

**DESIGNAÇÕES DE CURRÍCULO: APREENDENDO SEUS SENTIDOS EM
DISTINTAS TEORIZAÇÕES**

**DESIGNACIONES CURRICULARES: EVALUANDO SUS SIGNIFICADOS EN
DIFERENTES TEORIZACIONES**

**CURRICULUM DESIGNATIONS: APPRECIATING ITS MEANINGS IN DIFFERENT
THEORIZATIONS**

Andrezza Maria Batista do Nascimento TAVARES¹
Antonia Dalva FRANÇA-CARVALHO²
Bento Duarte da SILVA³

RESUMO: O presente artigo é produto de uma pesquisa bibliográfica cujo objetivo foi a apreensão de sentidos sobre as designações de Currículo com base nas teorias tradicional, crítica e pós-crítica, apresentando, também, o Currículo Integrado concebido para o Ensino médio com foco na Educação Profissional. O estudo é de natureza qualitativa e utiliza de técnicas de revisão bibliográfica e análise documental, inspiradas na perspectiva da psicologia sócio-histórica (AGUIAR; OZELLA, 2013). A revisão sobre o assunto ancora-se no pensamento de Gesser (2002), Saviani (2003), Arroyo (2007), Lineusa, (2013), Silva (2005; 2017) e Tavares (2019) Tavares, Santos e Sena Neto (2020), dentre outros pesquisadores do Currículo. Os resultados desvelam que o currículo tradicional consiste em uma visão educativa para o alcance dos interesses da sociedade industrial, cujo sentido vincula-se ao controle e à eficiência; que o currículo crítico tem o sentido de campo de contradição social, controle e poder e que o currículo pós-crítico se move a partir de um território de incerteza cognoscente, de diversidade de significações e de discurso. Revelam, também, que o currículo integrado, situado na confluência do currículo crítico e pós-crítico, tem o sentido de percurso formativo para o desenvolvimento humano integral de jovens, nomeadamente, para a inclusão no mercado de trabalho, e por isso, para ser exequível, deve ter seu sentido compreendido, prioritariamente, pelos professores do ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE: Teorias curriculares. Educação profissional. Currículo integrado.

RESUMEN: Este artículo es producto de una investigación bibliográfica cuyo objetivo fue aprehender significados sobre las designaciones de Currículo a partir de teorías tradicionales, críticas y poscríticas, presentando también el Currículo Integrado diseñado para la Enseñanza Media con enfoque en la Educación Profesional. El estudio es de naturaleza cualitativa y utiliza técnicas de revisión bibliográfica y análisis documental, inspiradas en la perspectiva de la psicología sociohistórica (AGUIAR; OZELLA, 2013). La

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal – RN – Brasil. Doutora em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6857-7947>. E-mail: andrezza.tavares@ifrn.edu.br

² Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina – PI – Brasil. Professora Associada. Doutorado em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9827-061X>. E-mail: adalvac@uol.com.br

³ Universidade do Minho (UM), Braga – Portugal. Doutorado em Ciências da Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5394-5620>. E-mail: bento@ie.uminho.pt

revisión sobre el tema se ancla en el pensamiento de Gesser (2002), Saviani (2003), Arroyo (2007), Sacristán (2013), Silva (2005; 2017) y Tavares (2019; 2020), entre otros investigadores del Currículo . Los resultados revelan que el currículo tradicional consta de una visión educativa para alcanzar los intereses de la sociedad industrial, cuyo significado está ligado al control y la eficiencia; que el currículo crítico tiene el sentido de un campo de contradicción social, control y poder y que el currículo poscrítico se mueve desde un territorio de saber incierto, de diversidad de significados y de discurso. Revelan también que el currículo integrado, situado en la confluencia del currículo crítico y poscrítico, tiene el significado de un camino formativo para el desarrollo humano integral de los jóvenes, es decir, para su inclusión en el mercado laboral, y por ende, para ser factible, debe tener su significado comprendido, de manera prioritaria, por los docentes de secundaria .

PALABRAS CLAVE: *Teorías curriculares. Educación profesional. Currículo integrado.*

ABSTRACT: *This article is the product of a bibliographical research whose objective was to apprehend meanings about Curriculum designations from traditional, critical and post-critical theories, also presenting the Integrated Curriculum for High School with a focus on Professional Education. The study is qualitative in nature and uses literature review and document analysis techniques, inspired by the perspective of socio-historical psychology (AGUIAR; OZELLA, 2013). The review on the topic is anchored in the thinking of Gesser (2002), Saviani (2003), Arroyo (2007), Sacristán (2013), Silva (2005; 2017) and Tavares (2019; 2020), among other Curriculum researchers. . The results reveal that the traditional curriculum consists of an educational vision to achieve the interests of industrial society, whose meaning is linked to control and efficiency; that the critical curriculum has the sense of a field of social contradiction, control and power and that the post-critical curriculum moves from a territory of uncertain knowledge, diversity of meanings and discourses. They also reveal that the integrated curriculum, located at the confluence of the critical and post-critical curriculum, has the meaning of a training path for the integral human development of young people, that is, for their insertion in the job market and, therefore, to be viable, it must have its meaning understood, primarily, by high school teachers.*

KEYWORDS: *Curriculum theories. Professional education. Integrated curriculum.*

Introdução

Este artigo considera o “currículo” como um campo epistemológico que em movimento dialético, convida pesquisadores para identificar, problematizar e tencionar sentidos e significados que estão em diálogo com outros campos de conhecimento relevantes para o desenvolvimento humano em contextos institucionais educativos. O campo mencionado, reúne um compósito de saberes profícuos para a formação de professores, destacadamente, por constituir o elemento central do projeto pedagógico que deve viabilizar os processos de ensino e de aprendizagem, atividades fulcrais das instituições educativas.

O artigo consiste em uma pesquisa de natureza teórica cujo objetivo foi apreender significações sobre a designação “Currículo” a partir das proposições das concepções tradicional, crítica, integrado e pós-crítica. Nesse aspecto, destaca os sentidos de “Currículo Integrado” enquanto alternativa apontada pelo Paradigma Emancipador da Formação e como uma opção curricular assertiva para orientar as dinâmicas curriculares direcionadas para o desenvolvimento humano integral de jovens do ensino médio.

O Paradigma Emancipador da Formação é caracterizado por Ramalho, Núñez e Gauthier (1998, 2004) como uma filosofia contra-hegemônica que preconiza a concepção da escola cidadã como um dos elementos constituintes do desenvolvimento humano e social. Sob essa perspectiva, os autores propõem conhecer o que os professores pensam sobre o contexto pedagógico e profissional, destacadamente sobre o currículo das instituições, em sua complexidade, para se avançar rumo à inovação educacional. A emergência do Paradigma Emancipador da Formação anuncia o contexto histórico de busca por inovação educativa e formativa visando a superação da perspectiva mecanicista, realçando a necessidade de mudanças estruturais e de concepções nos sistemas formativos e escolares, sobretudo, com relação aos currículos problematizadores e dialógicos.

