



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

Determinações históricas sobre a relação currículo-fracasso escolar no contexto educacional brasileiro: da carência à diferença cultural

Historical determinations about the curriculum-school failure relationship in the Brazilian educational context: from lack to difference cultural

Determinaciones históricas sobre la relación currículo-fracaso en el contexto educativo brasileño: de la carencia a la diferencia cultural

Júlio César Maia

RESUMO

O estudo objetiva justapor currículo e o fenômeno fracasso escolar. Lança mão de três seções orientadas: i) à compreensão da teoria da carência cultural na particularidade das décadas 1960 e 1970; ii) à demarcação do teor das respostas assumidas pelos teóricos curriculistas norte-americanos tanto à ideia de currículo técnico-linear quanto ao sentido depositado sobre a tese da carência cultural e; iii) à apreensão de um movimento de atualização da teoria da carência cultural a partir da síntese diferença cultural. Conclui-se que a desobrigação do organismo escolar pelo fracasso da escola é compartilhada por ambas as teorias investigadas.

Palavras-chave: Fracasso escolar; teoria do currículo; história da educação brasileira.

ABSTRACT

This investigation aims to relate the curriculum field to studies on the phenomenon of school failure.. It comprises three sections oriented: i) to understanding the cultural lack theory, particularly in the 1960s and

1979s; ii) to the demarcation of the responses assumed by the North American curriculum theorists, both to the idea of the technical-linear curriculum and to the meaning deposited in the thesis of cultural lack ; and iii) to the apprehension of a movement to update the cultural lack theory based on the cultural difference synthesis. It is concluded that the school disobligation thesis of the responsibility for school failure is shared by both theories investigated.

Keywords: School failure; curriculum theory; Brazilian education history.

RESUMEN

El estudio pretende yuxtaponer el currículo y el fenómeno del fracaso escolar. Hace uso de tres secciones orientadas: i) a la comprensión de la teoría de la falta de cultura, particularmente en 1960 y 1970; ii) la delimitación del contenido de las respuestas asumidas por los teóricos del currículo norteamericano; tanto a la idea de un currículo técnico-lineal, como al sentido depositado en la carencia cultural y; iii) la apprehension de un movimiento para actualizar la teoría de la privación cultural a partir de la síntesis de la diferencia cultural. Se puede concluir que liberar al cuerpo escolar de responsabilidad por el fracaso de la escuela es compartido por ambas teorías investigadas.

Palabras-clave: Fracaso escolar; teoría del currículo; historia de la educación brasileña.

Ponto de partida: currículo tecnicista, campo educacional brasileiro e teoria da carência cultural

Os anos iniciais da década de 1960 representaram a coabitação de diferentes teorias educacionais, pedagógicas e curriculares. O campo educacional brasileiro encontrava no padrão conciliativo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 um campo fértil ao advento do paradigma tecnicista. Apesar das contradições expostas pelo nível superior de ensino terem enaltecido um caráter crítico aos professores e acadêmicos, como recorda Cunha (2007), esse paradigma ressurgiria com o golpe de 1964 na forma de tentativa de contenção da orientação crítica cultivada naquele instante pelas universidades públicas brasileiras.

Nesse contexto de omissão do pensamento crítico em função da deliberação do paradigma tecnicista ao campo educacional brasileiro não faltou espaço à repercussão de teorias para a apreensão e explicação do fenômeno fracasso escolar. A eminência de teorias da educação de orientação liberal, bem como do ímpeto da internacionalização econômica sobre o culto da ideologia política nacionalista viabilizaria uma espécie de salvo-conduto às explicações desse fenômeno baseadas no ideário da carência cultural.

A pauta progressivista que se acomodava à concepção produtivista de educação própria do Regime Militar (1964-85) de internacionalização,

descentralização da escola pública e abertura do campo educacional aos desígnios estrangeiros amparava a centralidade da tese do fracasso escolar proveniente da pobreza material e intelectual dos alunos.

Eis o campo de ascensão da perspectiva tecnicista do currículo, em que a operacionalidade, a objetividade e a produtividade tomaram forma de receituário do campo educacional brasileiro, ganharam notabilidade no golpe de 1964 e se impulsionaram vide reformas educacionais das décadas de 1960 e 1970. Não por acaso este campo em que o tecnicismo nos âmbitos da educação e currículo ganha evidência é o mesmo em que Maria Helena Souza Patto (1988, p. 75) demarca a influência da supracitada teoria da carência cultural, para a qual “[...] uma escola supostamente adequada às crianças das ‘classes favorecidas’ estaria falhando ao tentar ensinar, com os mesmos métodos e os mesmos conteúdos, crianças ‘culturalmente deficientes’ ou ‘diferentes’”.

Patto (1988, 2015), portanto, auxilia na pretensão, assumida pelo presente arrazoado, de justapor a ideia de carência cultural ao paradigma tecnicista da educação brasileira, na medida em que chega à conclusão de que muitas das reflexões emergidas pelos intelectuais adeptos dessa teoria corroboraram a justificação de reformas educacionais do período histórico em tela.

Aranha (2006, p. 317), apresentando a teoria tecnicista da educação brasileira com base na simbiose estabelecida entre filosofia positivista e economicismo, aclara sua afinidade para com as ideias tecnicistas do currículo: esclarece como tais ideias pressupunham a definição de “[...] objetivos instrucionais e operacionais [...], estabelecendo o ordenamento sequencial das metas a serem atingidas a fim de evitar ‘objetivos vagos’, que dessem margem a interpretações diversas”.

O tecnicismo acarretaria significativamente sobre as explicações do fracasso escolar com base numa suposta noção de pobreza intelectual, ambiental e psíquica. Tal implicação, auxilia Saviani (2012, 2013), amparava-se na destituição do campo educacional de toda interferência subjetivista imposta pela Escola Nova: fazia-se mister a operacionalização dos objetivos e a mecanização do processo. A exatidão do produto decorria da organização dos meios: o elemento decisivo do processo educativo não cabia ao professor nem ao aluno, mas ao planejamento, à coordenação e ao controle do processo em função da garantia de “eficiência”.

