

CONCEITOS, PROCESSOS E IDENTIDADES NO CURRÍCULO ESCOLAR

Carla Carvalho¹
Cláudia Renate Ferreira²

RESUMO

Aborda-se inicialmente neste texto, os principais conceitos acerca do currículo presentes na literatura, sua trajetória histórica pontuando os principais autores que fundamentam esta área. O currículo educacional representa a síntese dos conhecimentos e valores que caracterizam um processo social expresso pelo trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Neste sentido, busca-se refletir sobre as questões de seleção e organização de conteúdos, pensando a ação do profissional da educação. Para isso discute-se o conceito de identidade procurando compreender o currículo como documento de identidade no espaço escolar, sendo esta e o conhecimento dimensões centrais na discussão curricular, que marcam as relações entre conhecimento, cultura e poder na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Cultura e identidade.

1. INTRODUÇÃO

A inquietação para a produção deste breve texto surgiu em conversas com profissionais que atuam na educação básica, no qual percebeu-se pelas falas as diferentes concepções acerca do que vem a ser currículo, do que ensinar e como mediar os diversos conteúdos que permeiam o currículo escolar.

O texto que segue portanto, aborda os principais conceitos acerca do currículo presentes na literatura, sua trajetória histórica trazendo os principais autores que

¹ Arte-educadora, Mestranda em Educação pela UNIVALI. Professora de Arte e Educação nos Cursos de Pedagogia na FEBE e de Artes na FURB e UnC. E-mail: carla.carvalho@uol.com.br

² Pedagoga, Mestranda em Educação pela UNIVALI. Coordenadora do Curso de Pedagogia e Professora de Avaliação Educacional e Estrutura e Funcionamento do Ensino no Curso de Pedagogia na FEBE. E-mail: claudia@intervip.psi.br

fundamentam a área e buscando a partir disto, um olhar para este quanto um artefato escolar transformado historicamente.

Posteriormente, trazemos a discussão sobre as questões de seleção e organização de conteúdos voltando a reflexão para a ação do profissional da educação. Segue-se refletindo acerca do conceito de identidade procurando compreender o currículo como documento de identidade do espaço escolar. Por fim, buscamos abordar as questões sobre o conhecimento, a cultura e o poder pontuadas nas teorias pós-críticas e seus estudos referentes ao currículo.

2. DISCUTINDO OS CONCEITOS DE CURRÍCULO

As principais mudanças na formação de professores incidem em sua organização curricular, para tanto, faz-se necessário uma discussão sobre os fundamentos do currículo, mais especificamente as relações entre conhecimento, cultura e poder na educação.

O currículo por muitos professores é entendido como programas de ensino, conteúdos ou matriz curricular. Na realidade existe uma pluralidade de definições e cada uma pressupõe valores e concepções implícitas.

A palavra *curriculum*, de origem latina significa o curso, a rota, o caminho da vida ou das atividades de uma pessoa ou grupo de pessoas. O currículo educacional representa a síntese dos conhecimentos e valores que caracterizam um processo social expresso pelo trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Para Goodson (1996) o currículo é definido como um percurso a ser seguido, como conteúdo apresentado para estudo.

Os primeiros estudos no campo do currículo, de origem norte-americana, foram influenciados pelo modelo tecnicista de natureza prescritiva, baseados nas categorias de controle e eficiência social.

Destaca-se neste sentido, a obra de Ralph Tyler (1949), na qual mostra preocupação com o estabelecimento de objetivos educacionais e com a avaliação. O currículo era visto como uma atividade neutra, instrumento de racionalização da atividade educativa e controle do planejamento. O pensamento de Tyler influenciou nos

estudos sobre currículo no Brasil, adotado como fundamento teórico na organização curricular do ensino na década de 70.

A Nova sociologia da educação busca discutir os aspectos internos da escola, a relação entre a educação e as desigualdades sociais. O desvelamento das implicações do currículo com a estrutura de poder político e econômico na sociedade inseriu a problemática curricular no interior da discussão político sociológica. Michael Apple em *Ideologia e Currículo* (1982) colocou em destaque a relação entre dominação econômica e cultural e o currículo escolar. Baseado na abordagem neomarxista, o autor trabalhou a noção de currículo oculto buscando demonstrar como as escolas produzem e reproduzem a desigualdade social. A discussão sociológica do currículo, a crítica ao reducionismo e estruturalismo tem sido feita pelos autores como Young (1989), Apple (1989) e Silva (1988).