Metodologicamente, compreende um estudo de abordagem qualitativa e pesquisa exploratória a partir da revisão bibliográfica básica e de análise documental (GIL, 2002), com inspiração dialética perspectivada na psicologia sócio-histórica (AGUIAR; OZELLA, 2013). O marco teórico, que serve de farol para o repertório de fundamentação, se constitui a partir do pensamento de autores como Gesser (2002); Silva (2005, 2017); Arroyo (2007); Antunes (2010); Frigotto, Ciavata e Ramos (2005); Saviani (2009); Lineusa (2013); Tavares (2019); Tavares, Santos e Sena Neto (2020); Lopes e Macedo (2011); Menezes e Santiago (2014); Moura, Lima Filho e Silva (2015); Pacheco (2013, 2020); entre outros referenciais.

As fontes documentais utilizadas foram a Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) e Resolução CEB/CNE N° 06/2012 alinhada com o Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004) que tratam sobre o ensino médio integrado à educação profissional. A revisão de literatura e documental ressalta pontos e contrapontos relevantes para colaborar com o pensamento de professores e pesquisadores sobre a significação de “Currículo” e os sentidos de “Currículo Integrado”, objetos de estudo deste artigo teórico.

Nestas considerações introdutórias convém definir o que designamos por “significação” e por “sentidos” uma vez que exercem influência nas argumentações presentes

no texto. De acordo com a perspectiva sócio-histórica⁴, as designações “significação” e “sentidos” possuem semânticas essenciais para os pesquisadores das ciências humanas e sociais (SOARES; AGUIAR; MACHADO, 2015)

Ambas designações se referem aos aspectos da constituição individual do conteúdo psíquico de cada pessoa, indicando ideias que integram o núcleo central do pensamento. De maneira sintética, a pesquisa a partir de núcleos de significação busca alcançar a abstração da unidade verbal dos sujeitos (a palavra) para proceder com uma aproximação qualitativa dos sentidos elaborados e representados por eles. Segundo o referencial metodológico adotado, um dos tipos de instrumento para as apreensões de significações se efetiva por meio de revisão bibliográfica, análises de materiais e de fontes documentais disponíveis. Após a observação atenciosa e reflexiva dos achados, o passo seguinte para o pesquisador sócio-histórico é proceder com a sistematização cuidadosa dos critérios de similaridade, complementaridade e de contraposição do conteúdo reunido para a pesquisa.

Inspirados na psicologia sócio-histórica sublinhamos que “significação” e “sentido” se relacionam com a maneira individual com que cada pessoa entende o universo e com que expressa a sua opinião por meio da palavra, influenciadas, por sua vez, pelas mediações sociais, históricas e culturais que condicionam tais indivíduos. Tanto a significação como os sentidos são conteúdo do psiquismo exclusivamente humano que podem ser reconhecidos a partir da apreensão sistemática das expressões comunicativas das pessoas (SOARES; AGUIAR; MACHADO, 2015).

Assim, a leitura de manuscritos perspectivada na apreensão de “significação” e de “sentido” compreende uma atividade que permite o pesquisador ir além da percepção de trechos de fala e/ou escritas. Tal atividade, impulsiona o estado crítico do pesquisador uma vez que advoga em defesa da compreensão das faces histórica e dialética dos objetos, ressaltando também que as palavras expressas nas circunstâncias comunicativas são elaboradas a partir do dinâmico movimento entre importantes pares reflexivos, a saber: objetividade e subjetividade; indivíduo e sociedade; afeto e cognição; pensamento e linguagem.

O próprio termo currículo derivado da palavra latina *curriculum*, cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere* experimenta este movimento. Segundo Sacristan (2013), o termo se divide em dois significados: o de percurso profissional e o de currículo *vitae*, no qual constam

⁴ Para a Psicologia Sócio-Histórica as determinações sociais das significações não estão ao alcance imediato do pesquisador. O real não se resume a aparência. Para o alargamento da compreensão destas afirmações, centrais para as pesquisas perspectivadas na concepção sócio-histórica, sugerimos a leitura de: DELLARI JUNIOR, A. **Vigotski**: consciência, linguagem e subjetividade. Campinas, SP: Alínea, 2013.

os êxitos conquistados. Na Roma antiga, afirma o autor, falava-se do *cursus honorum*, caracterizado pelo conjunto sequencial de cargos ou honras. Assim, o cidadão acumulava valores sociais ao desempenhar cargos eletivos e judiciais. Neste aspecto, o autor esclarece que o termo currículo também possui o sentido de carreira, abrangendo os conteúdos que são cursados nesse percurso.

Em sua origem, currículo em educação significa um território específico de conhecimentos (conteúdos), como também fundamenta um plano de estudos que os professores devem seguir para ensinar o que o estudante deveria aprender. De acordo com Silva (2016, p. 11), “surgido no contexto da Reforma Protestante do final do século XVI, o termo estaria presente em 1582 nas escriturações da Universidade de Leiden na Holanda”.

Na Idade Média, o currículo era composto tanto pelo *trívium*, três disciplinas, Gramática, Retórica e Dialética, quanto pelo *cuadrivium*, Astronomia, Geometria, Aritmética e Música. Tais conteúdos representaram a primeira forma de organização do conhecimento nas universidades na Europa (LINEUSA, 2013). O currículo é, segundo Silva (2017), uma invenção recente para as instituições educativas no mundo ocidental.

Recorrendo ao significado da designação “currículo” no repertório atual de dicionários de língua portuguesa, temos a seguinte ideia compartilhada: “Percurso efetuado até o término da execução do ato. Ação e movimento que envolvem um todo complexo, compreendendo tudo que ocorre durante uma execução até o seu completar.” (TRALDI, 1997, p. 22). A compreensão do currículo como campo epistêmico requer o reconhecimento de concepções teóricas (tradicional, crítico, integrado e pós-crítico) as quais serão cotejadas nas diferentes seções deste artigo.

Centralidade dos sentidos de currículo na teoria tradicional: controle e eficiência

Considerando que o termo currículo tem o sentido de percurso para consecução de um propósito profissional, ele engloba conteúdos teóricos e empíricos que são vivenciados nesse caminho, apresentando, portanto, uma temporalidade. Isso quer dizer que “o currículo organiza rotinas e ritmos para a vida cotidiana daqueles que, direta ou indiretamente, se relacionam com os espaços educativos” (VEIGA NETO, 2002, p. 164). Nesse processo sistematizado se instauraram novas práticas cotidianas, redistribuindo e rearticulando espaços e tempos com mais intencionalidade para o desenvolvimento humano.