Para a tendência renovadora, a base ideológica da “homogeneidade social” é alcançada no instante em que os agentes do processo pedagógico se prendem ao meio para o alcance de um determinado fim. Para a tendência tecnicista, tal base ideológica torna-se viável no instante em que o meio define a ação dos agentes do processo pedagógico: para as observações de Patto (1988, 2015) acerca das explicações em voga para o estudo do fenômeno fracasso escolar, não obstante, tal dependência do meio por parte do processo pedagógico é singular. O campo educacional conforma-se aos ímpetus do meio, não obstante subsidiados pelas

demandas da face monopolista do capitalismo; nos termos de Saviani (2012, p. 14), “a educação [...] [passa a ser] concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte”.

Dessa prerrogativa tecnicista da delimitação da ação dos agentes do processo pedagógico com base nos ímpetus do meio é que a ideia da carência cultural, enquanto expressão das teorias da apreensão e explicação do fenômeno fracasso escolar, pode ser averiguada. Ao passo em que o meio é ponto nevrálgico à delimitação do processo educativo, auxilia Patto (2015), as dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos podem estar associadas aos diversos fatores externos à escola: pobreza material e intelectual dos alunos; desorganização da família; distúrbios sociocognitivos dos escolares, etc.

A tendência tecnicista, na qual a ideia de carência cultural encontra correspondência, é importada ao Brasil via acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (acordos MEC-USAID); além de Patto (1988, p. 75) deixar claro o fato de a “[...] ‘teoria da carência cultural’, formulada nos E.U.A. nos anos sessenta [ter sido] [...] introduzida no Brasil na década seguinte”, Moreira (1990) registra, sobre o Regime Militar, a ocupação de cargos da administração pública brasileira por parte de técnicos norte-americanos. Esse teórico também denota, de modo a viabilizar nexos entre o tecnicismo e o campo do currículo, os acordos firmados entre universidades brasileiras e norte-americanas a partir de programas de intercâmbio; esses acordos influíram na formação dos professores que ocuparam as cátedras da disciplina “Currículos e Programas” após tornada obrigatória a formação de supervisores escolares (grau integrante do currículo “diversificado” do curso de Pedagogia a partir de 1969).

A tendência tecnicista serviu para despolitizar os movimentos universitários e adequar o campo educacional à direção das relações capitalistas de produção, noutros termos, consolidar um ponto de vista que penalizava o indivíduo e não o projeto burguês de sociabilidade (tampouco seu aparelho hegemônico escola) pelo fracasso da educação brasileira. A prerrogativa da Reforma Universitária (BRASIL, 1968) é reimpressa na LDB de 1971¹: Nereide Saviani (2005, p. 10-11),

¹ É importante compreender que do período que se estende entre a Reforma Universitária e a promulgação da LDB de 1971 o caráter ditatorial do Regime Militar se impunha de forma plenamente aguda. Com a dissolução da afirmativa de agradar “gregos e troianos”, disposta sobre a Reforma Universitária, o fomento desse caráter ditatorial assumiu uma brecha; Saviani (2013) revela como o texto apresentado pelo grupo de trabalho responsabilizado pela reforma em questão teve alguns de seus objetivos vetados pelo Decreto-Lei nº 464/69 (BRASIL, 1969), disposto a ajustá-lo aos “desígnios do regime”. A imposição desse Decreto deve ser remetida à liberdade dada ao caráter ditatorial a partir do Ato Institucional nº 5 (AI-5), instituído entre a aprovação da Lei nº 5.540/68, o texto final da Reforma Universitária e o Decreto em questão. É nesse contexto que ocorre a elaboração e aprovação da LDB de 1971, dando novas características aos antigos níveis de ensino primário e médio e completando o ciclo de reformas educacionais movidas sobre o auge das teorias educacionais e pedagógicas tecnicistas.

auxiliando na compreensão sobre como o tecnicismo e o currículo desse momento histórico tomavam forma de campo fértil para a manifestação da teoria da carência cultural, apreende na década de 1970 uma proliferação de “[...] medidas relacionadas com a elaboração de currículos por especialistas e com a introdução de técnicos em Educação nas unidades escolares para orientar e supervisionar a implementação de guias curriculares”; com a reformulação dos cursos de Pedagogia, a disciplina “Currículos e Programas” tornava-se obrigatória nos cursos de pós-graduação em Supervisão e Currículo nas principais universidades do país.

Moreira (1990) apreende a esses cursos, nesse mesmo sentido, a ênfase em questões técnicas do currículo: a disciplina “Currículo e Programas” adquiria caráter “prático”, articulava-se à prerrogativa do “como fazer” e se ausentava de qualquer provocação sobre a relação teoria-prática. Os interesses cultivados, de acordo com Moreira (1990), concentravam-se: i) na apropriação da legislação educacional brasileira, fato que assegurava aos Supervisores e/ou Especialistas em Currículo o domínio das “formas de seguir” a (ou “se esquivar” da) legislação; ii) no debate da profissionalização do ensino e “importância” dos cargos técnicos em resposta ao desenvolvimento industrial; e iii) na negligência à questão do conhecimento, ao passo em que a ênfase era encontrada na “seleção e organização lógicas” e “estruturação de disciplinas”. Em detrimento de todos esses interesses, o currículo carecia, ressalva Moreira (1990, p. 140), de relações com “[...] aspectos políticos e ideológicos subjacentes ao processo de planejar, implementar e controlar [...]”, justapondo-se a modelos de organização interessados em adequar a sociedade à prerrogativa produtivista “moderna”, isto é, reafirmar o processo hegemônico do projeto burguês de sociabilidade.

