

CAMPO TEÓRICO CURRICULAR, TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E PRÁXIS DOCENTE: CONSTITUIÇÃO E INFLUÊNCIA

Viviani Anaya¹

Célia Regina Teixeira²

Resumo

Esta produção tem como objetivo assinalar a inter-relação existente entre teorias curriculares, tendências pedagógicas e *práxis* docente, bem como discutir que as ações que se encontram no bojo da prática do professor em sala de aula refletem a teoria curricular que a embasam. Desta forma, considera-se o currículo, tendência pedagógica e *práxis* docente enquanto elementos articulados, podendo ser ressignificadas de acordo com os interesses ideológicos, políticos e sociais pertencentes ao seu contexto social.

Palavras-Chave: Currículo. Teorias Curriculares. Tendências Pedagógicas. Práxis Docente. Formação de Professores.

Abstract

This production aims to point out the interrelationship between curriculum theories, trends and pedagogical teaching praxis, as well as discussing the actions that are at the core of teacher practice in the classroom reflect the theory that underlie curriculum. Thus, it is considered the curriculum, pedagogical trend and teaching praxis as articulated elements, and can be re-signified according to the ideological interests, political and social belonging to their social context.

Keywords: Curriculum. Curriculum theories. Pedagogical trends. Praxis Teacher. Teacher Training.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe-se a delinear a constituição do campo teórico curricular enquanto palco de ações e práticas. Assim, pode-se admitir a existência de vários ângulos de abordagens do campo teórico, definidores das teorias de currículo e das tendências pedagógicas.

Uma história de currículo escolar, enquanto dimensão histórica social, de acordo

¹ PUC/SP. vivianianaya@terra.com.br

² UFPB. cel.teix54@gmail.com

com Goodson (1995), é centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupado com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacional organizado, deve procurar descobrir os conhecimentos, valores e habilidades considerados verdadeiros e legítimos em determinada época, assim como investigar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas. Portanto, “[...] as práticas e as palavras têm sua história e refletem as atividades nas quais forjaram os significados que arrastam até nós, projetando-se em nossas ações e pensamentos, na forma de dar sentido à experiência”, conforme Sacristàn (1998, p. 119).

Referido pressuposto está ancorado no princípio de que uma teoria sistematiza e fundamenta decisões epistemológicas correspondentes a um conjunto organizado de análise, interpretação e compreensão dos fenômenos curriculares. Neste contexto, para efeito de entendimento, as teorias curriculares estão subdivididas em Teorias Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas.

Nesta conjuntura, uma teoria curricular define-se pelos conceitos que utiliza para conceber uma realidade, pois os “[...] conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a ‘realidade’”. Neste sentido, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam” de acordo com Silva (2004, p. 17). Desta forma, a análise dos conceitos que compõem as teorias curriculares nos permite observar certas coisas que, sem eles, não veríamos. Assim, ao se enfatizar determinados conceitos, novos contornos são dados ao currículo manifesto e, conseqüentemente, à formação do homem e da sociedade.

Ao mesmo tempo em que se constitui o campo teórico curricular, a história das tendências pedagógicas está relacionada ao aparecimento do ensino, no decorrer do desenvolvimento da sociedade, da produção e das ciências, como uma atividade intencional e planejada, dedicada à instrução. Assim, as tendências pedagógicas podem ser classificadas em dois grandes grupos: as de cunho liberal – pedagogia tradicional, pedagogia renovada e tecnicismo educacional – e as de cunho progressista – pedagogia libertadora e pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Neste contexto, as tendências pedagógicas que se encontram no bojo da prática do professor em sala de aula refletem a teoria curricular que a embasam, considerando que currículo, tendência pedagógica e *práxis* docente estão articuladas, sendo ressignificadas de acordo com os interesses ideológicos, políticos, culturais e sociais pertencentes ao contexto social analisado.

TEORIAS CURRICULARES, TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E PRÁXIS DOCENTE

Vale ressaltar que as Teorias Tradicionais sobre currículo surgiram nos Estados Unidos, no momento em que a preocupação com a manutenção de uma identidade nacional, desencadeada por sucessivas ondas de imigração, bem como o crescente processo de industrialização e urbanização, estabelece o currículo como campo especializado de estudos.