Neste caso, as rotinas e os ritmos que devem ser seguidos pela escola são mencionados na literatura tradicional⁵ desde Comenius (1997, p. 56), para quem: “o tempo escolar deve ser bem distribuído para que, a cada ano, mês, dia e hora, seja atribuída uma tarefa particular aos estudantes”. Anteriormente ao ano de 1900, o currículo se alicerçava em valores baseados nas tradições ocidentais, fundamentando-se no desenvolvimento de habilidades profissionais. “Apenas após os anos 1900, com o início da industrialização americana, e mais efetivamente nos anos 1930, com o movimento da Escola Nova no Brasil, o entendimento de que era preciso decidir o que ensinar foi estabelecido” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21).

Isso implica que é necessário perceber que se o currículo proporciona a sustentação epistemológica às práticas de espaço e tempo na escola, são essas práticas que dão materialidade ao currículo como assevera Veiga Neto (2002). Por esta razão é que Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 54) entendem ser “preciso se aprofundar em estudos curriculares como forma de entender como funciona os interesses sociais que se articulam ao conhecimento escolar para propagar a visão homogênea de mundo”.

A ideia de planejar os processos de ensinar surgiu com a pretensão de torná-lo tão eficiente quanto à produção empresarial, conforme Lineusa (2013). A associação à indústria e à lógica empresarial se relaciona à pretensão de que o sistema educacional conseguisse antever alunos com desempenhos eficientes para os resultados lucrativos que poderiam obter, estabelecendo métodos precisos para mensurar se os objetivos planejados, à priori, foram alcançados (SILVA, 2005).

Nessa linha de pretensão, John Franklin Bobbitt educador americano, que segundo Silva (2007), foi quem concebeu a escola como empresa ao propor uma escola cujo funcionamento fosse similar a uma empresa comercial ou industrial. Ou seja, propôs para a escola a transposição do modelo de organização elaborado por Taylor (2010), equiparando o modelo educacional ao modelo fabril, com lastro nos princípios da administração científica, ao apresentar protocolos de como controlar os tempos e os movimentos que os trabalhadores exerciam na fábrica, nominando esse processo de gerência científica. O intuito de Taylor (2010) era o de eliminar desperdícios e perdas industriais ocasionadas pelo comportamento do trabalhador ocioso, objetivando, com isso, elevar os níveis de produtividade por meio da divisão manufatureira do trabalho.

Silva (2016, p. 40) assevera que “a lógica, que permite planejamento, execução, controle e, principalmente, eficiência na produção industrial é o ponto central da gerência da

⁵ Segundo Lopes e Macedo (2011), entre o repertório dos integrantes da teorização sobre a concepção de currículo tradicional, merecem destaque: Comenius, Herbart, Skinner, Bobbitt e Gagné.

organização”. Assim, por meio de movimentos mecânicos e repetitivos, a industrialização taylorista produziu o comportamento humano ideal para a indústria, aquele que se estabelece em série, sendo racionalizado e controlado.

Taylor (2010), organizou suas ideias por meio de princípios e, paulatinamente, os uniu aos instrumentos práticos que organizam o trabalho fabril, condicionando os operários a adotarem um conjunto de regras integrantes do novo sistema de trabalho, tendo em vista controlar os meios para se chegar ao produto final.

Os princípios e práticas utilizados pela gerência científica se transmitiam de forma oral ou por meio da observação (TAYLOR, 2010). Com o passar do tempo, a determinação científica passou a ser para que o trabalhador recebesse a especificação de sua tarefa a partir de critérios científicos, em detrimento de sua autonomia. Taylor (2010) afirmava sobre a importância de a gerência conseguir a adesão dos trabalhadores por meio de incentivos. Tal prática implica em elogios, como também em promessas por melhores salários, aspectos que se relacionam fortemente com a melhoria da produção e do ambiente de trabalho.

Conforme Silva (2017) esclarece, o professor na educação conservadora, na qualidade de operário, não conhece e nem domina a totalidade do processo de trabalho pedagógico em que se envolve, uma vez que segue passivamente planejamentos elaborados previamente pelos seus gestores. Tal controle pedagógico envolve uma situação análoga ao trabalho fabril no formato da gerência científica, na medida em que separa e hierarquiza quem planeja, quem supervisiona e quem executa as atividades no chão da escola.

Para Silva (2017), Taylor sistematizou quatro problemáticas fundamentais que deveriam ser observadas no desenvolvimento dos currículos escolares, quais sejam: Quais objetivos educacionais a escola deverá buscar? Como as experiências educacionais proporcionadas aos alunos possuem probabilidade de alcançar estes propósitos? Que critérios eficientes devem ser abordados nessas experiências educacionais? Como verificar com exatidão se esses objetivos estão sendo alcançados?

A literatura que reflete sobre a concepção de currículo tradicional em educação traz em sua centralidade a significação de que o currículo corresponde a uma “ferramenta pedagógica de controle para atender aos interesses da sociedade industrial”. Outros sentidos recorrentes que a literatura da concepção de currículo tradicional aponta são: positivismo, burguesia, hierarquia social, manutenção da ordem social, educação enciclopédica, afirmação de metanarrativas, compartimentalização do pensamento por meio da fragmentação do saber, formação unilateral, desempenho eficiente, cientificismo, didática mecânica, processo pedagógico padronizado por meio de sequência linear, autoritarismo docente e de gestão,

avaliação métrica, pontual e conteudista, passividade do aluno e preocupação sobre “O quê” e “Como” ensinar? (LOPES; MACEDO, 2011); (TRALDI, 1997). Sua significação principal, naquele momento histórico, é, portanto, controle, ordem e eficiência.

Centralidade dos sentidos de currículo na teoria do crítica: campo de contradição, controle e poder

Se o currículo tradicional, no contexto americano de sua origem foi organizado pelas necessidades da indústria, tendo como escopo os saberes necessários para que o estudante exercesse um trabalho produtivo em sua vida adulta, o pensamento da sociologia crítica faz emergir a teoria do currículo crítico. Neste contexto, se alargavam as insatisfações com a concepção do currículo tradicional e se verificava o fortalecimento da influência das teorias questionadoras do pensamento positivista. A exemplo, aquelas associadas ao movimento ciceroneado por John Dewey, as quais mobilizaram a concepção pedagógica Escola Nova, de clivagem liberal progressivista, que também impactou na teorização do campo curricular, conforme Pacheco (2020, p. 6) asseverou:

[...] A teoria crítica não só questiona a educação e o currículo no quadro das estruturas sociais, políticas e económicas que legitimam o conhecimento, mas também relaciona o conhecimento escolar com as questões de poder e controlo, pelo que o currículo, construído na diversidade de contextos, atores e propósitos diferenciados, contém relações de poder e não pode ser considerado como algo neutro e pretensamente técnico.