Tal prerrogativa assumida pelo currículo durante os anos da Ditadura Militar estabelece relações diretas com a via de explicação do fracasso escolar pelo ideário da carência cultural: a reafirmação da hegemonia burguesa pressupunha a desassociação dos problemas da escola às próprias contradições evidenciadas pelo projeto de sociabilidade característico dos grupos sociais dominantes, ou seja, a recondução desses problemas ao próprio indivíduo, que passava progressivamente a ser culpabilizado pelo infortúnio do campo educacional, noutros termos, tomar parte dos problemas herdados pelo modelo de escolarização pública daquele íterim.

Moreira (1990, p. 141-149) identifica ainda, ao se valer da bibliografia norteadora dos cursos que oportunizavam “Currículo e programas”, tanto a presença de influências tecnocráticas como progressivistas: “A inclusão de autores associados a diferentes tendências não leva, necessariamente, a um quadro teórico incoerente”; do contrário, sugere o autor, remonta “[...] um certo caráter humanista à orientação tecnicista dominante”, quer dizer, um currículo pareado ao eficientismo dos Estados Unidos da América (EUA) e, concomitantemente, infiltrado de uma

boa dose de progressivismo, ou seja, “[...] nem derivado somente de um interesse em controle técnico, nem permeado por uma teoria de controle social direto”.

A incoerência desse quadro teórico parece ainda mais justificar, do ponto de vista da explicação do fracasso escolar pela via da carência cultural, um quadro proliferativo da noção, trazida por Patto (1988, p. 75), de que os “[...] os integrantes das classes populares são lesados do ponto de vista das habilidade perceptivas, motoras, cognitivas e intelectuais [...]”; o misto de tecnocratismo e progressivismo no entorno do currículo coincidia com o avanço do projeto burguês sobre o campo educacional brasileiro. No entanto, à mira de explicações para o fracasso escolar que destituíssem desse projeto a própria culpa da desigualdade estrutural mediante exploração do homem pelo homem como signo da barbárie, o currículo e o campo educacional brasileiro de caráter tecnicista tinham encontrado um porto seguro. Cabe compreender, numa segunda seção deste arrazoado, como o debate travado entre intelectuais estudiosos do campo do currículo, no mesmo instante em que a teoria da carência cultural é importada para o Brasil, já refutava o absurdo associado à ideia da culpabilização do indivíduo, isto é, dos fatores externos ao campo educacional, pelo próprio fracasso.

O currículo crítico responde ao fracasso escolar

Faz-se importante reconhecer a pluralidade das respostas saldadas do “movimento reconceitualista norte-americano” ao sentido e significado, até então manifestos, do papel curricular, como também de suas estratégias de reivindicação de direitos e justiça aos grupos sociais subalternos. Tal reconhecimento permite supor como diferentes vias de contraposição à teoria da carência cultural já se imprimiam nas reflexões de intelectuais norte-americanos dedicados ao campo dos estudos curriculares – intelectuais que, em certa medida, exerceriam influência sobre o campo educacional brasileiro e, não obstante, também às críticas movidas contra a difusão da teoria da carência cultural na realidade educacional desse país.

Moreira e Silva (2005) tomam como ponto de partida do “movimento reconceitualista norte-americano” a I Conferência sobre Currículo, sediada em Rochester no ano de 1973: dessa conferência emerge, entre os teóricos curriculistas, uma contrapartida às bases tecnicistas em que o campo do currículo vinha se consolidando.

Nessa conferência, as figuras de William Pinar (1947-atual) e Michael Whitman Apple (1942-atual) fizeram-se ilustres: seus posicionamentos distanciavam-se em relação aos referenciais teóricos e paradigmas epistemológicos. Tampouco convergiria a resposta encontrada por cada um deles ao problema do conhecimento: tal movimento é intitulado por Pacheco e Pereira (2007) como “hibridização” dos estudos curriculares.

As familiarizações teóricas, de acordo com Silva (2017), de ambos os teóricos anteriormente citados podem respectivamente ser identificadas nos campos de estudos fenomenológico-hermenêutico e marxista. Denotavam, destacam Moreira e Silva (2005), opiniões divergentes: o primeiro campo, de notório caráter humanista, acusa o segundo de “menosprezo à experiência humana”, e o segundo, por sua vez, afinado à teoria marxista, repreende o primeiro com relação à “secundarização da base social”². Ambas as vias, entretanto, já sugeriam um avanço em relação à delimitação de um currículo tecnicista subjacente à necessidade de reafirmação do projeto burguês de sociabilidade – um currículo que, no limite, se favorecia de teorias naturalizantes das desigualdades sociais derivadas de um projeto de sociabilidade marcado pela sobrepunção da apropriação cultural por parte de poucos sobre a expropriação da força de trabalho de muitos. Portanto o movimento encabeçado por ambos os teóricos, que inaugura uma nova forma de pensar o campo educacional a partir de reflexões sobre o sentido e o significado do currículo, tangencia uma advertência à culpabilização do indivíduo e, conseqüentemente, desautorização do projeto burguês de sociabilidade pelo fracasso escolar.