Inserido neste contexto, Bobbitt, em 1918, escreve o livro *The Curriculum*, buscando responder questões vitais sobre a finalidade e os contornos da escolarização de massas. Na sua obra, Bobbitt propunha que a escola funcionasse nos mesmos moldes de uma empresa, tendo como palavra chave, eficiência, estruturada tal e qual a proposta por Taylor, na Escola de Administração Científica. Os estudos de Taylor, baseados em experiências reais de trabalho, dirigiram-se mais à análise dos métodos de racionalização dos afazeres, a fim de melhorar a qualidade de vida dos empregados, mediante o aperfeiçoamento dos métodos e procedimentos de tarefas.

O modelo de currículo proposto por Bobbitt consolidou-se definitivamente em 1949, no livro publicado por Ralph Tyler, intitulado *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, centrado, essencialmente, nas questões de organização e desenvolvimento, tendo como eixo quatro questões básicas necessárias para a elaboração do currículo: 1) que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2) que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar estes propósitos? 3) como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4) como podemos ter certeza que esses objetivos estão sendo atingidos? As quatro perguntas formuladas por Ralph Tyler contemplam a divisão tradicional da atividade educacional: currículo, ensino, instrução e avaliação.

Dentro deste contexto, os objetivos de ensino devem ser claramente definidos e são geralmente expressos em termos de comportamento esperado dos alunos. Na sua obra, Tyler define com clareza uma metodologia para estabelecer os objetivos de ensino e justifica a necessidade de sua formulação explícita com vistas a: capacitar o professor para planejar etapas a serem seguidas pelos estudantes; auxiliar o estudante quanto ao direcionamento e à ênfase na matéria a ser aprendida; auxiliar o professor na avaliação do desempenho dos alunos. As teorias tradicionais de currículo estão em consonância com a corrente pedagógica tradicional de ensino.

Até o início do século XX, a escola era eminentemente tradicionalista, dando ênfase à ação do professor e as matérias de ensino. Segundo Vilarinho (1979, p. 33), “[...] os métodos e as técnicas de ensino, neste contexto, tinham caráter dogmático, eram verbalistas, de cunho predominantemente intelectual”. Assim, no bojo da escola tradicional, os métodos e as

técnicas de ensino eram compostos de exposição, utilizado como método clássico de ensino, onde a palavra substitui a realidade, a ação prática e os fatos; o interrogatório, técnica baseada em perguntas do professor e respectivas respostas do aluno e o método intuitivo, que implica na apresentação e observação de objetos, facilitando ao aluno sua elaboração conceitual.

Nesta conjuntura, o ensino era centrado no professor e, conseqüentemente, no conteúdo por ele ministrado; o aluno era passivo, visto como receptor de informações descoladas da realidade. O conhecimento era memorizado e o método utilizado era autocrático, verbalista e de cunho intelectual.

No auge dos movimentos sociais e culturais da década de 1960, surgiram novas teorizações que contestavam o pensamento e a estrutura educacional tradicional, vigentes até então. Enquanto os modelos tradicionais de currículo eram adstritos à atividade técnica voltada para a elaboração do currículo, as teorias críticas colocam em xeque os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais, responsabilizando-os pelas desigualdades e injustiças sociais. Na medida em que as teorias tradicionais eram consideradas teorias de aceitação, ajuste a adaptação, as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação social.

Segundo Silva (2004, p. 30) para “[...] as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”. Com isso, questões consideradas irrelevantes na Teoria Tradicional, passam a ser campo teórico e de análise na Teoria Crítica, ou seja, o desvelamento de questões ocultas do currículo. Teóricos como Freire (1970); Althusser (1970); Bourdieu & Passeron (1970); Bernstein (1971); Young (1971), Bowles & Gintis (1976); Pinar & Grumet (1976) e Apple (1979) são considerados os precursores enquanto estudiosos que se propuseram a criticar os elementos da Teoria Tradicional.

Em consonância com as teorias críticas de currículo, surge no início do século XX, como contraposição a Pedagogia Tradicional, o Movimento da Escola Nova ou Escolanovismo, também chamado de Pedagogia Renovada. Nesta corrente, o centro da atividade escolar não é o professor ou a matéria, mas o aluno ativo e investigador. Assim, segundo Libâneo (1994, p. 66), “[...] o professor incentiva, orienta, organiza as situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades e características individuais dos alunos”.

Neste modelo, o aluno é o principal elemento do processo de ensino, formado para o autocontrole e responsabilidade; a matéria é um meio para a consecução dos objetivos e o método utilizado é o experimental, visando à participação ativa do aluno, sua

integração, o atendimento dos interesses e necessidades individuais.