Com o movimento escolanovista, o currículo das instituições educativas passaram a valorizar o ativismo pedagógico em detrimento da aprendizagem enciclopedista e do verbalismo metodológico, valorizando a participação dos estudantes no processo de aprendizagem e a dinâmica criativa nas aulas. Segundo Gesser (2002), a concepção escolanovista, centrada na ótica pragmatista, não rompe absolutamente com a significação do currículo tradicional, pois também emerge motivada pelos interesses do desempenho eficiente para a mão de obra da indústria.

Todavia, a pedagogia pragmática, desprovida da mobilização da aprendizagem para o alargamento do estado crítico dos integrantes escolares, foi um novo caminho encontrado para controlar o comportamento humano e atender à massa. Contudo, apesar de não provocar uma ruptura ideológica com a escola tradicional, a teorização aponta que as reformas produzidas pela Escola Nova auxiliaram na superação da visão tradicional da educação.

Para Silva (2016), a perspectiva crítica do currículo se fortalece efetivamente a partir do início dos anos de 1970 com a instalação do “Movimento Reconceptualista do Currículo (MRC)”, com o desenvolvimento da “Sociologia do Currículo”, no contexto norte-americano, teorizado por Michael Apple, Henry Giroux e William Pinar, assim como se fortalece com o movimento “Nova Sociologia da Educação (NSE)”, no contexto inglês, teorizado por Michael Young e Basil Bernstein. Esta base teórica crítica incluiu no campo epistêmico do currículo conceitos marxistas, como: hegemonia, ideologia, alienação e poder, destinando profunda crítica ao currículo tradicional e ao sistema de produção capitalista (SILVA, 2016).

No pensamento da Escola Francesa, Bourdieu e Passerom (1992) teorizando sobre a reprodução cultural, ou “capital cultural”, compreendem o currículo da escola como baseado na cultura e na linguagem dominante, transmitido através do código cultural. Já Althusser (2014) atribui à escola a função de aparelho ideológico de estado, sendo, portanto, reprodutora da ideologia da sociedade capitalista e dos desejos dos detentores dos meios de produção. Nesse caso, no entendimento do teórico, as disciplinas do currículo da escola podem ser um canal efetivo de reprodução dos componentes ideológicos (ALTHUSSER, 2014). Os instrumentos de comunicação, como a televisão e demais meios midiáticos, propagam a cultura homogênea fabricada que demonstra que o poder se relaciona, também, com os valores e as representações culturais.

A influência da Escola de Frankfurt, com a crítica à racionalidade técnica exacerbada na escola, pela defesa da “pedagogia da possibilidade e da resistência” ressignifica o currículo como emancipação e libertação (GIROUX, 1997). Neste esteio é possível afirmar que o currículo crítico propõe a superação das visões não-críticas e, também da crítico-reprodutivista da educação. A literatura sobre o currículo crítico apoiada na Escola de Frankfurt, compreende a educação como instrumento dialético movido pela contradição. Se, por um lado, ela legitima em seus percursos a distinção social, na medida que reforça e afirma a marginalização cultural popular e o processo de reprodução do capitalismo, por outro, se constitui como instituição que aponta para a possibilidade de transformação social.

Essa visão curricular política e filosófica, que supera a ideia de fragmentação da aprendizagem humana, se fundamenta nas contribuições das teorias progressistas da educação, dentre elas, a de Paulo Freire, com a defesa pela mediação dialógica e conscientizadora, cujas ideias despontam nos anos 1970 nos Estados Unidos (MENEZES; SANTIAGO, 2014). Esse movimento de reestruturação de significação se baseou na concepção de que o currículo não pode se basear em percursos de formação ancorados em relações hierarquizadas e reprodução social. As ideias pedagógicas de Paulo Freire assentam

na coerência entre a razão humana e a consciência, base filosófica necessária para o homem transformar o seu contexto social na medida em que não se permite manipular e nem se massificar (TAVARES, 2020). Para Freire, o desenvolvimento da consciência crítica proporciona liberdade, desenvolvimento de potencialidades reflexivas e adesão para a pauta da luta social (SCHRAM; CARVALHO, 2007).

Para Young (2007), o currículo crítico problematiza as expectativas que estão associadas à expansão da escolaridade e à oportunidade que as escolas oferecem aos estudantes, assim como, o acesso ao conhecimento considerado poderoso que a escola socializa e que proporciona aos educandos mobilidade social. Para o Adorno (1995), a reflexividade histórica, a lucidez sobre os acontecimentos e o acesso à cultura da sociedade contemporânea são aspectos que precisam ser mobilizados nos currículos para a formação da consciência da crítica. O autor, sendo um dos representantes da escola de Frankfurt, destaca a dimensão crítica do currículo ao denunciar os irracionalismos para promover a razão emancipatória, defendendo a importância da emancipação humana, por meio da educação.

Esta acepção dialoga com a concepção de educação freireana, cuja centralidade é a humanização e a libertação dos sujeitos aprendentes por meio da conscientização emancipadora como forma de exequibilidade de transformação da realidade social excludente promovida pelo sistema capitalista. Em contraponto, Freire (1966) refuta também o projeto de educação bancária, que, tem por referência as teorias do currículo tradicional, que conforme já pontuamos, compreende estudantes como depósitos vazios que precisam ser preenchidos por conteúdos apresentados pelos professores com preocupações de impacto economicista (MENEZES; SANTIADO, 2014). Não é fácil concretizar esse sonho de uma educação emancipatória, pois

É inegável que sempre haverá barreiras à frente daqueles que sonham com uma educação emancipatória que deflagre processos de consciência e de busca de um lugar para os que estão à margem das condições de vida. Um lugar diferente de quem espera exercer sua condição de sujeito no mundo e não ficar à mercê das políticas internacionais porque ‘o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam’ (FREIRE, 1996, p. 130).

Discutindo o currículo crítico na perspectiva de freireana, verificamos o desenho de um percurso formativo que prioriza o conteúdo de necessidade social, a filosofia humanizadora, a valorização do saber do cotidiano, a reflexividade sociológica, o diálogo libertador como alternativas para alargar a consciência crítica e a vivência da cultura institucional democrática. Em tal perspectiva curricular não há dissociação entre os

fenômenos que acontecem na sociedade e a sua materialização no currículo escolar (LIMA, 2014; MENEZES; SANTIADO, 2014; TAVARES, 2020).

As teorias críticas destacam que o currículo se relaciona com a história, a sociedade e a cultura, e que se deve preocupar também com o fenômeno da exclusão escolar e a sua superação das desigualdades sociais. Outra preocupação central são as intenções e razões que levam a valorização de determinados conteúdos em detrimento de outros diante do repertório de conteúdos priorizados no currículo institucionalizado.