Bloco fenomenológico-hermenêutico

O principal expoente do bloco fenomenológico-hermenêutico (ou humanista) é Pinar, que, de acordo com Lopes e Macedo (2011, 2016), introduz a autobiografia como possibilidade de favorecer a “experiência vivida” ao campo do currículo e criticar as abordagens técnicas. É válido apreender que a tradição humanista a partir da qual se articula o bloco fenomenológico-hermenêutico, antes de se vincular à vertente autobiográfica em que se lança Pinar – vertente particularmente atrelada à fenomenologia, mas não à hermenêutica –, adota como princípio a desnaturalização das atividades cotidianas em detrimento da investida

² Silva (2017, p. 38) torna claro como ambos os campos, apesar de em comum tratar de desafiar as teorias técnicas do currículo e optar por “[...] lançar mão de estratégias analíticas que permitissem colocar em xeque as compreensões naturalizadas do mundo social e, em particular, da pedagogia e do currículo”, presumiam ainda o não reconhecimento de pertencimento por parte do bloco de estudos de orientação marxista ao “movimento reconceitualista norte-americano”. A motivação desse posicionamento ocorria em função de o movimento conferencista forçosamente apurar como cerne da crítica ao currículo técnico a justaposição entre as vertentes fenomenológico-hermenêutica e marxista. O segundo bloco caracterizava-se pelo recuo à concepção humanista e sua extrema concentração às questões subjetivas em detrimento das políticas; portanto não tinha afinidade ao bloco fenomenológico-hermenêutico; assegura Silva (2017, p. 39) que procurava, o bloco marxista, “[...] distanciar-se de um movimento que via como excessivamente centrado em questões subjetivas, [...] um movimento muito pouco político. Para autores de inspiração marxista [...], o movimento de reconceptualização, embora constituísse um questionamento do modelo técnico dominante, era visto como um recuo ao pessoal, ao narcisístico e ao subjetivo”. É dessa justificativa que tal bloco tende a se distanciar do rótulo de “reconceitualista”, que, por sua vez, ficou limitado ao bloco fenomenológico-hermenêutico e, com o passar do tempo, dissolveu-se na afirmativa das chamadas teorias pós-críticas do currículo.

sobre “experiências” e “significados” subjetivos; isso significa dizer que tal tradição exige que se coloque em “suspensão” atividades cotidianas, acusando-as de se situar ao “campo das aparências”. Somente a partir da condição de “suspensão” é que se lançam expectativas de ser apreendido seu sentido essencial: a “experiência vivida”, na medida em que enredada de subjetividade, em contraposição ao que se estabelece no senso comum, capacita-se a expor a essência de um determinado fenômeno (e particularmente do fenômeno curricular, quando tal conceito, “experiência vivida”, vê-se orientado ao componente educacional). Martini (1999) auxilia na compreensão dos pressupostos da tradição humanista para a teoria curricular de Pinar ao esclarecer o sentido do “alcance da áurea pura” (ou *epoché*) para os estudos fenomenológicos: tal alcance significa recorrer à “experiência vivida” na ausência de todas as concepções constitutivas do ser. Ao captar a “experiência vivida”, nasce a capacidade de se abster do julgamento e junto dela a percepção do fenômeno em sua essência.

A “experiência vivida”, para Pinar (1994), em “Autobiografia, política e sexualidade: ensaios sobre teoria curricular 1972-1992”, carrega o estímulo de ações conscientes, responsáveis e comprometidas. Não obstante, sustenta esse teórico, tais ações podem ser empregadas ao campo educacional, bastando para isso situar a educação como “oportunidade intelectual”, os professores à condição de “cultos e artistas” e o currículo “compromissado com a alteridade”.

As três características levantadas representam a interação entre “conhecimento escolar”, “história de vida” e “desenvolvimento das capacidades individuais”: denotam como a noção de conhecimento para a teoria crítica do currículo em face do bloco fenomenológico-hermenêutico tem relação com a ideia de “experiências” e com as condições objetivas propiciadas por essas para o “desenvolvimento de capacidades específicas”. Pinar (1994) esclarece como não se manifestam tais características como “ferramentas de revelação” de aspectos formativos, mas como “naturalmente formativas” da condição humana. É por essa razão que as atitudes científicas próprias das perspectivas técnicas do currículo, como sinaliza Silva (2017, p. 41), pouco importam para as ideias de Pinar: “[...] no currículo fenomenológico, eles [os alunos] são encorajados a aplicar à sua própria experiência, ao seu próprio mundo vivido a atitude que caracteriza a investigação fenomenológica”.

Pinar (1994) sugere como a “experiência vivida” articula-se ao campo educacional e dessa prerrogativa lança mão de reflexões importantes para a contraposição às teorias que até então compreendiam o fracasso escolar como derivação imediata do sujeito; basta que os episódios, sentimentos, saberes e demais aspectos característicos ao “exame autobiográfico” sejam trazidos à tona. Pacheco (2009) menciona ser impossível para a autobiografia agir fora da “experiência vivida”; tal fato confirma a necessidade da investigação sobre o

conhecimento escolar para a perspectiva fenomenológico-hermenêutica do currículo respaldar-se nas identidades, nas relações estabelecidas com os outros e nas vivências individuais. Lopes e Macedo (2011, p. 35) apreendem ser, para Pinar, a “experiência vivida” do sujeito “[...] a fonte dos dados, gerados por associação livre, com os quais a situação educacional deve lidar”, ou seja, com os quais o currículo deve se comunicar.

Portanto há para a corrente fenomenológico-hermenêutica uma correspondência direta entre o conhecimento escolar e os elementos constitutivos da vida de cada indivíduo singular submetido ao processo de escolarização. Diferentemente das teorias da carência cultural, que ignoram essa relação e supõem tão somente os elementos constitutivos da vida dos alunos como fim último para a explicação do fracasso escolar, o que presume Pinar é que deve ser culpabilizada a escola por esse fracasso cada vez que não inclui em seu próprio currículo um diálogo direto para com a particularidade desses elementos da vida.

O fato de não se limitar ao “papel revelador” dos aspectos formativos da condição humana, mas se propor “naturalmente formativa”, torna a autobiografia, para Pinar (1994), uma proposta “transformadora”. Esse teórico estrutura sua proposta curricular a partir da ênfase na “experiência vivida” sobre o campo educacional: tal proposta curricular, de acordo com Pacheco (2009), recebe o nome de método *currere*. Esse método, esclarece Silva (2017), utiliza princípios da fenomenologia e da psicanálise para realçar depoimentos relativos à “experiência vivida” dos envolvidos no processo educativo.³ Dessa prerrogativa “transformadora” é que a abordagem em questão reivindica, contra todo e qualquer pessimismo suposto à teoria da carência cultural, o papel da escola na superação das desigualdades sociais e não, ao contrário, sua abstenção vide culpabilização da pobreza e marginalização intelectual de grupos individuais.