A partir dos anos 70, sob a égide do regime militar, implantado no Brasil em 1964, surge o Tecnicismo, inspirado na teoria behaviorista de aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino, que tinha como mote, o modelo empresarial aplicado à escola. Este modelo acabou sendo imposto no Brasil, por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar, então vigente.

Neste modelo, a desvinculação entre teoria e prática é mais acentuada. O professor torna-se mero executor de objetivos instrucionais, de estratégias de ensino e de avaliação. Acentua-se o formalismo didático através dos planos elaborados segundo normas pré-fixadas; o aluno deverá ser eficiente (produtivo) que sabe lidar “cientificamente com os problemas da realidade”, em consonância com os objetivos propostos, dando ênfase na produtividade do aluno.

Por volta dos anos 80, as tendências de cunho progressista interessada em propostas pedagógicas voltadas para os interesses da maioria da população, foram adquirindo maior solidez e sistematização. Dentre essas tendências, destacam-se a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Crítico-Social de Conteúdos.

A Pedagogia Libertadora retomou a proposta da educação popular dos anos 60, direcionando seus princípios e práticas em função das possibilidades do seu emprego na educação formal em escolas públicas, já que, inicialmente, tinha caráter extraescolar, não oficial e voltada para o atendimento de clientela adulta.

A Pedagogia Crítico-Social de Conteúdos constituiu-se como movimento pedagógico interessado na educação popular, na valorização da escola pública e do trabalho do professor, no ensino de qualidade para o povo e, especialmente, na acentuação da importância do domínio sólido por parte de professores e alunos dos conteúdos científicos do ensino como condição de participação efetiva do povo nas lutas sociais.

Assim, em consonância com este momento histórico, as Teorias Pós-Críticas surgem com a proposta de ampliar as discussões acerca dos conceitos defendidos na teoria anterior - Teoria Crítica - numa dimensão questionadora, libertadora e emancipatória. A preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder, as remetem para questões pertinentes à diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo; das questões de gênero, raça, etnia e sexualidade; dos discursos; da subjetividade e, também, das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural.

A relevância das teorias curriculares, abarcada neste trabalho, bem como das tendências pedagógicas, permanece alicerçada na questão de que esses estudos e sua teorização têm por finalidade a melhoria da prática pedagógica.

Sacristàn (1999, p. 44) corrobora com esta assertiva quando aponta que

[...] a ação do ensino não pode ser considerada como um mero recurso instrumental, uma técnica para conseguir metas abstratamente, porque essas metas não podem ser qualquer fim e por que os meios para consegui- las operam em contextos incertos, sobre seres humanos que impõem critérios ao que se fala com eles [...].

Nesta perspectiva, teorias curriculares e tendências pedagógicas que contemplem a formação global do homem estão apontadas, neste capítulo, como um elemento central e articulador. A relação entre os elementos curriculares e os problemas práticos da educação se constitui em um desafio atual para os envolvidos no projeto educativo e, especificamente, de formação de educadores.

Segundo Anaya e Teixeira (2007, p.7), a escola, enquanto agência social, e o currículo escolar

[...] reflete a visão de mundo expressado nos documentos orientadores (currículo formal e escrito), por meio das formas efetivas de ação dos agentes educacionais (currículo em ação) e, dos valores, normas, hábitos, atitudes que governam as relações nas salas de aulas (currículo oculto).

Neste sentido, o currículo é visto como um instrumento norteador de práticas escolares, conteúdos programáticos e estratégias metodológicas que indicam e contribuem na formação de sujeitos e conseqüentemente, da sociedade.

O CAMPO TEÓRICO CURRICULAR E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE

Na contemporaneidade, espera-se do professor, mais do que qualquer outro profissional, a intercessão na formação de comunidades de aprendizagens em diferentes espaços de interação, uma vez que a valorização do trabalho criativo e cooperativo é a tônica do momento. Exige-se que, além dos conteúdos, sejam trabalhadas atitudes.

Neste sentido, a *práxis* docente necessita ser redimensionada no sentido de uma revisão para além do currículo tradicional – que era simplesmente tomado como dado e, portanto, como implicitamente aceitável – para um currículo crítico e pós-crítico por incorporar, também, os elementos pertencentes ao currículo oculto.