A partir das reflexões apontadas pela literatura que reflete sobre a concepção de currículo crítico em educação, concluímos que a ideia que ocupa centralidade na sua significação é a de currículo como “campo de contradição social ou arena de disputa de poder”. Outros sentidos recorrentes na argumentação da literatura são: socialismo científico, excluídos sociais, classe social, reprodução cultural *versus* emancipação, educação libertadora, crítica ao sistema capitalista, relações possíveis com os saberes, currículo oculto, formação para a conscientização e cidadania, poder, ideologia, libertação, didática mediadora, diálogo, interdisciplinaridade, processo pedagógico crítico, avaliação mediadora, valorização do sujeito, gestão democrática, problematização sobre “o quê”, “por quê” ensinar e aprender? (LOPES; MACEDO, 2011; TRALDI, 1997).

Centralidade dos sentidos de currículo nas teorias pós-críticas: território de incerteza cognoscente e diversidade de significações e de discurso

O currículo pós-crítico também recebe as designações de pós-estruturalismo, pós-colonialismo e pós-modernismo, assumindo o sentido de que no mundo existem culturas diversas. No entanto, apesar da afirmação de tal diversidade cultural, seu desafio incide no fato de se conviver com a imposição de uma cultura homogênea e hegemônica, conforme lembra Silva (2005).

É importante ressaltar que os movimentos que renovam a teoria educacional e curricular pela clivagem pós-moderna devem ser reconhecidos a partir de protestos mobilizados por estudantes em Portugal, França, Espanha e Estados Unidos, marcado pelo clamor público contra as guerras que ocorriam no mundo, sobretudo a do Vietnã que muito mobilizou a juventude americana. Cumpre lembrar também da influência exercida pelos movimentos classificados de contracultura, como o movimento feminista e o movimento de liberação sexual, dentre outros (SILVA, 2005).

O contexto de emergência do paradigma pós-crítico é o de movimento intelectual que proclama a vivência de uma nova época histórica nomeada de pós-modernidade a qual não representa uma teoria anunciada, unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo a diversidade de campos políticos, estéticos, epistemológicos que têm em comum a negação do primado das metanarrativas sociais ao privilegiar o relativismo da incerteza do *cognoscente*⁶.

Com origem conceptual no pensamento da escola de Frankfurt, e amplamente discutida na base de argumentos filosóficos, sobretudo a partir dos trabalhos de Horkheimer e Habermas, a teoria crítica abarca, hoje em dia, perspectivas muito diversas, dando origem a clivagens académicas, mais acentuadas ainda quando são utilizados conceitos identitários da pós-modernidade e do pós-estruturalismo (PACHECO, 2020, p. 3).

No que tange aos aspectos social, político, filosófico e epistemológico, o currículo pós-crítico questiona os pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do iluminismo ao advogar pela defesa da ideia de “mudança de paradigmas” mobilizando a resistência pela superação das verdades absolutas. Outra marca é a crítica aos padrões “rígidos” considerados pela modernidade, rompendo com a lógica positivista, tecnocrática e racionalista, aflorando o protagonismo dos subalternos excluídos de um sistema totalizante e padronizado.

Os sentidos do currículo pós-crítico promovem importantes implicações para o campo da educação pois a pedagogia tem suas bases nas ideias modernas. Conforme pontuamos em seção anterior deste artigo, o objetivo da educação moderna tradicional consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano racional e autônomo, em moldar o cidadão da moderna democracia representativa. Todavia, tais sentidos são incompatíveis com as pretensões do currículo pós-moderno, conforme afirma Pacheco (2020, p. 13).

A teoria (pós)crítica persegue a tarefa de, no caso das práticas curriculares, analisar de que modo a racionalidade irracional da lógica de mercado induz as ações concordantes com a racionalidade tyleriana e deslegitima o papel do sujeito e da diferença ligada à subjetividade. Para isso, é possível reconhecer a existência de uma abordagem curricular de mercado, cuja análise necessita de ser pensada a partir de pressupostos muito diversos, pois as orientações administrativas e políticas têm revelado o primado do económico e social sobre o pessoal.

⁶ Segundo Freire, o sujeito *cognoscente* é formado na medida em que internaliza o objeto *cognoscível* no processo de tomada de consciência (1996). O *cognoscente* é o indivíduo capaz de adquirir conhecimento ou o indivíduo que possui a capacidade de conhecer. O *cognoscível* é o conteúdo psíquico que se pode conhecer.

Também é certo afirmar a divergência da concepção pós-crítica com a concepção crítica na medida em que a essência do paradigma desconfia profundamente dos impulsos emancipadores e libertadores da teoria crítica por se fundamentar na vontade de domínio e controle da epistemologia moderna. A crítica é a de que a obsessão pelo acerto de contas entre as classes sociais no âmago das instituições sociais como arena de luta se constitui em ataque à própria ideia de educação.

Assim, seguindo o seu fluxo filosófico específico, uma das características mais marcantes da concepção de currículo pós-crítico é a ênfase no discurso. A orientação é para que os sujeitos, ao ativarem seu estado filosófico, se rebelem contra a versão da realidade tal como ela é, e que, ao organizar o seu pensamento, tomem os discursos sobre o que dizem que a realidade é e sobre como ela deveria ser de modo a perceber as representações da pessoa e/ou de grupos. Para a teorização pós-moderna a realidade não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação e de relações de poder.

A partir destas reflexões acerca do currículo pós-crítico, concluímos que a ideia que ocupa centralidade na sua significação é a de currículo como “território de incerteza cognoscente e de diversidade de significações e de discurso”. Outros sentidos recorrentes na argumentação da literatura são: pós-modernismo, sujeito performático, grupos identitários, multiculturalismo/diversidade, educação para a incerteza, negação de metanarrativas com superação de binarismos, saber transdisciplinar, formação híbrida, subjetividade/significação, discurso/representação, saber-poder, didática relativista, processo pedagógico alternativo, autoavaliação, alteridade/empatia, ressurgência de identidades devastadas, anarquia, problematização sobre “onde”, “quando” e “por quem” foram inventados? (LOPES; MACEDO, 2011; TRALDI, 1997). Sua significação, neste contexto moderno, o representa como um território de incerteza cognoscente e diversidade de significações e de discurso.

Até este momento do trabalho refletimos acerca das teorias de currículo postas pela literatura, brevemente revisitadas, e que colaboram para a compreensão do sentido de currículo integrado para o ensino médio que da educação profissional no ensino médio no Brasil.

