LUMEN ET VIRTUS

Educação e currículo – Um olhar analítico e crítico

https://doi.org/10.56238/levv15n39-025

Raimundo José dos Santos Filho
Possui doutorado (2022) em Educação, pela Universidade Estadual Paulista – UNESP
Mestrado em educação pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR (2015)
Graduação em Direito pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR (1996)
Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1988)
Atuou como consultor na elaboração dos Planos de Desenvolvimento Sustentável de Assentamento (PDSA) - INCRA, nos assentamentos São José dos Buritis e São Carlos (Buritis-RO) e Nelson Alves e Bela Vista (Nova Brasilândia do Oeste-RO)
Coordenador da elaboração dos PDSAs de 18 assentamentos rurais no ano de 2002
Realizou levantamento socioeconômico das Reservas Extrativistas Aquariquara (Vale do Anari-RO) e Rio Preto Jacundá (Machadinho do Oeste-RO)
Atualmente é professor do Instituto Federal de Rondônia - IFRO, Campus Porto Velho Calama
Tem experiência na área de Educação com ênfase em Educação Profissional

Marcos Aparecido Atiles Mateus
Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Rondônia (2015)
Especialização em Filosofia, com ênfase em Ética pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2007)
Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2005)
Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologias (GET/IFRO) desde 2011
Professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia.

RESUMO
O artigo "Educação e Currículo: Um Olhar Crítico" analisa a evolução do currículo educacional, destacando sua inter-relação com os contextos sociais, políticos e econômicos. Através de uma abordagem histórica, o texto examina a transformação do currículo desde práticas educacionais antigas, como o trivium e quadrivium, até as propostas contemporâneas que defendem uma visão integrada e holística do currículo. A pedagogia crítica é enfatizada como uma ferramenta para desafiar as limitações da educação tradicional, propondo uma educação inclusiva e promotora de justiça social. O artigo conclui que a democratização da escola e a formação de cidadãos críticos só serão possíveis por meio de um currículo que integre saberes teóricos e práticos, elaborado com a participação ativa da sociedade.

Palavras-chave: Currículo, Pedagogia Crítica, Educação, Justiça Social, Interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

Quando se observa as transformações sociais, políticas e econômicas que deram origem à Idade Moderna, não se pode desconsiderar o papel da educação que começou a se desenvolver a partir do século VIII. Para Manacorda:

> No final do século VIII assistimos ao uma consolidação das sociedades que surgiram do encontro de romanos e bárbaros germânicos e também a um grande despertar no campo da cultura e da escola (MANACORDA, 2006, p. 131).

Carlos Magno, que recriou o novo Império Romano do Ocidente, transformou sua corte em um centro de intelectuais. Monges que atuavam como filósofos e pedagogos, tanto da região que hoje é a Itália como das regiões célticas e britânicas, acorreram para o reino Franco, originando o que veio a ser a escolástica, desenvolvida a partir do século IX (VICENTINO, 2003) No início da Idade Média, a herança intelectual destinada à difusão do conhecimento foi um gênero de literatura didática, muito divulgada no século II. Como era orientada para as artes liberais, como o *trivium* – a gramática, a lógica e a retórica – e o *quadrivium* – a aritmética, a música, a geometria e a astronomia – essa prática pode ser considerada como o embrião dos currículos, conforme se concebe hoje (DE LIBERA, 1989).

Essas concepções do campo da educação, nascidas na Idade Antiga e desenvolvidas na Alta Idade Média, vem a compor o chamado *neoplatonismo*. Agostinho de Hipona (354-430), herdeiro do pensamento de Philo de Alexandria (25 a. C. – 40 d. C.), Orígenes (185 – 254) e Plotino (204 – 269), elabora a concepção que vem a ser a base da educação religiosa da primeira fase medieval. Em sua obra A Cidade de Deus, propõe uma ordem divina norteando a humanidade. Para Agostinho, a cidade de Deus é representada pela Igreja enquanto instituição. Nada mais é que uma forma de governo divino situado acima da sociedade, a cidade terrena (OLIVEIRA, 2000).

Sobre a aquisição do conhecimento, o lema fundamental agostiniano era o *credo ut intelligam*, ou seja, creio para que possa entender. Em outras palavras, o conhecimento somente pode ser alcançado pela fé e não pela busca através dos estudos (ARANHA; MARTINS, 2009).

No entanto, a fé agostiniana não era direcionada a outra divindade que não a Igreja, organização material nascida da decisão de Constantino, imperador romano entre os anos 324 e 337. Com Agostinho, a pedagogia espiritualizante do cristianismo primitivo cede lugar à pedagogia trazida pela filosofia dos Padres da Igreja, a *patrística.*

A partir do século IX começa o declínio da patrística, culminando com as mudanças ocorridas no campo da cultura. Por volta do século XI, uma nova expressão filosófica surge dentro da filosofia cristã: a escolástica, que concebe o conhecimento como sendo proveniente da razão, embora a razão seja serva da teologia. Com Tomás de Aquino a escolástica alcança seu ponto culminante (ARANHA; MARTINS, 2009).

O fator fundamental para o avanço da *escolástica* foi o surgimento das universidades na Europa. Como centros de investigação intelectual e fomento da busca pelo saber, o gosto pelo racional se desenvolve e, entre os séculos X e XIV, mais de 80 universidades foram fundadas na Europa (ARANHA; MARTINS, 2009).

Se o neoplatonismo foi a expressão do pensamento platônico, mesclado com as concepções trazidas pelo cristianismo, e que se expandiu com a *patrística*, na *escolástica* Aristóteles reina absoluto, principalmente na obra de Tomás de Aquino. Com a Suma Teológica consagra-se a filosofia aristotélico-tomista. Baseado na Metafísica de Aristóteles, Aquino afirma que se a razão não pode conhecer a essência de Deus, pode demonstrar a sua existência ou a criação do mundo por Ele (ARANHA; MARTINS, 2009).

Contudo, depois de Tomás de Aquino, o debate entre razão e fé se fraciona dando origem a outras correntes de pensamento, principalmente relacionadas com um debate que foi bastante intenso entre os séculos XI e XIV, que foi a *questão dos universais*, discussão a respeito de gêneros e espécies. As soluções encontradas para a polêmica por algumas das correntes de pensamento vieram a se tornar a oposição entre burgueses e conservadores que pugnavam pela manutenção do sistema feudal que ruía (ARANHA; MARTINS, 2009).

Toda essa estrutura educacional construída desde o início da Antiguidade, até o fim da Idade Média, se desmoronou com a chegada da Idade Moderna. *"A sociedade moderna [...] revoluciona constantemente as técnicas de produção, que incorpora os conhecimentos como força produtiva"* (SAVIANI, 1989, p. 9) (grifos nossos).