Além da teoria crítica do currículo de natureza sociológica, os estudos neste campo tiveram outros desdobramentos: Kemis (1996) tem assinalado a necessidade de uma reformulação da teoria do currículo com base na articulação teórico-prática. Stenhouse (1991) e Schwab (1983), sugerem o estudo do currículo numa perspectiva processual e prática. Sacristán (1987 e 1998) defende o modelo de interpretação que concebe o currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciadas e inter-relacionadas, permitindo analisar o curso de objetivação e concretização do currículo em vários níveis assinalando suas múltiplas transformações.

Apple em sua obra *Ideologia e currículo* utiliza o termo *tradição seletiva*³ “(...) a questão e a seletividade, a forma que, de todo um campo possível de passado e presente, escolhem-se como importantes (...) significados e práticas, (...) outros são negligenciados e excluídos”.

Efetivamente, como assinala Forquim (1992), “aquilo que as escolas transmitem da cultura é sempre uma escolha de elementos considerados socialmente válidos e legítimos”.

Estudos críticos do currículo apontam que a seleção cultural sofre determinações políticas, econômicas, sociais e culturais. Neste sentido, a seleção do conhecimento

³ Entende-se por tradição seletiva um processo no qual “nos termos de uma cultura dominante efetiva, é sempre dissimulado com a tradição, o passado significativo.

escolar não é um ato desinteressado e neutro, é resultado de lutas, conflitos e negociações. Assim, entende-se que o currículo é culturalmente determinado, historicamente situado e não pode ser desvinculado da totalidade do social.

Para Silva e Moreira (2000) “... nas escolas não se aprendem apenas conteúdos sobre o mundo natural e social; adquire-se também consciência, (...) que comandam relações e comportamentos sociais”.

Os estudos que analisam os efeitos do currículo para além da aquisição de conhecimentos formais voltam-se para a concepção de currículo oculto. Apontam que por meio do currículo oculto são transmitidas ideologias, concepções de mundo pertencentes a determinados grupos hegemônicos na sociedade e que serve para reproduzir as desigualdades sociais. Para Silva (1995), currículo oculto são “... todos os efeitos de aprendizagem não intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar. A relevância deste conceito está na explicação que ele oferece para a compreensão de muitos aspectos que ocorrem no universo escolar”.

Como também, Silva (2000) acrescenta currículo oculto como “conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente “ensinados” através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola”.

A literatura crítica no campo do currículo tem argumentado a favor de uma teoria que leve em consideração a dimensão prática do currículo. Trata-se de uma perspectiva que busca compreender o currículo em ação, ou seja, os contextos de concretização do currículo desde a sua prescrição até a efetivação nas salas de aulas.

Sacristán (1998) aponta para esta perspectiva:

... o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se toma realidade (...) tal como se encontra configurada. O autor foca a atenção para os condicionantes administrativos, institucionais e pedagógicos que afetam o desenvolvimento do currículo nas escolas.

A perspectiva teórico-prática ressalta os contextos do trabalho docente com o conhecimento e com o processo ensino-aprendizagem, contexto curricular complexo e problemático. Neste sentido, afirma Sacristán “... aos microespaços sociais de ação, às

responsabilidades de deliberação dos professores sobre seu próprio trabalho e a compreensão de como o currículo se converte em cultura real para professores e alunos”.

3. A SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

A questão central da discussão sobre currículo perpassa pelo processo de organização e seleção dos conteúdos trabalhados nas escolas. Neste sentido, ao se discutir as escolhas feitas pelos professores, está-se discutindo não só as opções, mas as concepções acerca de uma determinada sociedade e de como se percebe seu desenvolvimento. Segundo Santos e Moreira (1996) “ em parte por meio do currículo, diferentes sociedades procuram desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados”.

Pensando a função do currículo, percebemos porque este foco de discussão é tão significativo. A palavra currículo apresenta e aparece com dois sentidos muito claros no meio pedagógico já apontados anteriormente: como conhecimento escolar ou como experiência de aprendizagem. Mesmo com enfoques diferentes, os dois sentidos estão presentes no currículo escolar, assim um completa o outro, visto que “todo currículo envolve apresentação de conhecimentos e inclui um conjunto de experiências que visam favorecer a assimilação e a reconstrução desses conhecimentos” (SANTOS e MOREIRA, 1996).