Centralidade dos sentidos de currículo na concepção de currículo integrado: percurso formativo para a inclusão social de trabalhadores

O currículo integrado, enquanto prática curricular para o ensino médio, é tributário das bases teórico-conceituais que se consubstanciam a partir da omnilateralidade e da politecnicidade (defendidas nos escritos de Karl Marx e Friedrich Engels) e da escola unitária⁷. Omnilateral é “um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões.’” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 267). Manacorda (2007, p. 89) compreende omnilateral como a:

[...]totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Educação politécnica é uma designação que mobiliza o debate pedagógico a partir das relações com o significado do trabalho no projeto de sociedade socialista, com o respeito pelo trabalhador, com o desenvolvimento de atitudes morais para com o trabalho e com o caráter humanista e coletivista do trabalho.

Essas filosofias educativas se ancoram na compreensão da formação humana integral, a partir do entendimento de que a formação geral é indissociável da formação para o trabalho⁸ em todos os processos educativos e produtivos (CIAVATTA, 2012).

A concepção política e pedagógica do currículo integrado, segundo Tavares (2019), se baseia nos fundamentos da sociologia crítica, da psicologia sócio-histórica e da pedagogia crítica. A pesquisadora também ressalta que, de acordo com o Decreto 5.154/2004, os eixos estruturantes que passaram a orientar os sistemas de ensino no Brasil, com base na oferta do currículo integrado para a Educação Profissional, foram: sociedade, cultura, ciência, tecnologia e trabalho (BRASIL, 2004). E que, com a Resolução CEB/CNE Nº 06/2012, os princípios filosóficos que passaram a sustentar a prática do currículo integrado foram: 1) formação humana integral, 2) trabalho como princípio educativo, 3) pesquisa como princípio pedagógico, 4) indissociabilidade entre teoria e prática, 5) interdisciplinaridade, 6) diversidade e 7) contextualização.

Ampliando esse entendimento, Ramos (2009) acrescenta que o currículo integrado

⁷ Para Gramsci a escola tradicional não contribuiria para as mudanças sociais necessárias por isso cunhou a ideia de escola única para todos que significa uma instituição que conjuga a formação humanista e a formação para o trabalho, no tempo e nas condições favoráveis para que todos os sujeitos possam adquirir a maturidade e disciplina necessária para a criação intelectual (GRAMSCI, 1982).

⁸ Para os pensadores marxistas, o trabalho como princípio educativo significa um exercício ontológico ou ontocriativo, pois por meio dele, o ser humano em relação com a natureza produz conhecimento e a si mesmo.

traduz em sua oferta uma formação geral, técnica e política tendo a categoria trabalho como princípio educativo.

No ‘currículo integrado’, conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional também se integram. Um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas. Em razão disto, no ‘currículo integrado’ nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens (RAMOS, 2009, p. 3)

Dessa maneira, a formação com base numa arquitetura curricular integrada produz esforços na tentativa da superação do histórico dualismo da divisão social do trabalho, proposta pelo currículo tradicional, em que uns foram separados para pensar e planejar a sociedade e outros para o duro ofício do trabalho manual (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Essa proposição curricular também carrega em seu bojo a possibilidade de romper com as raízes históricas de atrasos sociais, como o caso da realidade brasileira, expressadas no elitismo e na subordinação do projeto formativo da classe trabalhadora estritamente aos interesses do empresariado. Nesse aspecto,

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no ensino médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças, para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44).

Este formato curricular aspira garantir aos filhos da classe trabalhadora o direito a uma formação geral sólida que oportunize itinerários formativos mais dialógicos, relacionais e críticos do mundo, fomentando uma cidadania política e econômica. Formação que, nesse sentido, pressupõe o discernimento da correlação de forças sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Neste caso, o currículo se evidencia como instrumento de poder refletido e legitimado nas relações que se estabelecem nas instituições de ensino, pois não se pode negar que o poder, além de estar tecido de relações complexas, imbrica-se em todas as produções discursivas escolares.

Para aprofundamento do enfoque das bases que sustentam o currículo integrado, vale destacar que ele se organiza tendo como referência a ideia de completude, da compreensão

das partes em relação ao todo ou da unidade dentro da diversidade. Tavares (2019) sinaliza que o currículo integrado deve ser concebido como ciclo formativo único, uma síntese, uma amálgama, entre o curso técnico e o ensino médio, produzindo interfaces entres os componentes curriculares. O currículo serve tanto para organizar os conteúdos, quanto para unificar o processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, para organizar o currículo integrado é preciso compreender que as disciplinas têm seus saberes específicos, com componentes que se diferenciam entre si, inclusive, os saberes do cotidiano e os da profissão (LINEUSA, 2013).

Na busca de substratos teóricos que apoiam a significação do currículo integrado, se faz necessário explicitar que o protótipo dessa arquitetura curricular não desprestigia as necessidades formativas da competência técnica na formação humana. Todavia, questiona e problematiza que essa competência, por si só, não dá conta da totalidade das dimensões formativas do sujeito, não respeitando a sua multidimensionalidade.

A concepção crítica do currículo confia que, sem o aporte crítico, o sujeito aprendente se torna mero instrumento a serviço da lógica vigente. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a proposta de currículo integrado busca produzir processos educativos que superem a formação parcelar, historicamente ampliada pelo modelo cartesiano de educação vigente. Logo, no currículo mosaico, os docentes estarão propensos às mesmas lógicas de fragmentação que tecem as diferentes especialidades. Nesse contexto, Simões e Silva (2013, p. 42) explicam

[...] que o currículo integrado é desafiado pela fragmentação, linearidade e hierarquização que historicamente deixam estanques saberes e práticas, isolam segmentos, disciplinas, áreas e atribuem a algumas em geral às ciências ditas exatas um papel preponderante na carga horária e na avaliação do aluno. Sem ignorar que o currículo é um território de embates e luta de poderes, é preciso aproveitar possibilidades de ruptura com o isolamento disciplinar e com as dicotomias teoria/prática e educação geral/profissional para propor atividades integradoras, nas quais os conhecimentos de diferentes disciplinas, gerais ou técnicas, possam ser mobilizadas de modo articulado em situações desafiadoras e instigantes, promovendo a autonomia e o protagonismo crescente dos estudantes. Uma formação plena vai além do domínio de conhecimento específico ou do contexto profissional em que este se aplica.

A significação do currículo integrado evoca necessariamente a reflexão sobre o ensino médio integrado e a formação humana integral, assim como a retomada dos sentidos do currículo crítico, uma vez que estes aspectos ocupam a centralidade desse modelo curricular. Para Moura, Lima Filho e Silva (2015), a formação omnilateral é reivindicada pela concepção

de uma educação para o trabalho como princípio educativo e por uma escola unitária, como meio para o desenvolvimento e a emancipação do sujeito. Desse modo, reconhecemos o imperativo de confrontar a formação profissional voltada para os interesses do capital, que reduz a formação do trabalhador ao treinamento para mão de obra dos sistemas produtivos, mutilando e esvaziando as múltiplas dimensões da formação humana integral (TAVARES, 2019).

