suas múltiplas dimensões constitutivas. Para este conceito “[...] convergem as múltiplas dimensões que constituem as identidades constitutivas do gênero humano” (MOTA; VELOSO; BARBOSA, 2004).

Pelo pensamento pós-moderno de Doll (1997, p. 171-172), “[...] o currículo é um processo, – não o de transmitir o que é (absolutamente) conhecido, mas o de explorar o que é desconhecido; e através da exploração os alunos e professores ‘limpam o terreno’ juntos, transformando assim o terreno e eles próprios”. Doll (1997, p. 147) acentua que “[...] o currículo não é apenas um veículo para transmitir conhecimentos, mas é um veículo para criar e recriar a nós mesmos e à nossa cultura”.

## Objetivos do currículo através dos tempos

Os objetivos do currículo variaram de acordo com a sociedade vigente ou da ideologia predominante nos períodos da história do pensamento ocidental: pré-moderno, moderno e pós-moderno. O pré-moderno compreende a história dos antigos gregos até o Renascimento e nesse período encontram-se as teorias educacionais e sociais de Platão, Sócrates e Aristóteles. Para o primeiro, cada indivíduo deveria desempenhar um papel predeterminado para o bem comum, uma vez que, mesmo antes do nascimento, sua alma já conhecia o seu lugar na ordem do mundo e, pela lembrança ou contemplação, podia lembrar este papel. Social e educacionalmente, esta era uma visão fechada, significando que os indivíduos não deveriam transpor seus limites ou ascender acima de sua classe, pois estariam desafiando os deuses (DOLL, 1997, p. 42). Não se pode dizer que havia um currículo; porém, ao se ensinar algo, o objetivo era manter a categoria, a classe social da pessoa.

Com a revolução científica e industrial dos séculos XVII e XVIII, passou-se à era moderna, em que “o caráter gradual do progresso e encadeamento linear do desenvolvimento foram transportados para a teoria educacional e do currículo” (DOLL, 1997, p. 53). Surgiu a fase do currículo científico, cujo objetivo era orientado para a eficiência e a padronização, servindo para suprir as deficiências

culturais, pessoais e sociais dos indivíduos; assim sendo, os objetivos do currículo eram orientados para as necessidades de trabalho, práticas e profissionais da sociedade (BOBBITT, 1918 apud DOLL, 1997, p. 65). Chegou-se até a comparar uma escola a uma fábrica: as crianças foram associadas a produtos brutos que eram transformados por meio do que se ensinava, previsto nos currículos, de forma a satisfazer às demandas da sociedade (CUBBERLEY, 1916 apud DOLL, 1997, p. 63). O currículo na modernidade pertencia a uma escola tida como sistema fechado, isto é, aquele que troca energia, mas não troca matéria, não havendo, portanto, transformação; o objetivo do currículo era conter o conhecimento organizado para ser transferido e transmitido pelo professor ao aluno.

A modernidade cedeu lugar à pós-modernidade, onde o acesso é mais importante do que a propriedade, onde predomina um capitalismo baseado na mercantilização do tempo, na cultura e na experiência de vida (RIFKIN, 2000, p. 248). A pós-modernidade surgiu com uma nova visão sistêmica, a de sistemas abertos, onde há troca tanto de energia quanto de matéria e, portanto, transformação. Assim sendo, o currículo, como sistema aberto, objetiva “[...] permitir que os poderes humanos de organização e reorganização criativa da experiência sejam operativos num meio ambiente que mantém uma tensão saudável entre a necessidade de encontrar o fechamento e o desejo de explorar” (DOLL, 1997).<sup>1</sup>

Albuquerque (2004) dá uma visão da ciência, no limiar da modernidade para a pós-modernidade, enfatizando que a idéia da descontinuidade histórica dos paradigmas científicos e o desafio de que tudo vale no conjunto dos conhecimentos começaram a ameaçar a sólida e bem comportada hierarquia das ciências e dos saberes. O movimento ambientalista destaca-se na construção da idéia de natureza na ciência pós-moderna. Surge a ciência pós-moderna com as novas categorias de entendimento e novos arranjos entre os campos de conhecimento. Ao mesmo tempo em que se perde a confiança na ciência, renasce um otimismo com a possibilidade de construir outras narrativas. A teoria da relatividade (com a sua visão de continuidade, localidade e determinismo estrito) e a teoria quântica (com a sua ótica de descontinuidade, indeterminismo e não localidade) surgem compondo, com outros saberes, um novo consenso que possa dar conta da totalidade, contra a fragmentação da ciência moderna.