Desta forma, percebe-se que o currículo é uma construção social, no sentido que está diretamente ligado a um momento histórico, a uma determinada sociedade e as relações que esta estabelece com o conhecimento. Partindo disto, teremos nas diversas realidades uma pluralidade de objetivos com relação ao que ensinar, no sentido de que os conteúdos propostos compõem um quadro bastante diverso e ao mesmo tempo peculiar.

Desta maneira, o currículo é um processo histórico e por meio do social se estrutura, não sendo possível de uma hora para outra deixar para trás todas as experiências passadas. Assim, ao percorrer o processo histórico do ensino no Brasil, não se pode ignorar que conteúdos eram trabalhados nos diversos momentos e como era sua organização e seleção, compreendendo como estes interferem na atual realidade.

Para pensar a questão do conteúdo, aponta-se uma frase de Sacristán (1998) “sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam”. Falar de conteúdo por um tempo atrás parecia algo proibido. De certa maneira, até esvaziou-se este do espaço escolar, por conta dos movimentos progressistas das últimas décadas, que via neste uma maneira de reproduzir a cultura dominante.

Porém é importante pensar este conteúdo para que se possa falar de sua seleção, organização e como a cultura pode ou não ser reproduzida no cotidiano escolar. Para tanto, o conteúdo nos faz percorrer diversos momentos da história, principalmente aquele tradicional, no qual era visto como algo estático, nunca como um elemento que pode ser questionado e transformado. Neste sentido aponta-se as idéias de Popkewitz (1998)

... para entender o conceito de conteúdo do ensino como uma construção social e não lhe dar um significado estático nem universal. A escolaridade e o ensino não tiveram sempre os mesmos conteúdos, nem qualquer um deles – a linguagem, a ciência ou o conhecimento – foi entendido da mesma forma através dos tempos.

Assim, é possível compreender que os conteúdos não são sempre os mesmos e, historicamente, estes são transformados mediante a realidade em que se está vivendo. Em cada época e sociedade, a escola assume função social diferente, refletindo desta maneira um olhar acerca do conhecimento e de cultura diferenciada. O processo de seleção e organização dos conteúdos é por si um elemento de escolha e decisão, nenhuma destas ações são neutras, pois elas regulam e distribuem o que se ensina. Para Sacristán (1998) “é pois, uma decisão política”.

No processo de seleção do que ensinar podemos, segundo Santos e Moreira (1996), encontrar diversos estudos que discutem este foco, e de certa maneira todos apontam para a questão dos conflitos que permeiam estas ações, no qual se apresentam como lutas e negociações. Estes processos de seleção envolvem um comprometimento político que visam garantir a hegemonia de determinados saberes. Desta maneira perpetuando-se visões de mundo por meio de sua cultura.

Sobre a organização, numa abordagem tradicional, está em questão o tipo de conhecimento e a seqüência em que pode e para quem pode ser ensinado. Para tal, leva-

se em conta a estrutura lógica da disciplina e o nível de desenvolvimento cognitivo do aprendiz. Neste sentido, todo conhecimento possui uma lógica e que só traduzindo numa linguagem mais simples pode ser acessível ao aluno.

Discute-se em função disto, como o conhecimento se torna um conteúdo escolar, pensando os *mecanismos através dos quais a escola não apenas transmite saberes, mas também os produz* (SANTOS e MOREIRA, 1996). Parece que o conhecimento discutido na escola é diferente ou tem função diferenciada daquele utilizado, estruturado e aplicado no nosso cotidiano. É presente na escola a idéia de que é preciso um conteúdo antes do outro, sendo este de maneira crescente. Assim o saber da sociedade é diferente do saber escolar, no qual os mesmos são recontextualizados. Segundo Santos e Moreira (1996) “pode-se dizer que a organização do conteúdo curricular está relacionada com a produção dos saberes escolares”.

Todo esse processo é delicado para ser pensado de maneira tão ampla, visto que, cada realidade tem suas características particulares, porém nenhuma está isenta das relações que engendram nossa sociedade referente às lutas sociais nos mais diversos níveis. Neste sentido, falar das escolhas dos professores, por meio dos processos de seleção e organização curricular é buscar compreender um pouco desses caminhos por onde passam suas experiências e como estas manifestam a realidade onde estão inseridas.