Para tanto, questões pertencentes à dimensão crítica e pós-crítica apontam-se

como uma alternativa de revisão da *práxis* docente. Como alternativa na superação dos entraves referentes à história de vida dos alunos, a tese defendida por Giroux (1988) – conceito de voz – poderia se constituir em ingrediente amenizador da distância entre o dito e o vivenciado no espaço educativo. Por meio do conceito de “voz”, Giroux (1988), aponta a necessidade de construção de espaços no ambiente educativo onde anseios, desejos e pensamentos dos estudantes possam ser ouvidos e atentamente considerados, pois o professor, ao se apropriar deste conceito, precisa ultrapassar a dimensão burocrática para a dimensão de intelectual transformador.

Com isso é premente, conforme GIROUX (1998, p. 33), que os professores

[...] atentem seriamente para a necessidade de dar aos alunos voz ativa em suas experiências de aprendizagem; significa desenvolver um vernáculo crítico que seja adequado aos problemas experienciados ao nível da vida diária, especialmente quando estes são relacionados com experiências pedagógicas desenvolvidas por práticas de sala de aula.

Não enxergar alguns destes elementos, principalmente os que pertencem ao conceito de voz, muito concorreria para a exclusão de direitos fundamentais, assim como da ineficiência das práticas pedagógicas.

Os estudos realizados na área de currículo apontam para um ingrediente muito importante no campo das reflexões, o conhecimento teórico. Entretanto, as concepções teóricas, por não estarem no cotidiano escolar enquanto ajuda para explicar as práticas pedagógicas, se constituem em desafio para os educadores, uma vez que é considerada de difícil entendimento e compreensão.

Segundo Forquin (1993, p. 144) “[...] é necessário que o que se ensina valha à pena”. Não existe método ou atividade que se sustente sem uma base teórica e um conteúdo programático sistematizado e acumulado ao longo das gerações. Esses elementos devem estar articulados com o que se considera significativo para uma dada realidade e um dado sujeito.

A mudança da corrente pedagógica tradicional, que vigorou até os anos de 1930, onde o professor detinha o monopólio do conhecimento, figurando o aluno como um indivíduo passivo, para o modelo escolanovista, a partir de 1930 até 1970, onde o papel do professor seria o de estimular o autodesenvolvimento do aluno e mediar o processo de aquisição de conhecimento, tornando-o um agente ativo no processo de aprendizagem, fez com que os métodos utilizados se sobressaíssem aos conteúdos programáticos de ensino. Neste processo, os conteúdos programáticos, de certa forma, perderam espaço para os métodos utilizados para a apropriação deste “saber” acumulado.

Uma das explicações para esta visão dicotômica entre os métodos de ensino e os conteúdos programáticos deve-se ao fato de que os conteúdos são pensados e elaborados, na maioria das vezes, fora do espaço escolar, onde os agentes responsáveis por essa transmissão, ou seja, os professores, não participam da escolha e da elaboração deste currículo. A divisão de funções, neste processo, minimiza a tarefa do professor, subtraindo sua responsabilidade no processo de transmissão de conteúdos culturalmente válidos e próximos da realidade dos alunos. Neste ínterim, a forma como esses conteúdos programáticos são transmitidos, ganham relevância, por ser a parcela que cabe ao professor.

Segundo Forquin (1993), a educação do tipo escolar supõe sempre uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos. O que ensinar, ou seja, quais os conteúdos que deverão ser recortados de todos os conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela sociedade e que deverão fazer parte do currículo é a grande preocupação dos agentes que o elaboram. Neste processo de elaboração do currículo, novamente a visão dicotômica emerge quando se nota uma separação entre os conteúdos programáticos que irão compor o currículo e a instrução, ou seja, a ação de desenvolvê-los através de atividades práticas. Se considerarmos que a aprendizagem efetiva se dá com a experiência prática dos conteúdos desenvolvidos, ambos os conceitos devem ser entendidos em interação recíproca.

Segundo SACRISTÁN (1998, p. 120):

[...] sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. [...] Quando há ensino é porque se ensina algo ou se ordena o ambiente para que alguém aprenda algo. [...] a técnica de ensino não pode preencher todo o discurso didático evitando os problemas que o conteúdo coloca.

Desta forma, a educação para ser compreendida exige ser entendida como uma atividade que se expressa de formas distintas, onde tanto o conteúdo programático quanto a didática utilizada, transformam o currículo na prática para produzir a aprendizagem. Por isso, teorias curriculares, tendências pedagógicas e *práxis* docente na formação de educadores, um resgate dos fundamentos teóricos, é apontado, nesse estudo, como elementos que desvelariam alguns pressupostos que necessitariam ser desocultados, uma vez que a atividade docente, seus agentes e seu contexto desligaram-se em muitos casos, dos conteúdos a que servem, entendendo por conteúdos algo mais do que uma seleção de conhecimentos sistematizados provenientes de campos especializados do saber mais elaborado.