2 FUNDAMENTOS SOCIAIS E ECONÔMICOS DA ORIGEM DA EDUCAÇÃO

Na Europa, o capitalismo nascente, aliado a uma série de invenções e descobertas, revolucionou as formas de *ver* o mundo.

> A ciência, no sentido de saber, de dominar o conhecimento, é convertida em *alavanca* prática de ampliação da produção. A produção rural, antes determinante na criação de riqueza, com predomínio sobre a arte de transformar, representada pelo artesanato, subordina-se às indústrias. Estas, cada vez mais dominante nos meios urbanos, que começam a se transformar em grandes centros comerciais e fabris, tornaram-se a verdadeira produtora de riquezas. As cidades foram rompendo com a primazia do campo, sendo que o próprio campo começou a se urbanizar (SAVIANI, 1989).

As formas de educação desenvolvidas nas sociedades antigas ainda possuíam alguma influência da consciência mítica e filosófica, dominantes no período. Um dos fatores que levaram à passagem desse tipo de consciência para a visão científica do mundo foi a alteração nos modos de produção até então conhecidos. Embora o modo de produção capitalista tenha se organizado a partir do século XVII,

seus primórdios já se encontram “desenhados” ao longo da Idade Média europeia, entre os séculos IV e XIV.

Nesse período a Europa tinha como principal fonte de riqueza a terra, de onde se retirava todo o necessário para a sobrevivência da sociedade, como cereais, madeira e minerais, além da produção de alimentos para a criação de animais.

Como a terra era a principal fonte de riqueza, quem a possuísse detinha o poder, e naquela época quem a possuía eram os senhores feudais, mas eles dividiam o poder com o alto clero, que, além de também serem detentores de grandes propriedades, detinham também o poder espiritual sobre a sociedade.

> Por ser uma sociedade de base agrária, seu comércio era reduzido e restrito às trocas entre aldeias, as cidades eram poucas e pequenas e a vida da população era moldada pela religião, no caso a católica romana (MEKSENAS, 2003).

Em meados do século XIV, rápidas transformações levaram à diminuição de importância do mundo agrário, pois “[...] a Europa caminhou para o mundo urbano-industrial” (MEKSENAS, 2003, p. 28). Certo que nesse período as transformações ainda eram incipientes e lentas, em comparação com a velocidade do mundo atual.

Porém, se a Idade Média ocupou um período histórico de cerca de dez séculos, em três séculos houve a mudança total do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista. A partir do século XVII, o mundo ocidental, principalmente o continente europeu, passou a viver outra organização, tanto no setor de trabalho, como em todos os ramos do conhecimento humano. Em vez de apenas continuar explicando ou questionando a natureza, o homem passou a nela intervir, buscando melhores meios de utilizá-la.

Esse movimento em busca de soluções práticas para a vida do indivíduo e da sociedade como um todo, criou a necessidade de pautar o conhecimento em outras esferas que não somente nos estudos das artes, literatura etc., mas sim uma interpretação técnica do mundo. Um dos mais destacados cientistas a seguir o método empírico, modelo moderno de fazer ciência, foi Galileu Galilei (1564-1642), que legou sua influência para muitos estudiosos a partir de suas descobertas (MEKSENAS, 2003).

Com o surgimento da consciência científica, sob as novas formas de atuar sobre a natureza e facilitar os processos de produção, desenvolveram-se novos meios de transporte como as caravelas que revolucionaram as relações de produção até então existentes na Europa.

Com as caravelas foi possível o deslocamento de mais cargas, com menos tempo, para lugares mais distantes. As embarcações exigiram para sua construção a edificação de grandes estaleiros navais, desencadeando o novo sistema de realização do trabalho, daí o surgimento do assalariamento, algo desnecessário no modo de produção feudal.

O trabalho rural que era a fonte de toda a organização social do mundo feudal europeu começou a perder terreno para a nascente sociedade urbano-industrial na Europa, a partir do século XV (MEKSENAS, 2003). A terra que era a fonte de todas as riquezas passou a ser a fornecedora de matéria prima para a nova fonte de riqueza que surgia no período: a indústria de bens de consumo e de bens de produção.

Essa mudança que, de forma radical, abalou os alicerces de um modo de produção que já existia a cerca de um milênio, é considerada uma revolução e, como toda revolução, resultou de um processo. Este processo ocorreu em aproximadamente três séculos e, para efeito de entendimento, pode ser dividido em três fases. Segundo Meksenas (2003, p. 28-30):

> *Em primeiro lugar*, foi uma *revolução econômica,* pois a organização do trabalho se alterou profundamente: da sociedade estratificada em apenas dois grandes estamentos, surgiu novo grupo social muito importante, a camada dos comerciantes e artesãos livres: pessoas que, a partir do século XIV, já não dependiam mais da terra, e sim de atividades puramente urbanas.
> Em *segundo lugar,* foi uma *revolução política*, pois a antiga nobreza feudal acaba por perder o domínio para a classe burguesa, economicamente mais forte. Enquanto no feudalismo persistiu uma política que representava os interesses dos senhores feudais e do clero, serão agora os empresários que passarão a organizar a política e, a partir daí, nasce o Estado moderno, isto é, nascem as formas de governo eleitas pelo voto e regidas por uma Constituição. Nasce o Parlamento, e o poder do Estado se divide em executivo, judiciário e legislativo.
> Em *terceiro lugar*, foi uma *revolução ideológica* e *científica*, pois a visão de mundo sob o capitalismo se alterou: a ideia de progresso se propaga, como também a ideia de enriquecimento. A vida, dinâmica e competitiva, faz nascer o sentimento de individualismo. A ciência [...] se origina a partir de novos métodos de interpretação da natureza. A partir a observação dos fatos, decomposição em partes (análise) e de sua reordenação (síntese) se interpreta uma natureza regida por leis. (grifos do autor).

Do exposto acima, também ficou clara a influência que essas alterações tiveram na educação como um todo, surgindo inclusive, de maneira incipiente, porém, o que chamamos hoje de ensino técnico profissionalizante. As novas técnicas empregadas na produção necessitavam ser ensinadas aos trabalhadores que iam se ocupar nos recentes mecanismos inventados.