Além da internacionalização, que é o aumento da extensão geográfica das atividades econômicas através das fronteiras nacionais, que não é novidade, surge a globalização, “[...] uma forma mais avançada e complexa da internacionalização, implicando certo grau de integração funcional entre as atividades econômicas dispersas [...] na qual as partes, antes inter-nacionais [sic], se fundem

<sup>1</sup> O texto faz parte da apresentação do livro *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*, de William E. Doll Jr. e foi escrita por Jonas F. Soltis, editor da série.

agora numa mesma síntese: o mercado mundial” (ORTIZ, 1994, p. 15-16). A sociedade globalizada constituiu-se com o avanço vertiginoso da ciência; com as novas tecnologias que modificam as noções de tempo e de espaço, tornando o distante mais perto e fazendo com que a obsolescência seja crescente e cada vez mais rápida; com os objetos de consumo oscilando entre duráveis e passageiros, de luxo ou não, útil ou inútil; com a produção industrial da cultura, por meio de filmes, séries de televisão e outros, levada a todos os continentes em curto espaço de tempo.

Ainda para tal autor, a pós-modernidade contempla a mundialização da cultura, que se revela no cotidiano e, sendo que “[...] uma cultura mundializada corresponde a uma civilização cuja territorialidade se globalizou”. Por exemplo, a rede McDonald’s não só se expandiu comercialmente, como também levou um novo padrão alimentar aos lugares onde se instalou; redefiniu o conceito de refeição, de um tempo exclusivo para comer com a família a um tempo rápido para uma refeição, tipo lanche. “Ao importar o *cadillac*, o chicletes, a coca-cola e o cinema não importamos apenas objetos ou mercadorias, mas também todo um complexo de valores e de condutas que se acham implicados nesses produtos” (CORBUSIER, 1960 apud ORTIZ, 1994, p. 93). Pode-se encontrar um determinado produto tanto em Nova Iorque, como em Paris, na Ásia ou na América Latina. Há um compartilhamento de objetos no mundo global.

Este novo tempo é visto por Castells (2003, p. 565) como de transformação e reorganização das bases significativas da sociedade, do espaço e do tempo em torno do espaço de fluxos e do tempo intemporal; é a era das redes globais de capital, de gerenciamento e de informação, onde *know-how* tecnológico passa a ser elemento essencial para a produtividade e competitividade; é a sociedade, a economia, a cultura e o poder sendo influenciados pelas redes; é o tempo em que “[...] o poder dos fluxos é mais importante que os fluxos do poder”. É uma época marcada pelas desigualdades sociais, embora haja um grande desenvolvimento tecnológico e científico, surgindo no extremo da desigualdade, “[...] os buracos negros do capitalismo informacional”, constituídos pelas pessoas mais do que pobres, miseráveis, desempregadas vivendo em profundas crises pessoais, familiares, de trabalho, excluídas da sociedade (CASTELLS, 1999, p. 192).

Beust (2004) reafirma a desconfiança das certezas, o recolhimento para as micronarrativas em detrimento das grandes narrativas, o abandono de valores nesses tempo atuais. Uma vez que foram abandonadas as metanarrativas na pós-modernidade e são enfrentadas questões globais e eternas, paira no ar a pergunta aonde buscar a mínima coerência para levar adiante o projeto humano. Isso coloca em pauta a necessidade de se resgatar algumas coisas – ética, moral, sentimentos, emoções, intuições, a percepção de coisas que se perderam ao longo do processo da racionalidade, como a existência dos excluídos e os discursos marginais agora trazidos à tona da sociedade.

Outro aspecto a se realçar no mundo atual, conforme Hill (2003, p. 25) é a reestruturação mundial dos sistemas de ensino e educacionais como parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal, incentivando a privatização dos serviços públicos, “[...] a capitalização e a reificação da humanidade e dos comandos globais das agências do capital internacional”. Isso fez surgir mercados competitivos quase globais (se não universais) para os serviços públicos e aqueles voltados ao bem-estar social, tais como a educação. Os mercados educacionais são marcados pela seleção, exclusão e por um quadro de crescimento exponencial das desigualdades e, ainda, são uma parte da estratégia educacional da classe capitalista contra o Estado do bem-estar social público.