As teorias de currículo tradicional, crítica e pós-crítica, suas concepções, assim como as tendências pedagógicas e a dimensão de formação de educadores e suas variadas contextualizações, oferecerão variações formais. Com isso, pode-se afirmar que a seleção dos conceitos estará convergindo para as concepções curriculares, ora tradicional ou técnica, ora, crítica ou pós-crítica. A premissa, afirmada acima, se deve à concepção de currículo educacional defendido por Silva (2004, p. 14), que aponta que “[...] a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”. Silva (2004) aponta, ainda, que o currículo educacional é compreendido como prática social e representa a síntese dos conhecimentos e valores que caracterizam um processo social expresso pelo trabalho pedagógico desenvolvido nos espaços educativos.

Nesse sentido, busca-se neste trabalho, discutir sobre as questões de seleção, organização e sobre os processos pedagógicos, que se constituem em elementos de extrema importância do currículo. Corroborando com a questão da seleção e das relações de poder no campo curricular, vale ressaltar Apple (2001), que nos remete à questão curricular pautada numa tradição seletiva, da organização e processos pedagógicos realizados por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo e, para tanto, devem fazer parte do currículo.

O vínculo entre a teoria educacional e o currículo nem sempre são contemplados nos tratados educativos (leis, teorias, diretrizes curriculares); entretanto, as teorias educacionais e as tendências pedagógicas estão direcionadas para fatores que concorrem para que todas elas tenham o mesmo discurso e prática. O estudo da trajetória das teorias curriculares oferece uma forma de analisar as complexas relações entre as instituições de ensino e a sociedade, porque mostra que as instituições educativas tanto refletem como retratam as definições sociais do conhecimento culturalmente válido, desafiando os envolvidos no ato educativo, no sentido de ampliar as reflexões para questões que se encaminham para além das teorias vinculadas à economia e educação e economia e cultura.

Segundo Apple (1982), não é aceitável apontar um vínculo entre as estruturas econômicas e sociais mais amplas e o currículo, pois esse vínculo é mediado por processos que acontecem no campo da educação e do currículo e que são aí ativamente produzidos e mediados pela ação humana, rompendo, então, com as análises simplistas de reprodução.

Goodson (2001) alinha-se com essa vertente, uma vez que o entendimento do processo histórico do currículo faz um resgate numa perspectiva na qual ele é concebido como algo em movimento, em constante fluxo e transformação, sofrendo constantes rupturas, apontando, via historicidade, não apenas os pontos de continuidade e de evolução, mas também as grandes rupturas e descontinuidades.

Em suma, vale ressaltar, também, a necessidade de ampliação de focos de análise para além das estruturas econômicas, uma vez que as “[...] estruturas econômicas não são suficientes para garantir a consciência; a consciência precisa ser conquistada em seu próprio campo. O campo cultural não é um simples reflexo da economia: ele tem a sua própria dinâmica” conforme SILVA (2004, p. 46).

O campo da teorização e investigação e pesquisa, com base nos estudos Culturais, tem seu lócus de desenvolvimento em 1964, no Centro de Estudos das Culturas Contemporâneas, na Universidade de Birmingham, Inglaterra. A temática inicial desenvolvida por esse grupo de pesquisadores estava relacionada com a questão da cultura dominante, focada nas grandes obras da literatura e das artes em geral. Apontavam e defendiam, em seus trabalhos iniciais, que a cultura, ora apresentada, era um privilégio de um grupo restrito de pessoas, ocorrendo uma incompatibilidade entre as relações de cultura e democracia.

Para tanto, essa visão dos estudiosos do Centro baseava-se na análise de duas obras distintas, que comporiam seu referencial teórico: *Culture and Society*, de Raymond William, data de 1958, e *Uses of literacy*, de Richard Hoggart, publicada em 1957. Além desses dois clássicos, destaca-se a obra *The Making of English Working Class*, de E. P. Thompson, em 1963. Entretanto, mesmo com essas obras dando suporte teórico aos pesquisadores do Centro de Estudos, é observada uma preferência e uma forte influência na concepção de cultura conforme concebe Raymond Williams.