3 A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Mesmo com as transformações gigantescas ocorridas na sociedade europeia, principalmente no mundo do trabalho, por conta da Revolução Industrial, a educação não deixou de ser um fenômeno com poucas diferenças em relação à sua formação original, ocorrida no período carolíngio, como escola palatina, destinada a atender os filhos dos reis e dos nobres. No Brasil, desde os tempos da colônia, passando pelos dois Reinados e a República, até os dias de hoje, a educação brasileira parece que ainda não encontrou um caminho que a coloque a serviço da sociedade como um todo.

As primeiras escolas brasileiras foram edificadas pelos jesuítas que chegaram ao Brasil juntamente com o primeiro Governador Geral, o português Tomé de Souza, em 1549. O comando

desses padres educadores fora confiado ao Padre Manoel da Nóbrega, e os colégios por eles fundados eram missionários.

Em que pese haver trazido a educação à Colônia, cujos habitantes nativos eram os indígenas, a proposta era educar para a religião católica, uma missão catequizadora. Como os funcionários da metrópole tinham filhos, estes precisavam também da educação básica destinada ao prosseguimento em estudos superiores, que seriam realizados na Europa, principalmente, em Coimbra, Lisboa e outros centros avançados, inclusive Salamanca, na Espanha – onde foi educado o Padre Manuel da Nóbrega – e Paris, na França.

Segundo Ghiraldelli (2014, p. 25):

> Manoel da Nóbrega forjou um plano de ensino adaptado ao nosso país, segundo o que ele entendia que era a sua missão. [...] continha o ensino de português, a doutrina cristã e a "escola de ler e escrever" – isso como patamar básico. Após essa fase, o aluno ingressava no estudo da música instrumental e do canto orfeônico. Terminada tal fase, o aluno poderia ou finalizar os estudos com o aprendizado profissional ligado à agricultura ou seguir mais adiante com aulas de gramática e, então, completar sua formação na Europa (grifos do autor).

Sempre convém frisar que apenas os filhos dos funcionários mais elevados, assim como dos grandes proprietários, podiam completar sua formação na Europa.

No entanto, Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, Ministro de Portugal, empreendeu: [...] reformas no sentido de adaptar aquele país e suas colônias às transformações [...] que ocorriam na Europa(GHIRALDELLI, 2014, p. 26).Com esse objetivo, em 1759, Pombal decidiu expulsar os jesuítas de Portugal e do Brasil, pondo fim a um projeto que predominara por mais de 200 anos.

Com a expulsão dos jesuítas, o Estado português assumiu a educação, porém, somente na metrópole. No Brasil, segundo Ghiraldelli (2014, p. 27):

> [...] desapareceu o curso de humanidades, ficando em seu lugar as "aulas régias". Eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica. Ou seja: os professores, por eles mesmos, organizavam o local de trabalho e, uma vez tendo colocado a "escola" para funcionar, requisitavam do governo o pagamento pelo trabalho do ensino (grifo do autor).

O texto acima revela uma das características da educação brasileira que persiste até hoje; o descaso governamental em relação ao ensino. A expulsão dos jesuítas desmontou parte da estrutura educacional criada por eles, deixando apenas o estritamente condizente com o interesse da Coroa: as aulas régias.

No plano de Nóbrega ficaram visíveis os princípios de educação profissionalizante. Mas podemos ver também que desde então a educação brasileira é dualista: uma destinada às elites, preparadas para o domínio intelectual e, com ele, o controle da sociedade; a outra, destinada a preparar

trabalhadores, mão de obra para servir aos interesses das classes detentoras do poder econômico, fundado na produção agrícola, desde que a base econômica brasileira, no período, ainda era agrária.

Essa dualidade discriminadora e excludente permanece até os dias atuais. A explicação para a origem do problema, assim como as causas que levam o Brasil a manter-se nesse quadro precário do campo educacional deve ser buscado na história da educação brasileira, principalmente, no período monárquico.

Desde a nossa independência – que na prática não significou realmente uma independência, seja política, seja econômica, considerando que nos dois sentidos o Brasil continuou dependente e subserviente às potências estrangeiras – tanto o Primeiro como o Segundo Império revelaram, como não podia ser diferente, interesses elitistas na educação. É o que afirma Aranha (2012, p. 220), quando diz que:

> Na segunda metade do século XIX [...] o cultivo do café expandiu-se, reativando o comércio. [...] o Estados Unidos consumiam mais da metade da exportação cafeeira. Dessa maneira, ao lado do *modelo agrário-exportador dependente,* teve início a consolidação do *modelo agrário-comercial-exportador dependente.* (grifos nossos).

A educação, prejudicada em consequência de políticas subservientes que se refletiam a economia e na formação dos interesses das classes dominantes, não era prioridade governamental (ARANHA, 2012).

Como a maioria da população habitava o meio rural, a educação não era feita para ela (ARANHA, 2012). Para a população citadina, se descendente de família privilegiada, o acesso à educação existia, destinado à preparação para o ingresso no ensino superior. É importante ressaltar que as tentativas de se promover a educação elementar para toda a população, apesar de prevista em lei desde o Primeiro Império, nunca saiu do papel de maneira efetiva. Os filhos da elite eram educados em particular, geralmente, em suas próprias casas ou em algum local custeado por um grupo de pais com poder aquisitivo suficiente para tal, por professores particulares, sem nenhum vínculo com o Estado. O nível primário não era pré-requisito para o prosseguimento dos estudos nos níveis médio e superior. Sobre a questão, assim se expressa Santos (1970, p. 416):

> Proclamada a independência e fundado o Império do Brasil, em 1822, a educação nacional torna-se um dos temas centrais da Constituinte. [...] Nas discussões que surgem e nos projetos que se apresentam, verifica-se que a educação é compreendida como instrumento de formação da personalidade e de desenvolvimento da nação. Mas o problema não sai do plano das divagações teóricas para o das realizações práticas. E o interesse dominante ainda é o ensino superior.

No mesmo sentido, corroborando o contido no texto citado, Aranha (2012, p. 224), afirma que:

> O golpe de misericórdia que prejudicou de vez a educação brasileira veio [...] de uma emenda à Constituição, o Ato Adicional de 1834. Essa reforma descentralizou o ensino, atribuindo à Coroa a função de promover e regulamentar o ensino superior, enquanto à províncias (futuros estados) foram destinadas a escola elementar e a secundária. Desse modo, a educação da elite ficou a cargo do poder central e a do povo, confiada às províncias (grifo do autor).

Essa forma de descentralização da educação revelou-se um problema, visto que ficou impedida a unidade orgânica da educação brasileira. Com o ensino elementar a cargo das províncias, e como estas não possuíam ainda as condições estruturais para atender o setor educacional, decretos e projetos de lei sobre a educação, elaborados pelas câmaras legislativas não tinham o menor efeito sobre a realidade educacional local (ARANHA, 2012).