Inspirados em contributos marxianos, Manacorda (2007, p. 94) explica que omnilateralidade é o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”. Essa premissa confronta à formação parcelar das capacidades humanas provocadas pelo trabalho alienado e pela divisão de classes, bem como, respeita e busca recuperar a sua inteireza e integridade sócio-histórica.

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89-90).

A categoria omnilateralidade, apresentada até aqui, possui forte vinculação com outra concepção marxiana, a saber: a educação politécnica. Tendo em vista a politecnia como princípio básico do currículo integrado, Machado (1992, p. 19, grifo do autor), defende que a

Politecnia representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição das tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso as formas de pensamento mais abstratas. Vai para além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, e capaz de atuar criativamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento.

É possível constatar nessa perspectiva, que a formação ancorada na *Politecnia* não dissolve a formação especializada. Na verdade, versa-se de um modelo de formação lato, que ultrapassa a aquisição e o domínio “da técnica pela técnica”. Estão presentes no mesmo processo formativo, tanto o desenvolvimento de habilitações técnicas, quanto o conhecimento dos seus fundamentos científicos.

Assim, os códigos curriculares na forma integrada desenvolvem processos formativos possibilitando que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações de uma

totalidade concreta, considerando as múltiplas relações que tecem em torno da realidade social, com o objetivo de explicá-la e compreendê-la.

Portanto, os aspectos mencionados até aqui compreendem um recorte da matriz conceitual do currículo integrado, o qual assume o compromisso de proporcionar aos sujeitos a apreensão dos fundamentos técnicos e tecnológicos, éticos-políticos e culturais presentes no mundo do trabalho. No entanto, a participação dos educadores é condição *sine qua non* neste processo. Eles precisam estar integrados e engajados na articulação e integração dos conhecimentos histórico-sociais, como condição para uma consistente formação científico-tecnológica caracterizada como promotora de uma educação global e emancipatória que busca garantir o acesso e o direito de todo cidadão ao trabalho socialmente útil.

A partir das reflexões apontadas pela literatura que reflete sobre a concepção de currículo integrado em educação, concluímos que a ideia que ocupa centralidade na sua significação é a de currículo como percurso de cultura institucional que conduz para a “formação humana integral a partir do trabalho”. Outros sentidos recorrentes na argumentação da literatura são: paradigma emancipador e contra-hegemônico, trabalhadores, classe trabalhadora, resistência operária, educação profissional e politécnica, luta dos trabalhadores, integração entre os saberes, desenvolvimento humano integral / omnilateral, trabalho / ciência / cultura / tecnologia, didática problematizadora e integradora, processo pedagógico criativo, avaliação compartilhada e co-criativa, reconhecimento dos sujeitos, gestão participativa, problematização sobre “como” e “para quem” ensinar e aprender? (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; RAMOS, 2009; TAVARES, 2019).

Cada sentido atribuído ao Currículo no âmago de suas teorias e concepções notadamente se encontra

[...] uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’. Se quisermos recorrer a etimologia da palavra ‘currículo’, que vem do latim curriculum, ‘pista de corrida’, podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos (REIS; LEBRE; ROSS, 2008, p. 7).

Considerações finais

O artigo visionou identificar e refletir sobre as significações do “currículo em educação” à luz dos sentidos atribuídos pelas teorias do currículo tradicional, crítico, integrado e pós-crítico. No caminho da pesquisa compreendemos que verificar a significação do currículo por meio de diferente clivagens teóricas envolve um exercício de compreensão

das mediações sociais, históricas e culturais relacionadas ao pensamento pedagógico que, por sua vez, se constitui permeado de ideologias, valores e concepções.

Verificar os indicadores semânticos sobre o currículo em educação foi uma atividade que mobilizou a atenção para diversas dimensões (pedagógica, política, filosófica, social, histórica, psicológica...), se traduzindo em uma travessia que exigiu a consulta de um amplo repertório de leituras, bem como a expansão do diálogo com pesquisadores do campo das ciências da educação.

O artigo afirma que a designação “currículo” é um termo polissêmico que está sujeito à ambiguidade e a ampla diversidade de significações, a saber: no currículo tradicional prevalece a ideia de “ferramenta pedagógica para o alcance dos interesses da sociedade industrial”; no currículo crítico prevalece a ideia de “campo de contradição social e arena de disputa de projetos sociais”; no currículo pós-crítico prevalece a ideia de “território de incerteza cognoscente e de diversidade de significações e de discursos”; e no currículo integrado prevalece a ideia de “percurso formativo para o desenvolvimento humano integral e inclusão social de trabalhadores e de pessoas de origem popular”.

Para além dos núcleos de significações pontuados anteriormente, inspirados pela pesquisa sócio-histórica, o artigo revelou um compósito de outros sentidos, também indicados pela teorização, pautados em similaridades, complementaridades e contraposições de ideias sobre as diferentes tendências do currículo em educação. A seguir, em jeito de síntese, socializamos um quadro para ilustrar de forma didática a diversidade de sentidos identificados e sistematizados no artigo.

Quadro1 – Síntese da apreensão de sentidos e significações de Currículo em distintas teorias

Dimensões	Currículo Tradicional	Currículo Crítico	Currículo Pós-crítico	Currículo Integrado
Filosófica	Positivismo	Socialismo científico	Pós-modernismo	Paradigma emancipador contra-hegemônico
Social	Burguesia	Excluídos sociais	Sujeito performático	Trabalhadores
	Hierarquia social	Classe social	Grupos Identitários	Classe trabalhadora
	Manutenção social	Reprodução cultural <i>versus</i>	Multiculturalismo/ diversidade	Resistência operária

		emancipação		
Educacio nal	Educação enciclopédica	Educação libertadora	Educação para a incerteza	Educação profissional e politécnica
	Afirmção de metanarrativas	Crítica ao sistema capitalista	Negação de metanarrativas com superação de binarismos	Luta dos trabalhadores
	Compartimentalizaçã e fragmentação do saber	Relações possíveis com os saberes/ Currículo oculto/ Interdisciplinar	Saber transdisciplinar	Integração entre os saberes
	Formação unilateral e para o desempenho eficiente	Desenvolvimento da conscientizaçã o	Formação híbrida Subjetividade/significaçãoDiscurso/representação	Desenvolvimento humano/integral/ omnilateral
	Preocupação sobre “O quê” e “Como” ensinar?	Problematizaçã o sobre “o quê” e “por quê” ensinar e aprender?	Problematização sobre “onde”, “quando” e “por quem” foram inventados?	Problematizaçã o sobre “como” e “para quem” ensinar e aprender?
Pedagógic a	Ciência	Poder/ Ideologia/ Libertação	Saber-poder	Trabalho/ciênc ia / cultura/tecnolo gia
	Didática mecânica, linear, sequencial e autoritária	Didática mediadora/ dialógica/ transformadora	Didática relativista	Didática problematizadora e integradora
	Processo pedagógico padronizado	Processo pedagógico crítico	Processo pedagógico Alternativo	Processo pedagógico criativo
	Avaliação métrica, pontual e conteudista	Avaliação Mediadora	Autoavaliação/ Alteridade/empatia	Avaliação Compartilhada e co-criativa