Para Williams (2000), a cultura deveria ser concebida como o modo de vida de uma sociedade, enquanto experiência vivida pelos homens. Nessa perspectiva, é verificado o rompimento entre as divisões da cultura das “grandes obras” com culturas que abarcam as variadas formas pelas quais os grupos humanos organizam-se. Assim, é verificada uma heterogeneidade de estudos. Mesmo com essa heterogeneidade e com a proliferação de estudos sobre a cultura nas Universidades, muitos pesquisadores mantiveram-se na similaridade da perspectiva social. Verifica-se, também, que todos os estudos desenvolvidos tinham uma versão no campo do gênero, da raça e sexualidade, embora mantivessem uma intersecção entre elas.

Nesse contexto heterogêneo, os Estudos Culturais passam a conceber a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de significados em que diferentes grupos sociais, em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados à cultura mais ampla. Nesse sentido, o importante é saber que a cultura é um campo contestado de significações e que envolve a definição de identidade cultural e social dos diferentes grupos. Dessa forma, a cultura é um campo em que se

definem as formas como o mundo, as pessoas e os grupos devem ser. Assim, ela é um jogo de poder, situando-se numa perspectiva mais ampla de conexões entre cultura, significação, identidade e poder.

Os Estudos Culturais têm clara preocupação em desconstruir e mostrar as origens e invenções, as construções sociais e culturais rompendo com a visão de naturalização; tomar partido dos grupos em desvantagem nas relações políticas e sociais. Para tanto, os Estudos Culturais concebem que o currículo, enquanto campo de luta em torno da significação e da identidade precisa, então, entender e estender as preocupações dos Estudos Culturais em seu bojo. A partir dos Estudos Culturais é que visualizamos que currículo e conhecimento são campos culturais sujeitos à disputa e interpretação, e nos quais diferentes grupos apostam em estabelecer sua hegemonia. Assim, o currículo, enquanto artefato social contempla, em seu bojo, a instituição e o conteúdo: a instituição do currículo é uma invenção social e o seu conteúdo uma construção social.

Em termos teóricos, os estudos desenvolvidos pelo Centro de Estudos Culturais Contemporâneos adotaram quadros de referência claramente marxistas, principalmente nas interpretações contemporâneas de Marx, Althusser e Gramsci e os conceitos de ideologia e hegemonia. Nos anos 80, esses conceitos iriam ceder espaço para Foucault e Derrida. Nesse sentido, os estudos e pesquisa desenvolvidos pelo Centro, aportam em pressupostos metodológicos de cunho etnográfico e de interpretações textuais. Essas duas formas de realização de pesquisa refletem as origens disciplinares dos Estudos Culturais: a etnografia é usada para pesquisas denominadas subculturas urbanas, e a interpretação textual para análise dos programas de certas obras literárias consideradas populares. E não há separação entre o conhecimento tradicionalmente considerado escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo, uma vez que ambos expressam significados sociais e culturais construídos, assim como buscam influenciar e modificar as pessoas envolvidas com as complexas relações de poder.

Silva (2004, p. 134) colabora com essa assertiva ao considerar que, numa sociedade com características complexas, “[...] de incerteza e instabilidade [...], num mundo em que as questões da diferença e da identidade se tornam tão centrais, é de se esperar que a ideia central dos Estudos Culturais possa encontrar um espaço importante no campo das expectativas sobre o currículo”.

Segundo Silva (2004), Moreira (1990), Apple (2001), somente pela perspectiva crítica é possível explicá-lo e desvelá-lo. E, para entender os questionamentos e explicar como esse artefato veio a se tornar o que é, a dimensão histórica facilita e oferece uma

descrição da dinâmica social que o moldou dessa forma. Nessa perspectiva, torna-se necessário reconhecer que o processo de construção social do currículo não é um processo meramente lógico, e sim internamente inconsistente e ilógico. Tal princípio está fundamentado na questão de que a teoria curricular não representa uma perspectiva acabada e sólida, pois, “[...] é um produto da trajetória humana e social e um meio através do qual os grupos poderosos exercem uma influência muito significativa sobre os processos mediante os quais eram e são educados os jovens” conforme Kemmis (1988, p. 42).

Assim, apontar que a questão que permeia a construção de um currículo está relacionada ao ensino de matérias escolares e de formação ideológica de valores, é um elemento reflexivo importante. Questões relacionadas ao conhecimento, ao ensino, aos valores ideológicos, realizam o vínculo entre a construção social do currículo e a dimensão humana do homem.