³ Faz-se importante demarcar divergências aparentes no centro dos estudos vinculados ao bloco fenomenológico-hermenêutico do “movimento reconceitualista norte-americano”. Existe aproximação da teoria de Pinar com o pensamento fenomenológico; no entanto não existem, como na teoria do canadense Max van Manen (1942-atual), também pertencente a esse bloco, aproximações com o pensamento hermenêutico. Existe leve diferenciação entre a aplicação de ambos os pensamentos nos respectivos estudos curriculares desses autores: tal diferenciação é oportuna para deixar claro que, por mais que Pinar seja entendido como um teórico vinculado ao bloco fenomenológico-hermenêutico, o método *currere* apenas compartilha preceitos fenomenológicos acrescidos de princípios psicanalíticos. Contrariamente Max van Manen, menciona Silva (2017), quando difunde o conceito de “hermenêutica fenomenológica”, amplia o entendimento de essência proposto pelo pensamento fenomenológico, fazendo com que esse transcenda o estágio de significado único (fundamentado a partir de uma única experiência) e se complexifique ao acatar as “múltiplas interpretações”, advindas de “várias experiências e significações”. Vieira e Rivera (2012, p. 269) corroboram a compreensão da fenomenologia atrelada à hermenêutica ao assegurar ser, por meio das experiências, “[...] possível vislumbrar a possibilidade de interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos à condição social de estar no mundo (organização) e, por meio de suas expressões e relatos, chegar a compreender suas ações”. De toda forma, a proposta de Pinar, ilustrativa do campo dos estudos curriculares comprometidos com o bloco fenomenológico-hermenêutico, esclarece a imprescindibilidade dada à noção de “experiência vivida” para o currículo.

Lopes e Macedo (2011) ilustram como pode ser compreendido o currículo para o método *currere*: percorre um primeiro momento regressivo, de retomada de experiências escolares passadas; um segundo momento progressivo, de projeção de interesses futuros; um terceiro momento analítico, de descrição das condições objetivas presentes circunscritas ao regresso passado e ao vislumbre futuro e, por fim, um quarto momento sintético, de avaliação do sentido das condições objetivas presentes para o crescimento individual, isto é, para a implementação de ações conscientes, responsáveis e comprometidas.

De forma singular, Souza (1993, p. 122) aponta o enfoque fenomenológico não considera ser o currículo um instrumento recheado de conceitos didático-pedagógicos, como presumem as teorias tecnicistas sobre as quais se deleitam as expectativas da carência cultural e, em maior escala, a manutenção do projeto burguês de sociabilidade; em contraposição, exprime a relação estabelecida entre a “vida humana” e o campo educacional. Por esse motivo que, “[...] ao construir currículo, deve-se preocupar sobretudo com as possibilidades efetivas de o aluno apropriar-se de sua experiência educacional, integrando-a à estrutura da consciência e incorporando-a como forma de estar-aí-no-mundo”. Vê-se o pressuposto emancipatório dessa perspectiva curricular: na medida em que o currículo se vincula à análise dos significados das “experiências individuais”, questiona a consolidação natural das atividades cotidianas e age como interrogação aos conceitos das teorias técnicas do currículo. A crítica à consolidação natural das atividades cotidianas significa, por conseguinte, uma própria crítica ao alicerce da explicação do fracasso escolar pela naturalização de relações sociais desiguais, isto é, pela formalização da razão que negligencia a previsibilidade dos fenômenos sociais serem submetidos ao tribunal da razão denominado história.

Bloco marxista

Se para o bloco fenomenológico-hermenêutico o currículo toma como ponto de partida a análise de “experiências vividas” e cogita a transposição de “conceitos teóricos” e “abstrações” enfatizados pelas tendências técnicas para o bloco marxista, a noção de “experiências individuais” carrega contradições que impossibilitam as perspectivas humanistas de se autoproclamar “críticas”; a compreensão do percurso formativo dos indivíduos, como valoriza o método *currere*, contradiz-se ao passo em que se abstém dos valores das relações presentes nas distintas “experiências vividas”. Ao tentar se esquivar da “consolidação natural das atividades cotidianas”, esquece de estranhar a naturalidade nela contida⁴,

⁴ Não há como, do ponto de vista do bloco marxista, conferir à perspectiva autobiográfica a coerência necessária para classificá-la como verdadeiramente empenhada na identificação do sentido do currículo. A justificativa que sustenta tal crítica, para Moreira e Silva (2005), pressupõe a existência de elementos que

sugerindo a naturalização das relações desiguais presentes nas muitas “experiências individuais”.

Tal interpretação, própria do bloco marxista das teorias críticas do currículo, sugere um ponto de convergência entre a naturalização de relações sociais desiguais, como presume a explicação do fracasso escolar por parte da teoria da carência cultural, e o próprio bloco fenomenológico-hermenêutico. Não é seguro, todavia, conceber a esse flerte um sentido de igualdade, tendo em vista o bloco em questão na contramão das ideias cultivadas pela teoria da carência cultural, constatar a essencialidade da relação entre a escola e os elementos do cotidiano dos alunos, portanto da inclusão do papel da escola no entorno do problema fracasso escolar. Tal constatação ultrapassa, apesar de ceder brecha à crítica lançada mão pelo bloco marxista, o pessimismo da teoria da carência cultural, que atribui ao indivíduo a culpa desse problema.