Todas essas características da pós-modernidade mostram um mundo contemporâneo que tem, ao mesmo tempo, avanços enormes em todos os campos, mas também muitos problemas que necessitam soluções urgentes. Os objetivos do currículo precisam se coadunar com tais questões, fazendo com que a escola prepare cidadãos que utilizem o saber e o novo para o bem de toda a humanidade e não para sua autodestruição.

## O currículo e os desafios da sociedade

A escola e o currículo sofrem influências poderosas de todas as modificações do mundo, recebendo constantes desafios da sociedade, da comunidade onde está inserida, dos próprios alunos e dos professores.

Durkheim, já em 1922, com sua obra *Éducation et Sociologie*, chamava a atenção para a necessidade dos educadores se voltarem para a sociedade, dizendo que como as sociedades experimentavam transformações profundas, também a educação necessitava ter transformações e ainda salientava que:

É a sociedade, pois, que devemos interrogar; são as suas necessidades que devemos conhecer, porquanto a elas é que nos cumpre atender. Limitar-nos a olhar para dentro de nós mesmos, seria desviar nossos olhos da realidade que nos importa atingir, e isso nos colocaria na impossibilidade de nada compreender do movimento que arrasta o mundo, ao redor de nós e nós próprios com ele. (DURKHEIM, 1975, p. 90).

Nos anos 70/80, nos Estados Unidos e na Inglaterra, várias pesquisas sobre o currículo perceberam correlações importantes que mostraram como o currículo estava vinculado ao contexto social e vice-versa; havia uma ligação entre a estratificação do conhecimento e a estratificação social; e também entre as formas de organização do currículo e do ensino e as formas dominantes de poder e de controle social da sociedade.

Com a educação no centro da arena política, Kelly (1981) pontua que o currículo sofre também influência da economia vigente e de grupos de pressão política, além dos associados com os partidos políticos, a fim de promover certos tipos de reforma educacional ou para influenciar no desenvolvimento educacional do país. O currículo está fortemente comprometido com relações de poder, ao transmitir visões sociais particulares e interessadas, assinala Moreira e Silva (1995).

Também para Gatti (2004), o mundo passou do capitalismo industrial para o informacional e hoje se vive uma fase de desencaxe, de desencontro, de dissintonia, com dificuldade de construir novas formas de conhecimento e tudo isso causa impacto na educação que tem dissonâncias com a sociedade atual. Diante das heterogeneidades culturais, sociais e econômicas, é necessária uma ampla reflexão sobre que espécie de currículo as escolas devem ter para enfrentar os desafios dos novos tempos. Ainda se fazem presentes na educação a multiplicação e a fragmentação do conhecimento e os currículos sustentam o discurso da modernidade e nem sempre condizem com a evolução da pós-modernidade. Para essa autora, as ações educacionais têm de desacerbar a exclusão e a seletividade social pelo currículo.

Canen (2001) vê os desafios do novo milênio como merecedores de aportes teóricos que ajudem a pensar em políticas e práticas valorizadoras da pluralidade cultural e que sejam desafiadoras de preconceitos e estereótipos, havendo necessidade de se superar a cegueira multicultural e racial que tem predominado nos currículos.

Mota, Veloso e Barbosa (2004) percebem o currículo como uma ferramenta imprescindível “para se compreender os interesses que atuam e estão em permanente jogo na escola e na sociedade”. Para eles, discutir o currículo é debater uma perspectiva de mundo, de sociedade e de ser humano, devendo os temas sociais contemporâneos ser entendidos como partes do currículo e não apenas como conteúdos colocados de forma assistemática ou eventual, desvinculados e descomprometidos da vida e da comunidade. São inúmeros os temas que podem ser tratados, como, por exemplo:

A promoção da saúde como bem inalienável; a ética como princípio das relações sociais; a cidadania como base no reconhecimento de direitos sociais; o usufruto ambiental pautado na sustentabilidade planetária; a defesa da vida como garantia da condição humana; a pluralidade cultural do gênero humano; os impactos sociais advindos produzidos nos últimos anos. (MOTA; VELOSO; BARBOSA, 2004, p. 3).