Esse problema se arrastou por todo o Segundo Império, com agravantes. A fundação do Colégio D. Pedro II, em 1837, subordinado diretamente à Coroa, destinado a educar a elite intelectual. Ainda conforme Aranha (2012, p. 224-225):

> No que se refere ao ensino secundário [...] ocorreu uma pseudo descentralização, pois em 1837 foi fundado no Rio de Janeiro o Colégio D. Pedro II, que ficou sob a jurisdição da Coroa. Destinado a educar a elite intelectual e a servir de padrão de ensino para os demais liceus do país, esse colégio era o único autorizado a realizar exames parcelados para conferir o grau de bacharel, indispensável para o acesso aos cursos superiores.

Com essa medida, o ensino secundário consolidou-se como propedêutico sem características profissionalizantes, tornando mais remota ainda a formação geral e científica necessária ao desenvolvimento dos alunos.

Em 1879, segundo Rocha (2010, p. 130), o Decreto Leôncio de Carvalho:

> [...] caracterizou-se como um verdadeiro novo paradigma da política de educação [...] O traço marcante da novidade por ele trazida é a controvertida questão do "ensino livre". [...] ali se abdicou de qualquer controle público, exceto da moralidade, sobre a oferta de ensino que se faça fora do sistema público, estabelecendo sobre tal oferta estímulos de qualidade semelhantes aos produtos de livre-concorrência.

As propostas acima, transformadas em lei, foram uma inovação no país, que significariam, caso tivessem sido efetivadas, a transformação da educação em direção às condições até hoje desejadas.

De acordo com Aranha (2012):

> O Projeto de Lei Leôncio Carvalho defendia a liberdade de ensino, de frequência, de credo religioso, a criação de escolas normais e o fim da proibição de matrículas de escravos. Além disso, foi estimulada a organização de colégios com propostas diversas, incluindo os de tendência positivista[1], que valorizavam o ensino das ciências, o que levaria à superação do

[1] Corrente filosófica que exprime confiança no conhecimento científico, iniciada por Auguste Comte (1798-1857), que definiu a Sociologia como uma *física social* (ARANHA, 2012. p. 205).

> ensino tradicional dos tempos coloniais. Mas o projeto teve curta duração, vencido pela tendência existente no Brasil, de se criar escolas religiosas, contrariando o que vinha se tornando frequente no resto do mundo: a laicização do ensino.

Além da iniciativa dos católicos, também houve a iniciativa dos protestantes, destacando os norte-americanos, a partir das últimas décadas do século XIX, podendo-se destacar os seguintes:

> Colégio Mackenzie, em 1870, em São Paulo, o Colégio Americano em 1885, em Porto Alegre e o Colégio Internacional em 1873, em Campinas, na província de São Paulo. Tinham o objetivo de introduzir no país as inovações da educação americana (ARANHA, 2012).

O desenvolvimento industrial no Brasil teve início após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), quando começa a lenta mudança do modelo agrário-exportador de nossa economia. Iniciou-se a redução das importações e a nacionalização da economia do país, dando origem a uma burguesia industrial urbana.

> Isto só foi possível pelo fato de haver um número razoável de imigrantes italianos e espanhóis, dentre os quais foram recrutados os elementos do operariado que se iniciava. Começou, no período, a organização dos sindicatos de trabalhadores, de influência anarquista (ARANHA, 2012).

Para Aranha (2012), desde o final do século XIX o Estado brasileiro inicia um modelo de escolarização baseado na escola seriada, criando os grupos escolares, principalmente com a finalidade de demonstrar o interesse governamental pelo ensino público.

Promulgada em 1891, a Constituição, reafirmou a descentralização do ensino, ficando a União encarregada do ensino superior e secundário; o ensino fundamental e o primário seriam responsabilidade dos estados. Ocorreu que, no período, o ensino secundário era privilégio das classes mais elevadas, destinado a prepará-las para os cursos superiores, consolidou-se o que já era prática corrente nos séculos anteriores, desde a colônia: menor atenção ao ensino elementar.

Na mesma linha de pensamento, Kuenzer (2009, p. 27) aponta que:

> [...] até 1932, ao curso primário havia as alternativas do curso rural e curso profissional com quatro anos de duração, às quais poderiam suceder outras alternativas de formação exclusiva para o mundo do trabalho no nível ginasial: normal, técnico comercial e técnico agrícola. Essas modalidades [...] não davam acesso ao ensino superior.
> Para as elites [...] o ensino primário seguido pelo secundário propedêutico, completado pelo ensino superior, este sim dividido em ramos profissionais.
> [...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural [...] em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital de trabalho traduzido no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado e de execução por outro.

Fica claro que a formação acadêmica intelectualizada, descolada de ações instrumentais era destinada aos filhos da elite. Os trabalhadores deveriam se contentar com a formação profissional

destinada a prepará-los para desempenhar exclusivamente o seu papel: mão de obra no esforço produtivo do país.

A Escola Militar, fundada em 1874, de influência positivista, afastava-se da tradição humanista e acadêmica, porém, ao contrário do que ocorria na Europa, em que o ensino privilegiava a ciência, os positivistas brasileiros não conseguiram se afastar daquele caráter tradicional. As tentativas fracassaram devido ao formato implantado no país, que contrariava a proposta positivista de ensino livre, sem interferência do Estado.

Com o início da industrialização em princípios de século XX, as ideias anarquistas, trazidas pelos imigrantes levaram à fundação de Ligas Operárias e fundaram "escolas operárias" em vários pontos do país. Logo se fez sentir a repressão estatal, inclusive com legislação a serviço dessa repressão. Em 1907 foi criada uma lei que permitia a expulsão de estrangeiros que colocassem em risco a segurança nacional. Ideologias de inspiração socialista e libertária eram consideradas subversivas. Um dos teóricos anarquistas do período foi José Oiticica, que afirma a respeito da educação burguesa o seguinte texto:

> A chave dessa educação burguesa é o preconceito. O Estado, exatamente pelo mesmo processo usado com os soldados, vai gravando, à força de repetições, sem demonstrações ou com argumentos falsos, certa ideias capitais, favoráveis ao regime burguês, no cérebro das crianças, dos adolescentes, dos adultos. Essas ideias, preconceitos, vão se tornando, pouco a pouco, verdadeiros dogmas indiscutíveis, perfeitos ídolos subjetivos. [...] Essa idolatria embute no espírito infantil os chamados deveres cívicos: obediência às instituições, obediência às leis, obediência aos superiores hierárquicos, reconhecimento da propriedade particular, intangibilidade dos direitos adquiridos, amor da pátria até o sacrifício da vida, culto à bandeira, exercício do voto, necessidade dos parlamentos, tribunais, força armada etc. (OITICICA, 1983, p. 30).