Em posição contrária ao bloco fenomenológico-hermenêutico, Apple, expoente da crítica marxista do currículo no esteio do “movimento reconceitualista norte-americano”, lança mão de uma “análise relacional” crítica do papel curricular, questionando suas finalidades hegemônicas, aproximando suas contradições ao projeto burguês de sociabilidade, propondo-se a entender “o que” e “a benefício de quem” se ensina e, esclarece Gandin (2011), inaugurando uma nova razão de formular estratégias de resistência, oposição e conflito. Em “Ideologia e currículo”, publicada em 1979, Apple (2006) vale-se de conceitos que lhe permitem saltar ao “determinismo econômico”, que tanto abarrotava as reflexões marxistas dispostas sobre os fenômenos educativo e curricular.⁵

expressam contradições existentes nas “experiências vividas” que a tornam mais próxima de uma perspectiva que se propõe a compreender ações espontâneas do que estabelecer um sentido ao papel curricular. A compreensão do percurso formativo a partir da “experiência vivida” é contraditória: para a crítica em evidência; o caráter subjetivo como valor de conhecimento é pura “compreensão relativista dos fenômenos”, isto é, ao tomar a realidade como alvo de interpretação de “experiências vividas”, a perspectiva autobiográfica descompromete-se de estabelecer juízo de valor e, por conseguinte, estranhamento ao natural, por mais que critique a “consolidação natural das atividades cotidianas”. Resumidamente, a crítica projetada pelo bloco marxista concebe que, ao se aliar à fenomenologia (ou ainda à hermenêutica), a autobiografia aproxima-se da filosofia, que possui intento divergente ao científico: enquanto a filosofia busca descobrir o sentido da natureza, a ciência compromete-se (ou pelo menos se afirma como tal) à melhoria da vida humana; grávida do sustentáculo filosófico, a autobiográfica tende a não estranhar o “natural” e não apontar mudanças sociais, por mais que projete transformações positivas e “emancipatórias”.

⁵ Para Gandin (2011), entre os conceitos que propiciam Apple avançar sobre tal determinismo, destacam-se ideologia e hegemonia. Vale deixar claro que existe forte influência da noção gramsciana de ideologia e de hegemonia para a formulação de suas ideias: basta sublinhar como Apple (2006) avança sobre o desvendamento das contradições que caracterizam o processo de consolidação hegemônica, deixando claro como o desconhecimento dessas implica um afrontamento ao papel de interposição dos grupos sociais subalternos, ou seja, na impossibilidade de se difundir uma ideologia que contrarie o processo hegemônico burguês. O “determinismo econômico” guarda relação com as teorias que desconsideram o papel dos organismos culturais na formulação de projetos ideológicos, ou seja, acreditam que as relações sociais tendem a influenciar os organismos da sociedade civil de acordo com o ditame das relações capitalistas de produção. Apple (2006), ao reconhecer o protagonismo das relações culturais na formação de projetos ideológicos, do contrário, confia na possibilidade de a sociedade civil exercer influência sobre as relações sociais.

A relação estabelecida por Apple (2006, p. 104) entre “poder econômico” e “poder cultural” desprende-o da concepção determinista de ideologia: ao esclarecer que “poder e cultura [...] precisam ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade”, denota como a hegemonia pressupõe uma investida sobre a “esfera da cultura”. Logo, além de ser motivada, tal esfera, pelas relações sociais, como supõem as teorias deterministas, também influi sobre essas relações ao passo que motiva a consolidação de processos hegemônicos. Consequentemente, o currículo, sustenta Apple, tem protagônico papel nessa relação.

Ter em mente a importância da aliança entre “poder cultural” e “poder econômico”, portanto, requer acuidade na investigação das mediações, próprias do campo educacional, que legitimam a hegemonia burguesa; desse ponto de vista, Apple (2006) deixa claro como o campo educacional, e junto dele o papel curricular, passa a não somente controlar os envolvidos no processo educativo por meio de uma investida mecanicista, mas os significados atribuídos à formação da consciência desses indivíduos.

Para Apple (2006, p. 36), a percepção do “poder cultural” sobre o campo educacional corrobora o surgimento de “[...] maneiras de entender como os tipos de recurso cultural e símbolos que as escolas escolhem e organizam estão dialeticamente relacionados aos tipos de consciência normativa e conceitual ‘exigidos’ por uma sociedade estratificada”. Ater-se à afinidade estabelecida entre “valor cultural” e campo educacional significa refletir sobre sua conformidade ao projeto burguês de sociabilidade e, não obstante, ultrapassar o “determinismo economicista”. O “poder econômico” evidencia o arranjo em que a educação reproduz as relações sociais; não por acaso, é alvo essencial da análise de Apple (2006), pois denota ao campo educacional o papel de “instituição de formação de consenso”.

Com efeito, à medida que se distancia do “determinismo econômico”, o pensamento de Apple atribui completude ao conceito de ideologia, ou seja, maior abrangência se comparado ao sentido restrito da legitimação hegemônica dos grupos sociais dominantes. A escola passa a não somente ser vista como “instituição de reprodução”; limitar-se a tal, do ponto de vista de Apple (2006), significa estabelecer “neutralidade metodológica” à análise do currículo e negar a relação entre aparato educacional e “poder cultural”. Limitar-se a tal, do ponto de vista da contraofensiva às teorias da carência cultural, significa abster-se da possibilidade de superar a ideia da escola enquanto instituição responsabilizada pelo seu próprio fracasso, como já havia percebido o bloco fenomenológico-hermenêutico, e ir ao encontro da ideia da escola como via de edificação do sucesso escolar.

O conceito de “neutralidade metodológica”, apreendido em “Educação e poder”, obra publicada em 1982, sintetiza a crítica de Apple (1989) às análises

curriculares que se eximem da intersecção entre “poder econômico” e “poder cultural”. Ao investigar a relação entre “currículo” e “reprodução”, o autor afasta-se da “neutralidade metodológica”, confrontando sua interpretação do campo educacional na reprodução das relações sociais: busca não cair no equívoco de atribuir exclusivamente ao “poder econômico” influência na legitimação do “conhecimento oficial” dos currículos escolares.