De acordo com Anaya (2008, p. 29-30), “[...] uma *práxis* que conceba a diversidade que permeia a sala de aula, precisa ser entendida enquanto um ingrediente que possibilitaria romper com antigos pressupostos pertencentes à teoria curricular tradicional, pois o currículo, os professores e os alunos não são elementos neutros, mas, sim, transmissores de ideologias”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre o currículo escolar destacam que este instrumento não se constitui em um elemento neutro, mas transmissor de ideologias; numa sociedade excludente e seletiva concorre para fortalecer padrões perpetuadores de desigualdade social. Segundo Moreira e Silva (1995, p. 78), o currículo é concebido numa dimensão social e cultural por estar inserido numa

[...] perspectiva mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares [...].

Moreira e Silva (1995, p. 78) defendem, ainda, que o currículo tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Assim, ao excursionar na trajetória curricular, alguns elementos de fórum íntimo, pertencentes à dimensão crítica, são apontados por indicar que o papel/função do currículo escolar é romper com os antigos modelos, encaminhando-se para a necessidade de um novo enfoque deste artefato, no sentido de desconstruir as estruturas de dominação.

Na articulação do proposto na dimensão conceitual com a prática, apontam-se experiências emancipatórias de currículo, como a da Escola da Ponte, em Portugal. Estabelecer essa relação entre teoria e prática cumpre a proposta de promover essa ação reflexiva no universo curricular, acreditando que ela facilita enxergar e desnudar as relações sociais e seus desmembramentos no campo educativo.

Iniciar a reflexão sobre currículo é abordar suas várias dimensões e concepções. Para alguns, o currículo escolar é considerado um plano de estudos, conteúdos que se estudam em determinada disciplina, manual de curso, formas de avaliação, programa de uma disciplina. Outros consideram o sentido etimológico da palavra currículo, que provém do latim *curriculum* ou *currere* (Ferreira, 1986), que significa caminho.

Ora confrontando, ora ampliando os conceitos anteriores, Huebner (1992, p. 212) aponta para a falta de precisão do termo currículo e diz que a “[...] palavra aponta para diversas, inclusive paradoxais, intenções dos educadores: está carregada de ambigüidades, falta precisão, refere-se, de modo geral, a programas educativos das escolas”.

Estudiosos curriculistas, como Gagné (1967), concebe o conceito de currículo escolar como seqüência de unidades de conteúdo organizadas de tal maneira que a aprendizagem de cada unidade possa ser conseguida como uma atividade singular, desde que habilidades especificadas por unidades anteriores tenham sido aprendidas pelo aluno. Pode, ainda, ser concebido como prescrições concretas dos conteúdos de ensino que objetiva regular, normatizar, possibilitando uma homogeneização do que se ensina em escolas de um sistema de ensino.

Foi assim que o currículo escolar configurou-se, na visão tradicional, entendido como um conjunto de informações – conhecimentos selecionados da cultura social – necessários a ser transmitidos às crianças e aos jovens.

De acordo com Terigi (1996), não é possível encontrar a origem do currículo, mas apenas falar de seus pontos de emergência, que foram, no contexto histórico escolar, ganhando densidade, diversidade e profundidade desde a Revolução Francesa, chegando aos Estados Unidos.

Segundo Coll (1997), o currículo é um projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequados e

úteis aos professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. Para isso, o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e o que, como e quando avaliar.

Stenhouse (1984) considera o currículo escolar uma tentativa de comunicar os princípios e as características essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e seja efetivamente transpassado à prática.

Com essa diversidade de vertentes, considerando suas mais variadas conceituações, evidencia-se que, ao longo do tempo, o currículo foi ganhando novas conotações e concepções, influenciadas por orientações filosóficas diferentes e divergentes, que fizeram com que recebesse diferentes nomes, para mostrar a eficácia dos elementos não prescritivos do cotidiano escolar.

A partir desse apanhado de concepções, parece pertinente considerar que o currículo escolar não tem existência à parte da sociedade que o cria. Trata-se de uma invenção social que implica uma seleção da cultura, um conjunto de ênfases e omissões que expressa, em determinado momento histórico, o que se considera ser educação.

As questões curriculares emergentes apontam para a ampliação das discussões sobre as áreas de abrangência de um currículo, considerando que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é, também, uma questão de identidade.