Os interesses em conflito, entre liberais e conservadores, além de anarquistas e socialistas, foram marcados por amplo debate, permeados pela influência de grupos de extrema direita liderados pelos integralistas e pelos militares, segmento que também tinham interesses na educação.

Na esperança de realizar a democratização e a transformação da sociedade por meio da escola, os liberais democráticos reagiram ao individualismo e ao academicismo da educação tradicional, na proposta de criar uma escola única, obrigatória e gratuita. Eram os chamados escolanovistas, liderados por Anísio Teixeira, entre outros, que lançaram, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Sua inspiração veio do movimento chamado Escola Nova, nascido na Europa em fins do século XIX e que criticava a educação tradicional e defendia a educação ativista por meio da renovação da pesquisa pedagógica e a busca dos fundamentos científicos e filosóficos de práticas educativas mais eficazes, que tinha como lema "aprender fazendo".

> Com o advento da Revolução de 1930 e, principalmente, com o golpe do Estado Novo (1937-1945), o governo Getúlio Vargas controlou e submeteu ao poder do Estado toda a estrutura sindical existente. Além de promover a repressão à oposição, principalmente às de orientação

> esquerdista, desde que seu governo nutria simpatias fascistas, promoveu também medidas populistas que atraíam a simpatia dos trabalhadores. No aspecto econômico, incrementou a substituição de importações pela produção interna e implantação de indústrias de base, como a siderurgia (ARANHA, 2012).

A estrutura e a organização do ensino no Brasil é um reflexo das condições sociais e econômicas da sociedade brasileira; sua história serviu como indicadora da política vigente em determinados períodos históricos. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2010), a partir dos anos 1980 a tendência neoconservadora indicava o tom da política brasileira, revelando a proposta de Estado mínimo, que se afastava cada vez mais do seu papel de responsável pelos serviços públicos, como saúde e educação.

O modelo instalou-se, mas, o avanço tecnológico ao redor do planeta, capitaneado pelas economias centrais, levou à exigência de trabalhadores cada vez mais capacitados. Em decorrência disto surgiu um gargalo no país; se o papel da escola é formar o cidadão para a vida em sociedade, em todos os seus aspectos, inclusive para o mundo do trabalho, quem iria formar esse cidadão?

4 PEDAGOGIA CRÍTICA

A pedagogia crítica nasceu como o propósito de examinar as escolas a partir do seu contexto histórico e de sua inserção no tecido social e político da sociedade na qual se encontra. Fugindo da análise positivista, não histórica e despolitizada, tradicionalmente empregadas por críticos liberais e conservadores, realiza uma abordagem crítica radical visando superar a problemática estabelecida por séculos de uma educação burguesa e excludente.

Conhecida como Nova Sociologia da Educação, realiza avanços na teoria social, novas categorias de investigação e novas metodologias na interpretação e intervenção no sentido de promover a inclusão, reduzir desigualdades sociais e pugnar pela extinção de injustiças sociais criadas e mantidas ao longo da história. O aspecto mais importante da pedagogia crítica é apreender e entender o papel da escola na vida social, política e cultural das comunidades.

A partir do início do século XXI, autores dedicados ao fenômeno educação tem se debruçado sobre os problemas encontrados nas escolas, na tentativa de descobrir, entender e transformar o papel que essa instituição representa na vida social. Política, cultura, economia, além dos demais problemas humanos vividos pelas comunidades, tanto lançam reflexos sobre a escola em particular, e sobre a educação em geral, como são suscetíveis às influências que a escola exerce sobre eles.

Problemas que começaram a ser observados e estudados a partir da segunda metade do século XX, como os conflitos étnicos, as questões de gênero, opção e orientação sexual, assim como a representatividade desses fenômenos no mundo do trabalho e seu desdobramento na cultura, na política e nas questões de segurança, tem na escola o laboratório inicial de estudos. Os resultados dos conflitos enfrentados pelos operadores da educação em todos os níveis, desde o ensino infantil até o terceiro grau, administrados de forma muitas vezes equivocada, são disseminados na sociedade de inúmeras

maneiras. Em uma sociedade assentada nas bases do Modo de Produção Capitalista, onde a propriedade privada dos meios de produção mantém a divisão de classes por meio da exclusão e da expropriação da riqueza produzida pelo operador direito do trabalho, a escola é simplesmente o centro de produção e reprodução do *status quo*. O olhar positivista e conservador sobre a educação, por não partir de uma postura crítica, observa o fenômeno educação apenas como uma instituição determinada a cumprir o papel de mantenedora da cultura e da política estabelecidas.

A partir de uma visão direcionada ao rompimento da condição estática da escola em relação à educação, pensadores preocupados com a necessidade de se superar o quadro existente, teorizaram sobre o papel dos professores na implantação de uma educação que contemple a junção entre conhecimento e poder. Considerando o papel deletério da educação bancária (FREIRE, 2013) sobre a mente das pessoas de classes desfavorecidas, entende-se que os professores tem um papel fundamental no sentido de promover uma educação libertadora, que conduza o alunado à compreensão do seu papel na história da sociedade em que vive e a necessidade de sua participação na vida política, cultural e socioeconômica.

A educação tradicional, de forma estática e inalterável, transmite um determinado volume de conhecimentos, muito deles anacrônico, quando não ultrapassado, que serve apenas como acúmulo de erudição vazia, sem alterar a forma do educando ver o mundo, menos ainda interpretá-lo. O que a proposta crítica pretende é levar os estudantes à reflexão sobre o mundo que o rodeia, ao entendimento dos mecanismos políticos e econômicos que os fazem serem como é, além de promover a compreensão de fenômenos sociais, políticos e econômicos que transformam e mantêm a sociedade em um estados de diversidade em que determinadas classes sociais e políticas açambarcam os benefícios que seriam propriedade de todos os cidadãos, mantendo a massa excluída desses benefícios.

Essa massa é mantida coesa em seu estado de exclusão, castrada em sua capacidade de romper a crosta de impedimento de acesso à cidadania, por meio de mecanismos sutis de conformação a um estado de coisas que seria reprovado pelas vítimas dele caso essas vítimas tivessem consciência da extensão do domínio deletério imposto sobre si.

Uma educação voltada para a desconstrução daquilo que parece normal, não simplesmente para desconstruir, mas sim para compreender suas mais ínfimas particularidades e, assim, reconstruir essa realidade concreta de forma pensada e compreendida, para então, *mutatis mutandi*, superar seus aspectos negativos em favor da sociedade como um todo.