Nesse ponto, o autor evidencia sua concepção de conhecimento escolar – que se generaliza a outros autores do bloco marxista do “movimento de reconceitualização norte-americano”; trata-se do saber legitimado pelos grupos sociais dominantes em prol da difusão do projeto burguês de sociabilidade, mas também do poder contraofensivo do campo educacional na deslegitimação da ordem desse saber. Portanto, para Apple, o campo educacional, além de distribuir, atua na produção de conhecimentos legitimamente consagrados e, por conceber relevância ao “poder cultural” ligado à conscientização de grupos sociais diversos, pode revestir-se do papel contra-hegemônico, oposto à perpetuação da ordem que legitima os interesses dos grupos sociais dominantes e também a hegemonia burguesa.

Se para o bloco fenomenológico-hermenêutico a questão do conhecimento, articulada ao currículo, era evidentemente remetida à noção de “realidade vivida”, os teóricos do bloco marxista entendem que o conhecimento se faz representativo da formulação de projetos ideológicos – e conseqüentemente de processos hegemônicos – no entorno das relações sociais. Na medida em que se justifica a partir da relação com a sociedade, o conhecimento que compõe o currículo sujeita-se a um processo de legitimação. Não obstante, os teóricos vinculados ao bloco marxista somam às noções de ideologia e hegemonia a influência da “esfera cultural”, onde, por consequência, a questão do conhecimento deixa de ser atribuída apenas à reprodução das relações sociais, mas também a uma reação, por parte dos grupos sociais subalternos, às determinações da esfera econômica; o conhecimento é apreendido a partir da articulação entre a esfera econômica e a “esfera cultural”, ou seja, na proveniência das relações de coerção e consenso em que se localiza a consolidação de processos hegemônicos. Outro teórico que acompanha as ideias de Apple é Henry Armand Giroux (1943-atual), que exclusivamente em sua obra pioneira, “Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução”, publicada em 1983, identifica a capacidade (e imprescindibilidade) de o componente educacional, qual organismo de “formação de consciências”, interferir nas relações sociais em favor dos grupos sociais subalternos. Vale registrar, entretanto, que, de acordo com Ribeiro, Veloso e Zanardi (2016), boa parte dos teóricos vinculados ao bloco marxista do “movimento reconceitualista norte-americano” – e dentre eles Apple e Giroux – afastou-se de suas teses originais coagidos por novas orientações teóricas, que,

sobretudo desde a década de 1990, têm alcançado o campo do currículo; tais “novas orientações” dizem respeito à aproximação dos estudos curriculares com as perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas. Nesse ponto passa a existir, na obra desses teóricos, a sobreposição da “esfera cultural” sobre a “esfera econômica”⁶.

Existe, portanto, uma dupla estocada, por parte do bloco marxista, à máxima da teoria da carência cultural da abstenção de culpa da escola ao problema do fracasso escolar. A primeira estocada atrela-se à percepção de que a escola também se responsabiliza por esse problema, o que já é contemplado na crítica do bloco fenomenológico-hermenêutico. A segunda estocada, todavia, ligada à percepção do “poder cultural” atributivo do campo educacional, viabiliza ao bloco marxista avançar sobre o sentido negativo do componente ideológico da escola, concebendo-o num sentido positivo, grávido de interesses próprios dos grupos sociais subalternos. Tal sentido positivo não só demarca a posição do campo educacional no problema fracasso escolar, mas o entende como protagonista no processo de recondução desse problema, noutros termos: na viabilidade do conceito de sucesso escolar.

Ponto de chegada: currículo crítico, campo educacional brasileiro e diferença cultural

Sobre a influência das teorias críticas do currículo às teorias pedagógicas e educacionais brasileiras da década de 1980 esclarece Moreira (1990, p. 159): “[...] uma das tarefas a ser desenvolvida pelos curriculistas críticos é superar o vocabulário curricular especializado, importado dos Estados Unidos nos anos setenta”. Desse impulso, de abandono dos modelos educacionais norte-americanos, também se notava a recusa das teorias técnicas do currículo: tal movimento guarda relação com o incentivo dos organismos científicos brasileiros ao intercâmbio de pós-graduandos em educação nas universidades europeias.

No entorno desse movimento, esclarece Patto (2015), novas explicações para o problema fracasso escolar vieram à tona, o que viabiliza o enaltecimento da chamada teoria da diferença cultural. Sobre esse enaltecimento é que se concentra o esforço de síntese do presente arrazoado: compreender preliminarmente, portanto, como a chegada da década de 1980 implicou, diretamente, uma nova via de explicação ao fenômeno fracasso escolar,

⁶ Ribeiro, Veloso e Zanardi (2016, p. 277) esclarecem: “Os teóricos críticos aqui mencionados acolhem a desconfiança tipicamente pós-moderna no que tange aos universalismos e concepções unitárias de verdade; aceitam também que o sujeito está longe de ser plenamente cartesiano como queria a modernidade iluminista. No entanto, as premissas críticas de intervenção na realidade e de possibilidade de transformação permanecem na busca da utopia ou nos inéditos viáveis”.

denominada diferença cultural, guarda tanto relações com o maior ou menor grau de sincronia assumido pelo “movimento reconceitualista norte-americano” sobre as teorias educacionais brasileiras, bem como com a possibilidade de compreender o quanto o traço crítico do currículo, aliado a esse movimento, passa a ser imerso e influenciado pelas próprias explicações do fracasso escolar por essa nova via.

A influência dos teóricos crítico-reprodutivistas (em maioria francesa) sobre o campo educacional brasileiro, reitera Saviani (2011, 2012, 2013), ilustra o contexto de reversão da influência norte-americana sobre as ideias pedagógicas nacionais durante a década de 1980. Estava em curso, demarca Moreira (1990), a delimitação de uma tradição pedagógica autônoma em alternativa aos problemas educacionais brasileiros; investiam-se sobre tal delimitação ideias afinadas às “pedagogias da educação popular” e “pedagogias da prática”, que valorizavam a “experiência cotidiana” em resposta aos determinismos afixados pelos grupos sociais dominantes.