Doll (1997) imagina um currículo pós-moderno que permita que os poderes humanos de organização e reorganização criativa da experiência sejam

operativos num meio ambiente que mantém uma tensão saudável entre a necessidade de encontrar o fechamento e o desejo de explorar. Segundo ele, é preciso haver um currículo com 4 Rs: rico, recursivo, relacional e rigoroso. Rico por seu caráter aberto e experimental; recursivo, pois um currículo rico aumenta em riqueza e sofisticação ao refletir-se em si mesmo e oferecer oportunidades para reorganização, reconstrução e transformação reflexivas da experiência; relacional, pois oferece possibilidades de contínua busca de relações entre idéias e significados e a consideração da relação entre os contextos histórico e cultural, bem como das maneiras pelas quais as relações são percebidas; e rigoroso, pois busca intencionalmente relações e conexões alternativas.

Com referência às novas tecnologias, conforme Macedo (1997, p. 42), devem ser pensadas não como “[...] artefato técnico, mas como construção social dialética em sua própria natureza”; aí, sim, pode-se uni-las ao currículo que, por sua vez, deve ser entendido “como prática social concreta, contextualizada, tanto no âmbito estrutural quanto no sociocultural”. O endeusamento da máquina é nefasto à educação, devendo, sim, o currículo integrar o computador, mas segundo a lógica da escola e “que seja um espaço de negociação de sentidos, de geração de idéias, de aceitação da subjetividade, de valorização da experiência” (MACEDO, 1997, p. 58).

Nos últimos tempos, segundo Leite (2000), têm surgido propostas para o reconhecimento do multiculturalismo, buscando modelos curriculares que tenham:

- a) a compreensão cultural, ou seja, a meta da ausência de pré-juízos, segundo Banks (1981 apud LEITE, 2000);
- b) a alfabetização e competência cultural, que preserve a diversidade, principalmente o idioma de identidade dos grupos minoritários;
- c) o bilingüismo cultural, para que os grupos minoritários possam se recensear na sua cultura de origem e também na cultura dominante;
- d) a emancipação cultural, sendo favorável à inclusão, no âmbito do conhecimento escolar, de diversos outros conhecimentos, histórias e experiências dos grupos marginalizados.

“Afastando as armadilhas da ortodoxia, é possível elaborar hipóteses mais amplas sobre a seleção do conhecimento no currículo escolar”, afirma Pedra (1997, p. 60), como, por exemplo, desvincular a relação currículo e conhecimento da infra-estrutura econômica, ou ver a seleção dos conteúdos curriculares por meio de mediações e não por determinações. A mudança do currículo é um aspecto da mudança social, de modo que ela partilha a tendência de todas as instituições.

Perrenoud (2003, p. 10) considera que a democratização do ensino passa pelos currículos direcionados para o essencial e devem ter objetivos de formação explícitos e sensatos. Para tal, precisam ser priorizadas as “[...] aprendizagens essenciais e duráveis”, em vez de uma aprendizagem decorada e de “uma pedagogia bancária que consideraria os saberes e as competências como aquisições isoladas, a serem trabalhadas e avaliadas uma após a outra”.

O currículo escolar é onde incidem muitas das reformas que os governos pretendem implementar, salienta Afonso (2007). O mesmo autor lembra palavras de Bernstein, segundo o qual o currículo define o que conta como “conhecimento válido” num dado momento histórico e numa sociedade específica, sendo o reflexo da “distribuição do poder e dos princípios de controle social”.

O currículo da escola não tem acompanhado as mudanças da sociedade, seguindo os mesmos moldes que tinham no século XIX, afirma Roldão (2005). É preciso mudar o currículo e isso implica em rever a própria função da escola na sociedade do século XXI.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

São oportunas as palavras de Durkheim (1975, p. 81) que proclamam que: “o homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio.”

É notória a importância do currículo no contexto escolar, social e cultural e, por isso, tornou-se, contemporaneamente, alvo de atenção e de reformas educacionais, dado o seu valor estratégico em se tratando da conservação e da conformação dos indivíduos e da própria sociedade.

A educação precisa incorporar as necessidades atuais, as lutas por representação de identidades e também levar em conta o mundo atual, altamente tecnológico, marcado pelas redes, pela velocidade, pela globalização, pelo multiculturalismo, por revoluções em todas as áreas do saber. A escola, como instituição social, e o currículo, como parte da escola, precisam estar atentos a tudo isso. O currículo não pode continuar com uma visão monocultural, inflexível, com a organização do conhecimento compartimentada e as disciplinas fechadas em si mesmo, sem se integrarem.