A escola é uma instituição organizada e conduzida pelo poder dominante, invariavelmente exercido pelos donos do poder econômico, que se mantém em funcionamento por meio de um tripé: um corpo docente, um segmento discente e o setor administrativo. Contemplando a proposta freireana de processo ensino/aprendizagem, não se pode considerar a escola e a educação levando-se em conta apenas um dos elementos do tripé. Não existiria escola se não houvesse o alunado, mas o alunado por

si só não iria adiante sem um corpo docente. Da mesma forma, sem um corpo administrativo que organize a vida da instituição, construa e documente sua história e o histórico de alunos e professores, enquanto instituição a escola não poderia existir.

No entanto, todos os segmentos são constituídos por membros da sociedade. Em sociedades diversamente estratificadas, em que a divisão de classes se manifesta de forma polarizada entre explorados e exploradores, a escola termina por se tornar um reflexo dessa polarização.

5 PROPOSTAS CRÍTICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Dentre as diversas teorias pedagógicas surgidas na história da educação brasileira, merece destaque, entre os anos 1920-1930, o manifesto assinado por 26 educadores, entre os quais Fernando de Azevedo e Anízio Teixeira, documento este que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. O manifesto defendia a educação obrigatória, pública, gratuita, leiga e de qualidade, como dever do Estado (ARANHA, 2012). Foi uma tentativa de trazer à sociedade uma proposta curricular que libertasse o alunado do tradicionalismo educacional. Até então, o aluno não passava de um objeto de atuação do professor, sendo o depositário passivo do saber possuído pelo mestre.

Depois de intensas lutas, com avanços e recuos, passado o projeto positivista da república nascente, mais preocupado com o ensino técnico superior que atendesse interesses militares, às propostas anarquistas, o ensino no Brasil sofreu uma guinada com o movimento da Escola Nova, iniciado nos anos 1920.

Esse movimento ficou conhecido como escolanovismo e foi nascido de um movimento de origem europeia e norte-americana, como tentativa de superação da escola tradicional, considerada excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização de conteúdos.

As ideias socialistas e anarquistas, na Primeira República, visavam à defesa dos interesses dos trabalhadores. Os socialistas reivindicavam a educação para todos, provida pelo Estado. Os anarquistas repudiavam o Estado, por considerá-lo como mais um instrumento de exploração do povo em favor da burguesia, e propunham que a comunidade é quem deveria assumir a tarefa de educar os seus membros. O escolanovismo, encabeçado por pensadores de larga experiência como educadores, além de produtores de obra intelectual abundante sobre educação, passou ao caráter científico, cabendo destacar Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira entre outros (ARANHA, 2012);

O caráter científico do chamado escolanovismo se manifestava nos conhecimentos de sociologia, psicologia, biologia e pedagogia moderna. Os expoentes que propuseram reformas da educação em seus estados de origem foram: Lourenço Filho (Ceará – 1923), Anísio Teixeira (Bahia – 1925), Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas Gerais – 1927), Fernando de Azevedo (Rio de Janeiro – então Distrito Federal – 1928) e Carneiro Leão (Pernambuco - 1928). Outros pensadores da

Escola Nova contribuíram na tentativa de implantar um ensino democrático, extensivo a todos e que, por meio dessa nova escola, democratizasse e transformasse toda a sociedade.

Nascido na Europa e com reflexos no pensamento do educador americano John Dewey, no Brasil o escolanovismo perdeu-se entre conservadores católicos e liberais. Para Aranha (2012, p. 303):

> [...] apesar das vantagens do novo método, o escolanovismo ocupava-se mais com os aspectos técnicos, que ajudou a desviar o debate educacional do seu foco mais importante, a universalização da educação popular.
> Na década de 1950, a concepção dos pedagogos da Escola Nova sofreu outras influências e adquiriu diferentes nuanças [...]

É de se ressaltar que dentre os motivos que levaram à perda do foco pelo movimento Escola Nova deve ser considerado o momento específico vivido pelo país. Justamente com a Revolução de 1930, que leva ao poder Getúlio Vargas, teve início o processo de industrialização no Brasil. Para Libâneo (2010, p. 154-155), o Manifesto:

> Foi redigido em atenção ao pedido de Vargas, na IV Conferência Nacional de Educação (1931), para que os intelectuais ali presentes contribuíssem para a elaboração de uma proposta educacional, que seu governo não possuía.
> [...] A Constituição Federal de 1934 absorveu parte do conteúdo do manifesto, definindo como principal função do Conselho Nacional de Educação a elaboração do Plano Nacional de Educação. [...] Tal plano não foi implementado em virtude do golpe de 1937, que manteve Vargas no poder até 1945.

Depreende-se da passagem acima que, além da truculência da ditadura Vargas, outro fator que teve peso nas transformações do período foi o fato da industrialização iniciar a mudança no perfil geográfico humano do país, com o início do deslocamento das populações rurais para o meio urbano. O modelo produtivo agrário começa a ser substituído pelo industrial (KOSHIBA; PEREIRA, 1987). Ao mesmo tempo, concepções a respeito de currículo, desenvolvidas por pensadores norte americanos dedicados à educação, como Franklin Bobbitt (1876-1955), John Dewey (1859-1952), Willian Kilpatrick (1871-1955), entre outros, influenciaram pensadores brasileiros no sentido de pensar a educação como algo destinado à formação do homem integral e consciente de sua condição de cidadão.

6 O SURGIMENTO DO CONCEITO DE CURRÍCULO

Para alguns autores, desde o século XVI, mais precisamente em 1582, na Universidade de Leiden, Holanda, o termo “currículo” aparece nos registros do alunado da instituição. Na Universidade de Glasgow, em 1633, o tempo aparece referindo-se a todo o curso ofertado na instituição, e que deveria ser cumprido pelo aluno que pretendesse nele se formar (SCHMIDT, 2003).

Não há como definir currículo de forma breve e resumida. O conceito é tão abrangente que se pode falar em currículo como se fosse toda uma filosofia do processo ensino/aprendizagem em todas

as suas manifestações. Também não se pode desconsidera o papel que a educação desempenha enquanto processo de intervenção na sociedade.

Esse aspecto não era considerado até o final do século XIX, pois o que se considerava era o caráter estanque e independente de cada disciplina. Inclusive, os conteúdos/atividades de cada disciplina eram absolutamente determinantes para o desenvolvimento de certas faculdades mentais do aluno. Para Lopes e Macedo:

> O ensino tradicional ou jesuítico operava com tais princípios, defendendo que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico ou mesmo ampliavam a memória. Apenas na virada para os anos 1900, como o movimento da Escola Nova no Brasil, a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares (LOPES; MACEDO, 2016, p. 21).