Em que pese a fuga ao ideário norte-americano na demarcação de estudos sobre educação no Brasil, merece registro a aproximação entre as ideias do bloco fenomenológico-hermenêutico e o imperativo assumido pelas “pedagogias da educação popular” e “pedagogias da prática” à resposta ao problema do fracasso escolar. A fim de justificar a similitude de ideias entre ambos os movimentos intelectuais, vale recordar, a partir de Ribeiro (2016) e Ribeiro, Veloso e Zanardi (2016), a influência de Paulo Freire sobre o pensamento crítico norte-americano consolidativo do “movimento reconceitualista” do currículo. O papel curricular para esse grupo de pedagogias brasileiras, avalia Moreira (1990, p. 173-174), tem como eixo norteador “[...] as necessidades e as exigências da vida social, e não as disciplinas tradicionais”. No entanto, “tal interesse [...] não é antagônico ao interesse emancipatório; pelo contrário, a compatibilidade entre os dois tem sido acentuada [...]”.

Para essas teorias, o currículo, portanto, apesar de não se valer da noção de cultura universal, como a vertente do “bloco marxista” presume, revoluciona ao consagrar, em resposta ao tecnicismo até então operante ao lado da teoria da carência cultural para a explicação do fracasso escolar, a noção de “cultura diversificada”, “específica”, “múltipla” e, em certa medida, rente ao “relativismo subjetivista”.

Assume tal concepção, na supervalorização dos atributos culturais dos grupos sociais subalternos, uma via de emancipação ao projeto burguês de sociabilidade. A valorização desses atributos é sobre o que se deve ocupar o papel do campo educacional, que passa a se responsabilizar, na contramão da culpabilização do fracasso escolar advinda de fatores extraescolares, pelas contradições derivadas do fenômeno educativo. Assim, esclarece Moreira (1990, p. 174), “[...] programas a serem desenvolvidos com comunidades populares

específicas e práticas pedagógicas alternativas [...]” devem ser acatadas pelos currículos escolares do ponto de vista dessas teorias.

São dessas ideias pedagógicas que são ressignificadas as orientações curriculares técnico-lineares características das décadas de 1960 e 1970, bem como a resposta para o problema fracasso escolar. Embora prevalecesse a posição de autonomia das ideias curriculares críticas nacionais sobre aquelas exaltadas pelo “movimento reconceitualista norte-americano”, haja vista a baixa receptividade dos acordos firmados entre Brasil e EUA durante o regime militar pelas teorias progressistas, seu encaminhamento seguiu ainda o compasso das experiências estrangeiras.

Derivam dessa experiência, todavia, algumas explicações para o problema do fracasso escolar, respaldadas na compreensão de que a diversidade cultural deveria culpabilizar-se pelos problemas derivados do fenômeno educativo.

Vale concluir, destarte, uma clara tentativa de atualização da teoria do fracasso escolar, que, na altura da década de 1980, em que os discursos das “pedagogias da educação popular” e das “pedagogias da prática” encontram auge, busca distorcer a essencialidade das ideias contidas nessas teorias e reafirmar algo próprio do debate educacional na década de 1960: a desobrigação do organismo escolar pela responsabilidade do fracasso da escola e, na contrapartida, a responsabilização do indivíduo (ou, no caso da teoria da diferença cultural, das “individualidades”).

Referências

APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 201 p.

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006. 384 p.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969*. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, n.p., 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, n.p., 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. 216 p.

- GANDIN, Luis Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, Teresa Cristina (Org.). *Currículo e política educacional*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 23-52.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação. In: PINAR, William. *Estudos curriculares: ensaios selecionados*. São Paulo: Cortez, 2016. p. 7-18.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011. 279 p.
- MARTINI, Renato da Silva. A fenomenologia e a epochê. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 21, n. 22, p. 43-51, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-31731999000100006>.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990. 192 p.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7-38.
- PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200004>.
- PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Estudos curriculares: das teorias aos projectos de escola. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 197-221, jun. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100011>.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.
- PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio 1988.
- PINAR, William. *Autobiography, politics, and sexuality: Essays in curriculum theory, 1972-1992*. New York: Peter Lang, 1994. 278 p.
- RIBEIRO, Márden de Pádua. Teorias críticas e pós-críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo. *Movimento Revista de Educação*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 284-317, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i5.32619>.
- RIBEIRO, Márden de Pádua; VELOSO, Silene Gelmini Araújo; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Fim da teoria crítica? Crítica aos extremos pós-modernos e pós-estruturais da teoria curricular. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 2, p. 255-282, maio/ago. 2016.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. 128 p.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 472 p.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 137 p.

SAVIANI, Nereide. *História do currículo e tradição escolar*. p. 10-19, 2005. Disponível em: <<https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/151117CurriculoEM.pdf#page=10>>. Acesso em: 02 jul. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 156 p.

SOUZA, Rosa Fátima de. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 58, p. 117-128, abr./jun. 1993. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.12i58.1897>.

VIEIRA, Almir Martins; RIVERA, Dario Paulo Barrera. A hermenêutica no campo organizacional: duas possibilidades interpretativistas de pesquisa. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, São Paulo, v. 14, n. 44, p. 261-273, jul./set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.7819/rbgn.v14i44.906>.

Recebido em: 13/10/2022.

Aceito em: 12/01/2023.

Júlio César Maia

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), 2021. Professor no curso de Educação Física da Unidade Universitária de Itumbiara da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Áreas de interesse: currículo, teorias pedagógicas e história da educação.

 jcesarm@outlook.com

 <http://lattes.cnpq.br/1566093335953705>

 <http://orcid.org/0000-0002-7162-2136>