	Passividade do aluno	Valorização do sujeito	Ressurgências de identidades devastadas	Reconhecimento dos sujeitos
Gestão	Autoritária	Democrática	Anárquica	Participativa

Fonte: Elaborado pelos autores

A diversidade de sentidos aludidos no quadro mencionado realçam significações referente às teorias de currículo aqui analisadas, sistematizadas a partir das dimensões: filosófica, social, educacional e pedagógica que atravessam os tipos de currículo. A intensão do quadro síntese é realçar sentidos que apresentaram ampla incidência no desenvolvimento da revisão de literatura com apreensão de núcleos de significação sobre currículo em educação. Observamos com isso que o currículo integrado traz sentidos de currículo existentes na confluência dos sentidos provenientes do currículo crítico e pós-crítico.

Isto posto, é imprescindível que os integrantes docentes das instituições educativas estejam conscientes dos sentidos que envolvem as concepções de currículo para que suas práticas curriculares sejam conscientes e, preferencialmente, transformadoras. Identificar os múltiplos sentidos apontados pelo repertório teórico das diferentes concepções é um investimento reflexivo importante pois impacta diretamente na cultura institucional, destacadamente, no que concerne aos processos de ensino e de aprendizagem, aspectos que figuram no centro das atividades fins escolares.

Faz-se necessário ressaltar que o currículo necessita ser percebido como um itinerário formativo a ser refletido diariamente pelos trabalhadores da educação. Em relação ao currículo para o ensino médio integrado, tipo de currículo que ocupa argumentação fulcral neste artigo, ao se desenvolver em escolas de educação profissional que formam trabalhadores perspectivadas na formação humana integral, é primordial que os processos de ensino e de aprendizagem sigam o horizonte de conteúdos que oportunizem a articulação teoria-prática, a interdisciplinaridade, a socialização entre os indivíduos, incentivando o respeito cultural, religioso, racial e de gênero, além da apreensão de saberes culturais, científicos e tecnológicos, essenciais para a formação humanizadora, holística, cidadã, transformadora e emancipadora.

Esse movimento curricular, complexo e dinâmico, concorrerá para a efetividade de percursos formativos em que estudantes trabalhadores alcancem melhores oportunidades profissionais no mundo do trabalho e que permaneçam com êxito nos seus estudos, colaborando com a conscientização sobre as suas identidades e sobre as suas potências transformadoras.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: Aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjKqq4zjP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2021.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. *In*: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, F. S. V. Estado, escolas e famílias: Públicos escolares e regulação da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 468-486, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782010000300006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 23 mar. 2021.
- ARROYO, M. G. Educandos e educadores: Seus direitos e currículo. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.). **Indignações sobre currículo: Currículo e desenvolvimento humano**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 out. 2021.
- BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o §2º. do art.36 e os arts. 36 a 42 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 12 out. 2021.
- CIAVATTA, M. O Mundo do Trabalho em Imagens: Memória, História e Fotografia. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 12, n. 1, p. 33-46, jan./abr. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572012000100004. Acesso em: 12 out. 2020.
- COMENIUS, J. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional comum curricular: Dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.
- DELLARI JUNIOR, A. **Vigotski: Consciência, linguagem e subjetividade**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A GÊNESE DO DECRETO N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 1-26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578>. Acesso em: 18 nov. 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. 3. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2012.

GESSER, V. A evolução histórica do currículo: Dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, Itajaí, v. 2, n. 4, p. 69-81, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/135>. Acesso em: 16 maio 2021.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa?** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. **Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LIMA, L. C. A Gestão Democrática das escolas: Do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educ. Soc. Campinas**, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/smG9JRgD8PjyNyMyZMRXf7H/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2020.

LINEUSA, M. C. Elaborar o currículo: Prever e representar. In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3, p. 45-62, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2021.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politécnica e formação integrada: Confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 04 out. 2020.

PACHECO, J. A. Teoria (pós) crítica: Passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 6-22, abr. 2013.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/13870/11311>.
Acesso em: 02 out. 2020.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. (org.). **Formação de Professores**. Natal: EDUFRN, 1998.

REIS, R. L.; LEBRE, S. R.; ROSS, P. R. **Adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual inseridos no ensino regular**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2216-6.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2022.

SACRISTAN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnicidade**: Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro: EPSJV; FIOCRUZ, 2003.

SILVA, T. T. S. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

SILVA, R. N. **Currículo escrito e a história da Educação Física no Brasil (1896-1945)**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016. Disponível em: https://www.ppped.ufscar.br/pt-br/arquivos-1/dissertacoes-defendidas/2016/ribamar_nogueira_da_silva.pdf. Acesso em: 03 out. 2020.

SCHRAM, S. C.; CARVALHO, M. A. B. **O pensar educação em Paulo Freire**: Para uma Pedagogia de mudanças. 2007. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>. Acesso em: 03 out. 2020.

SIMÕES, C. A.; SILVA, M. R. **Formação de professores do ensino médio**. Curitiba: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2013.

SOARES, J. R.; AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. C. Realidades em movimento: O empírico e o concreto na proposta dos núcleos de significação. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2015.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

TAVARES, A. M. B. N. Ensino integrado a educação profissional e tecnológica no Brasil: contextos políticos, concepções curriculares e pedagógicas. *In*: SILVA, B. D.; CHAGAS, K. K. N.; MENDONÇA, S. R. P. (org.). **Pós-graduação e internacionalização**: A experiência do IFRN com a Universidade do Minho/Portugal no pós-doutoramento em Ciências da Educação e Ciências Sociais. Natal: Editora IFRN, 2019.

TAVARES, A. M. B. N.; SANTOS, F. A. A.; SENA NETO, B. G. Do conselho de classe institucionalizado ao conselho de classe instituído: Dinâmica da experiência no IFRN Caicó. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 6, n. 16, 2020.

TRALDI, L. L. **Currículo**: Conceituação e implicações. São Paulo: Atlas, 1997.

VEIGA NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 163-186, ago. 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/79337>. Acesso em: 16 out. 2020.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101>. Acesso em: 21 set. 2020.

Como referenciar este artigo

TAVARES, A. M. B. N.; FRANÇA-CARVALHO, A. D.; SILVA, B. D. Designações de currículo: Apreendendo seus sentidos em distintas teorizações. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 4, e022114, 2022. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.4.17129>

Submetido em: 19/04/2022

Revisões requeridas em: 21/06/2022

Aprovado em: 03/08/2022

Publicado em: 01/09/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