No ensino tradicional tínhamos uma mão única, onde o professor ensinava e o aluno aprendia. A passividade, em última análise, não era somente do aluno, visto que se ele "aprendia" de forma passiva, o professor, contraditoriamente, agia de forma ativo/passiva. Ao transmitir um conhecimento definitivo e absoluto, por ser detentor dele, não aceitava questionamento da parte do aluno, carecedor desse conhecimento. Nesse aspecto, apesar de agir de forma ativa, revelava uma passividade no sentido em que não "podia" revelar inferioridade intelectual ante o alunado.

Com o avanço das críticas aos métodos tradicionais de educação, os currículos passaram a ser mais ricos enquanto conjunto de saberes em constante e dinâmica transformação e construção. Hoje, os currículos escolares não estão resumidos apenas em um conjunto de matérias que compõem um curso, semestre ou ano letivo. Os saberes que fazem parte de determinada escola e que são, por assim dizer, a sua marca, não estão contidos no currículo formal dessa escola. Há um currículo oculto, muito mais rico e diversificado que o que está contido no currículo formal. No entanto, a escola tradicional não contempla essa realidade, neutralizando os aspectos positivos do currículo oculto em nome da imposição de uma obediência ao currículo formal. Para Giroux:

> Um volume substancial de pesquisas sugere que o que os alunos aprendem na escola é moldado mais pelo currículo oculto, o padrão subjacente de relacionamentos sociais em sala de aula e na escola como um todo do que pelo currículo formal. [...] o currículo oculto muitas vezes atua em oposição às metas declaradas do currículo formar, e, em vez de promover uma aprendizagem efetiva, ele enfraquece a mesma. Em tais condições, a subordinação, conformidade, e disciplina substituem o desenvolvimento do pensamento crítico e relações sociais como características da experiência escolar (GIROUX, apud PARO, 2014, p. 66).

Da mesma forma, o aspecto lúdico, tão importante na socialização das crianças em formação mental e física, notadamente na fase do ensino fundamental, quase nunca é contemplado no currículo formal da maioria das escolas. Paro considera que:

> Se a prática democrática deve envolver a instituição escolar por inteiro, é certo que a organização da escola deve ser de modo a favorecer tal prática democrática, possibilitando a participação de todos na toma de decisão. [...] Suas atividades-fim (o processo pedagógico), como vimos, são organizados do ponto de vista da educação tradicional que não oferece uma posição de sujeitos aos educandos; suas atividades (direção, serviços, coordenação do trabalho, etc.), por seu turno, também são estruturadas e desenvolvidas de forma a não oferecer oportunidades de decisão aos vários grupos interessados ou envolvidos no trabalho da escola (PARO, 2014, p. 69).

Ainda segundo o pensamento de Paro, consideramos que, para a democratização efetiva da escola, é preciso que os objetivos perseguidos contemplem o aluno, a sua autonomia enquanto futuro cidadão que deverá representar seu peso social na comunidade em que viva. Para isso, é necessário que a escola, em vez de adestrá-lo, o liberte de paradigmas consolidados pela educação segregadora e excludente que temos na atualidade. É preciso um aluno de qualquer escola, seja pública ou privada, tenha acesso a um aprendizado do mesmo nível de todos os alunos de qualquer outra instituição de ensino existente.

O tripé no qual se assenta a educação deve ser, na proposta aqui discutida, idêntico em termos de qualidade intelectual e estrutural. Não se pode conceber uma escola onde o corpo docente não possua a devida preparação intelectual e psicológica para lidar com a natural diversidade que constitui o alunado. Ao mesmo tempo, é inaceitável que uma instituição de ensino não possua as condições físicas para que os alunos nela permaneçam em condições de dignidade humana.

Normalmente, quando nos deparamos com textos críticos sobre a educação, encontramos sempre ótimas análises sobre a necessidade de corpo docente preparado, democracia nos métodos de ensino, valorização da pessoa do aluno, etc.; no entanto, raramente encontramos críticos contundentes sobre o aspecto físico das escolas. É comum encontrarmos professores empenhados em realizar uma educação democrática e cidadã, mas os aspectos físicos da escola ser deixado de lado. Também é comum encontrarmos escolas sem banheiros, pelo menos na acepção correta do termo; os que encontramos, principalmente na maioria das escolas estaduais e municipais são precários mictórios e privadas imundas, verdadeiros antros de insalubridade, causando risco para a saúde de alunos, docentes e funcionários.

As salas de aula não oferecem condições adequadas à construção do conhecimento, desde que a precariedade do espaço físico torna desagradável a permanência nele. A construção do conhecimento, principalmente quando se pretende resgatar a cidadania, dependem de adequadas condições físicas, psicológicas, econômicas e sociais. Se o aluno vem de uma social carente não significa que a escola por ele frequentada deva ser do mesmo nível. A escola, enquanto instituição deve situar-se em um padrão de qualidade mínimo, que garanta a dignidade humana. Abaixo desse padrão ela não deveria existir, sendo o Estado o executor e o fiscalizador da oferta e da garantia esse padrão.

Da mesma forma que o espaço físico da escola deve ter um padrão de qualidade digno para todos os seus segmentos, o corpo docente deve ter acesso a algo de importância vital para que essa qualidade se torne produtiva em termos de formação do aluno: a formação dos professores.

É muito comum o acesso à condição de professor por pessoas que não possuem a menor condição de adentrar uma sala de aula e defrontar-se com uma classe de alunos. É raro, ou talvez inexistente, uma instituição de ensino que desenvolva programas de formação de professores. No serviço público, o profissional que logra aprovação em concurso, tão logo ingresse no quadro da instituição, é direcionado à sala de aula, sem que ninguém saiba qual será o seu desempenho, qual a sua experiência com uma turma de alunos, qual a sua habilidade de regência. As instituições entendem que a aprovação em uma banca de desempenho didático é indicativa de qualidade para lecionar.

Da parte do professor, problema idêntico é enfrentado por ele com relação aos questionamentos fundamentais em seu trabalho: O que devo ensinar? Como devo ensinar? A quem vou ensinar?

Nesse aspecto, é extremamente importante saber qual é o currículo adotado pela escola, que, na realidade, é o currículo determinado pelo Estado, por meio de seus órgãos responsáveis pela educação oficial. Mesmo que essa ou aquela instituição de ensino busque a aplicação de um currículo progressista, é impossível fugir totalmente da ideologia política vigente no Estado no histórico que se analise.