Por outro lado, é preciso se atentar para o fato de que o currículo não é neutro; ao ser veículo de conhecimentos selecionados, ele se liga ao poder, à homogeneização ou diferenciação da escola e por isso os educadores precisam estar alertas às suas implicações sociológicas e culturais quando de sua estruturação.

A escola, por meio do currículo, é uma das instituições capazes de contribuir para que a realidade do mundo contemporâneo seja refletida e conscientizada pelos alunos, aproximando-se da sociedade, sobretudo da comunidade onde está inserida. Precisa, portanto, de um currículo que verdadeiramente colabore para a consecução do ideal educativo como *paidéia*, uma formação que construa o homem como homem e como cidadão e que a escola sinta verdadeiramente que a aquisição do saber é indissociável da formação do espírito – *bildung* e não somente do intelecto – *erziehung*. Para tanto, é preciso que sejam analisadas as implicações sociais quando da estruturação do currículo e que este seja sintonizado com o tempo em que vivemos, mas minimizando as desigualdades sociais. E é esta *paidéia* que precisa ser incluída ou sentida nos currículos, para que, por meio destes, as escolas formem cidadãos para o século XXI que sejam solidários uns com os outros e possam construir um mundo melhor.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Escola pública, professores, currículo e cidadania: um breve olhar sociológico. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 2, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 11 ago. 2007.
- ALBUQUERQUE, L. M. B. A idéia de natureza na ciência pós-moderna. In: JACOBI, P.; FERREIRA, L. da C. (Org.). **Diálogos em ambiente e sociedade no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2006. p. 193-209. v. 1. Disponível em: <[www.anppas.org.br/encontro/segundo/Papers/GT/GT10/leila\\_m\\_b\\_albuquerque.pdf](http://www.anppas.org.br/encontro/segundo/Papers/GT/GT10/leila_m_b_albuquerque.pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2004
- BEUST, L. H. O fim das fronteiras ou uma nova fronteira? 2004. In: SEMINÁRIO DOS 10 ANOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UCB, 2004, Brasília. Anais... Brasília, 2004. Não publicado.
- BOBBITT, F. **The curriculum**. New York: Arno Press, 1972 [1918].
- BRASIL, Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de ago. 1971.
- CANEN, A. Relações raciais e currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. **Cadernos PENESB 1 - a produção de saberes e práticas pedagógicas**. Niterói: EDUFF, 2001. p. 63-77.

CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e culturas. Fim de milênio. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. v. 3.

\_\_\_\_\_. **A era da informação**: economia, sociedade e culturas. A sociedade em rede. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. v. 1.

DOLL JR., W. E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DEWEY, J. **The school and society**: the child and the curriculum. Chicago: University of Chicago Press, 1991 [1902].

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

GATTI, B. Confrontos e dilemas no início do novo século – a questão Brasil. 2004. In: SEMINÁRIO DOS 10 ANOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UCB, 2004, Brasília. Anais... Brasília, 2004. Não publicado.

HILL, D. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://curriculosemfronteiras.org/artigos>>. Acesso em: 31 ago. 2004.

KELLY, A. V. **O currículo**: teoria e prática. São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda, 1981.

LEITE, C. Uma análise da dimensão multicultural no currículo. **Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa**, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 137-142, 2000.

MACEDO, E. F. de. Novas tecnologias e currículo. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997, p. 39-58.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como poíesis. São Paulo: Cortez, 1992.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7-37.

MOREIRA, J. R. **Introdução ao estudo do currículo da escola primária**. Brasília: INEP/MEC, 1955.

MOTA, C. R.; VELOSO, N.; BARBOSA, S. Currículo para além das grades – construindo uma escola em sintonia com o seu tempo. **Salto para o Futuro**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 02 out. 2004.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Cultrix, 1994.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. Tradução de Rezende, N. L. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 79-96, jul. 2003.

RIFKIN, J. **La era del acceso: la revolución de la nueva economía**. Barcelona: Paidós, 2000.

ROLDÃO, M. do C. Currículo da escola não acompanhou mudanças da sociedade. 2005. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Conferência dada no Educador, 2005.

VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 59-102.

Recebido: 12/09/2007

*Received:* 09/12/2007

Aprovado: 25/03/2008

*Approved:* 03/25/2008