O currículo escolar, apontado neste trabalho, tem o conceito defendido por Apple (1982), por ser o resultado de uma seleção de saberes num universo mais amplo de conhecimentos, na medida em que deduzem que tipos de conhecimento serão considerados válidos, por se encontrarem justapostos ao tipo de pessoas que se pretende considerar ideal. A necessidade de um olhar sobre as questões de poder faz-se necessária quando se concebe que as pessoas, ao organizar determinados conhecimentos no currículo, nunca desenvolvem essa organização sem embebedar-se dos valores ideológicos que, por vezes, aparece nos livros, nas salas de aula e na prática pedagógica dos professores. Corroborando, Apple (1982), nos aponta que todo estudo curricular está aportado nas questões ideológicas, principalmente para desvelar a questão do oculto; aponta, também, que alguns questionamentos devem permear a prática daqueles que realizam a operacionalização do currículo. Assim, para além da revisão de posturas ideológicas e pedagógicas, a formação de professores deverá abarcar, em seu bojo curricular, a inserção do elemento relacional como parte integrante do processo de formação. Severino (2001, p. 72) afirma que a “[...] educação é uma prática social e política cujas ferramentas são elementos simbólicos, produzidos e manuseados pela subjetividade e mediados pela cultura”.

Assim, o currículo ilustraria a representação da cultura no cotidiano, não

constituído apenas de conhecimentos factuais, mas o modo como os indivíduos e os grupos sociais representam tais conhecimentos. Deste modo, o currículo, nos cursos de Formação de Professores abriga, também, as concepções de vida social e as relações sociais que animam aquela cultura, reconhecendo que o conhecimento não é um elemento neutro, mas sim produzido historicamente, no interior das relações sociais.

REFERÊNCIAS

ANAYA, V.; TEIXEIRA, C.. A sociedade contemporânea e a flexibilidade curricular das escolas plural e kanamari: os estudos culturais e sua importância no currículo oficial. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3192/2114>. Acesso em: 25/10/2000.

ANAYA, Viviani. Prática Docente e Relações Interpessoais: um olhar para a constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. 2008. 184 p. Dissertação. Mestrado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

APPLE, M.. Ideologia e currículo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982. 288p.

_____. Política cultural e educação. 2. ed. Trad. de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2001. 216p.

COLL, C. Psicologia e currículo. 2 ed. São Paulo: Ática, 1997.

FERREIRA, A. B. de H. Novo dicionário da língua portuguesa. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GAGNÉ, R. Curriculum research and the promotion of learning. IN: TYLER, R.; GAGNÉ, R.; SCRIVEN, M. Perspectives on curriculum evaluation. 1 ed. Chicago: Rand McNally, 1967. P. 19-38.

GIROUX, H.. A escola crítica e a política cultural. Trad. Dagmar M.L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988. 104p

GOODSON, I. F. Currículo: teoria e história. Trad. Attílio Brunetta. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. 140p

_____; DOWBIGGIN, I. História do currículo, profissionalização e organização social do conhecimento: um paradigma alargado para a história da educação. In: GOODSON; I. F.. O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo. Portugal: Porto Editora, 2001 (Coleção Currículo, Políticas e Práticas). 232p

HOGGART, Richard. Uses of literacy. London: Paperback, 1957.

HUEBNER, D. El estado moribundo del curriculum. IN: SACRISTAN, Gimeno J.; PÉREZ GOMÉZ, A. Comprender y transformar la enseñanza. 1 ed. Madrid: Morata, 1992.

KEMMIS, S. El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata, 1998. 153p

LIBÂNEO, J. C.. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. 261p

MOREIRA, A. F. B.. Currículos e Programas no Brasil. São Paulo: Papyrus, 1990. 236p

_____; SILVA, T. T. da. (org). Currículo, Cultura e Sociedade. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SACRISTÁN, J.G.; P. G., A. I. Compreender e transformar o ensino. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 396p

_____. Poderes instáveis em educação. Trad. Beatriz Affonso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 287p

SEVERINO, A. J. Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho D'Água, 2001. 175p

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 4. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2004. 154p

STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del curriculum. 1 ed. Madrid: Morata, 1984.

TERIGI, F. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 159-196, 1996.

THOMPSON, Edward P. The making of the english working class. Harmondsworth: Penguin, 1963.

VILARINHO, L. R. G.. Didática: temas selecionados. Rio de Janeiro: LTC, 1979. 145p

WILLIAMS, Raymond. Cultura. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. Culture and Society, 1780-1950. London: Chatto & Windus, 1958.