7 PROPOSTA DE CURRÍCULO INTEGRADO

Para Lopes e Macedo (2016), as diversas propostas de integração curricular, podem ser agrupadas em três modalidades, de acordo com os princípios que formam a base de integração:

- Integração pelas competências e habilidades que devem ser formadas nos alunos;
- Integração de conceitos das disciplinas, sem desconsiderar a lógica dos saberes disciplinares de referência;
- Integração por meio de interesses dos alunos, referenciados nas demandas sociais e, se for o caso, em questões políticas mais amplas.

O primeiro tópico visa integrar o currículo escolar por meio de uma proposta racional, fundamentada em metas, objetivos e formas de verificação de sua consecução (LOPES e MACEDO, 2016, p. 123-124).

O terceiro tópico refere-se à proposta integradora a ser aplicada na construção do currículo, baseada no pensamento de Kilpatrick (Apud LOPES e MACEDO, 2016), que visa desenvolver, principalmente, a socialização dos alunos. Uma das preocupações é a possibilidade de ajudar na promoção de melhor qualidade de vida às pessoas. O projeto de Kilpatrick se desenvolve em quatro etapas, a saber: definição do objeto; definição do plano de trabalho para solucionar o projeto; execução do plano; avaliação do projeto realizado. Segundo Lopes e Macedo:

> Essas etapas estão relacionadas às perguntas que norteiam a proposição de um projeto: como o aluno aprende? Como a aprendizagem contribui para uma vida melhor? Que tipo de vida é melhor? (LOPES e MACEDO, 2016, p. 125).

Já na integração fundamentada na interdisciplinaridade, a busca é pela articulação entre as diversas disciplinas. Todas as disciplinas que compõem o currículo escolar, no aspecto didático, possuem pontos de contato que permitem o estabelecimento de inter-relações de umas com as outras. Japiassu considera que disciplina é sinônimo de ciência. Para ele, interdisciplinaridade é:

> [...] "um conjunto de definições e de regras de demonstração e dedução – uma axiomática – comum a um grupo de disciplinas conexas, expressando em nível hierárquico imediatamente superior a essas disciplinas, garantindo a unidade das mesmas." (apud LOPES e MACEDO, 2016, p. 125).

Fica claro desse pensamento que somente pode existir interdisciplinaridade se existir cooperação e coordenação entre os campos disciplinares. Quando esses campos cooperam entre si, instrumentos, técnicas e conceitos podem absorver as contribuições das várias especialidades disciplinares.

Já Lottermann (2012), contrariando a proposta de formação exclusivamente para o mercado de trabalho, propõe um currículo que contemple todas as dimensões do conhecimento, como a ciência e a cultura. Falando sobre o currículo integrado, Lottermann afirma que:

> Por trazer essa visão da totalidade, ele abre um espaço para que o pensamento não fique limitado aos valores hegemônicos na sociedade brasileira. Ao contrário, o Currículo Integrado [...] é um instrumento capaz de auxiliar educandos e educadores na identificação das contradições existentes no sistema econômico e social. [...] Esta sua dimensão política é fundamental para que a educação continue contribuindo na construção de projetos alternativos de sociedade. (LOTTERMANN, 2012, p. 48).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora apresentado sob múltiplas definições, o currículo é um aspecto da educação que merece ser exaustivamente examinado quando se pretende a oferta de uma educação realmente libertadora e voltada para a formação do homem integral. Desde os períodos coloniais, para ficar somente na educação brasileira, a sociedade tem sido colocada à margem das propostas de formação intelectual mais ampla.

Considerando que apenas as elites portuguesas, aqui instaladas para administrar a exploração da colônia, eram beneficiadas pela educação básica ofertada localmente, já se tem, desde a origem do país, uma segregação educacional. Indígenas, escravos e demais habitantes do Brasil, desde que não fossem descendentes dos colonizadores, não tinham acesso a nenhuma forma de aprendizado intelectual. As primeiras formas de educação para os menos favorecidos foram destinadas a adestrá-los para o cumprimento de atividades práticas, onde seriam executores de atividades manuais.

Mesmo sem preocupação com o conceito de currículo, até porque o conceito era desconhecido, havia um currículo desenvolvido e aplicado à educação no país, de forma dual e diferenciada. Desde então a educação continuou a trilhar esse caminho binário: educação para a elite destinada a governar a massa e educação para os encarregados de atuar como trabalhadores, produtores de riqueza para o bem estar da classe dirigente. Importa entender que o resgate da cidadania, assim como a formação de indivíduos conscientes e críticos em relação às contradições vividas na sociedade brasileira, somente será possível por meio de uma educação que provoque o senso de realidade em contraposição ao senso comum instalado na consciência da sociedade.

Mas uma educação que pretenda construir esse tipo de cidadania, assim como esse tipo de cidadãos, terá necessariamente que ser construída a partir da vontade da própria sociedade, principalmente tendo como atores aqueles que dela deverão se beneficiar. Por outro lado, para que a parte excluída da sociedade, carecedora de direitos, possa marchar no sentido de construir uma educação em prol de si mesma, será preciso que os operadores da educação, como professores e técnicos, assim como os estudantes, alcancem essa compreensão e atuem na elaboração e aplicação de um currículo que integre o saber ao saber fazer, aliados à compreensão dos processos que permitem a produção e distribuição de riquezas nas sociedades atuais.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

ARANHA, M. L. A; MARTINS, M. H. P. Filosofando: introdução à filosofia. São Paulo. Editora Moderna, 2009.

DE LIBERA, Alain. A filosofia medieval. Rio de Janeiro. Zahar, 1989.

LOPES, A. C. e MACEDO, E. Teorias de Currículo. São Paulo. Cortez, 2016.

LOTTERMAN, Osmar. O currículo integrado na educação de jovens e adultos. Disponível em: http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1855/Osmar%20Lotterman n.pdf?sequence=1. Acesso em 04.03.2016 – 21h26min.

MANACORDA, Mário Alighiero. História da Educação. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
OLIVEIRA, Nelci Silvério de. Filosofia Geral. Goiânia. AB Editora, 2000.

PARO, Vitor Henrique. Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação. 3ª ed. São Paulo. Cortez Editora, 2014.

SILVA, Maria Aparecida. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. Disponível em: http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/441MariaAparecidaSilva.pdf - Acesso em 15.02.2016.

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. 2003. Disponível em: http://www.ceap.br/material/MAT1102201495709.pdf - Acesso em 15.02.2016.

VICENTINO, Cláudio. História Geral. São Paulo. Editora Scipione, 2003.