4. PENSANDO AS ESCOLHAS COMO ELEMENTOS DE IDENTIDADE

As escolhas dos profissionais da educação são baseadas em suas experiências como alunos e profissionais no desempenho de sua função, como também no universo em que historicamente e socialmente este profissional está inserido. Pensando assim, “o currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis” (MOREIRA, 1997).

Neste sentido, ao pensarmos em *valores tidos como desejáveis*, os profissionais trabalham a partir do que acreditam ser importante para seus alunos aprenderem e experimentarem. Assim baseados em suas próprias experiências, o profissional da

educação envolve seus alunos no que para ele é tido como significativo para compor as aprendizagens na escola.

O olhar para estes elementos tidos como pessoais podem até de certa maneira representar para o leitor como se eles dependessem unicamente do professor. Alguns deles até dependem, porém, este profissional não está inserido em um espaço neutro, insento de lutas e disputas, pois ele, o currículo, é uma prática social. Neste sentido, o currículo como uma prática social é um elemento produzido e produtor de identidades. Segundo SILVA (2001) “um dos efeitos mais importantes das práticas culturais é de produção das identidades culturais”.

Assim buscamos compreender identidade como um fenômeno produzido e não acabado dentro das práticas sociais tidas como comuns em um determinado grupo social. Para pensar na possibilidade de uma identidade no e do espaço escolar, parte-se do princípio em que as pessoas na escola constroem idéias e representações acerca das disciplinas e dos rituais que compõe este universo. Uma definição de identidade: “relação de semelhança absoluta e completa entre duas coisas, possuindo as mesmas características essenciais, que são assim a mesma” (JAPIASSÚ e MARCONDES, 1996)

Neste sentido, como afirma Silva (1999) se o currículo é documento de identidade, como pensar as escolhas dos profissionais na escola deixando de lado essa questão? Pensar em identidade é pensar em dinamicidade. Pensá-la no contexto escolar é perceber que esta pode ser um elemento construído e estruturado num grupo social com representações utilizadas para, segundo Silva (2001) “forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais”.

Benedict Anderson (1989) define nação como *comunidade imaginada*. Busca-se deste autor esta expressão para pensar as escolhas que compõem as questões de ensino em nosso contexto quanto uma *comunidade imaginada*, um núcleo imaginado que historicamente é estruturado e transformado. É como comunidade imaginada, pois mesmo atuando na mesma disciplina, ou em séries iguais não é possível encontrarmos profissionais que pensem da mesma maneira. A identidade não é um lugar comum sem a diferença, pois este lugar é composto por representações ativas que transformam este fazer ligados às diferenças.

No contexto específico das escolhas e referenciais que compõem o currículo, trata-se a identidade do fazer pedagógico, como algo que está em diversos lugares,

porém com características diferentes em cada lugar e mesmo assim diferentes entre si. Segundo Silva (2001) “a identidade só faz sentido numa cadeia discursiva de diferenças: aquilo que “é” é inteiramente dependente daquilo que não “é”. Em outras palavras, a identidade e a diferença são construídas na e pela representação: não existem fora dela”. Partindo desta afirmação, a identidade é construída pelo próprio grupo e não portanto um elemento que existe naturalmente.

Para pensar na identidade em nossa realidade escolar precisamos nos remeter às diversas realidades curriculares presentes nas escolas. Portanto, este é um elemento inserido num currículo escolar que está em constante transformação e inserido em uma guerra de forças no qual os sujeitos nem sempre percebem este movimento ligado às relações estabelecidas de poder.

5. CONSIDERAÇÕES SOBRE CONHECIMENTO, CULTURA E PODER NO CURRÍCULO

No início do texto pontua-se que currículo é um campo no qual estão presentes as relações entre conhecimento, cultura e poder na educação. Assim não poderíamos terminar este texto sem antes de tudo buscar compreender que relações são essas e quais autores se aprofundam nestes estudos.

Nas teorias mais tradicionais o currículo é tido como um conjunto de fatos e conhecimentos escolhidos num rol dentre outros, acumulados pela sociedade para serem transmitidos aos alunos. Para que isto aconteça basta pensar a escola como um lugar estático e o conhecimento como um elemento imutável. Neste sentido, a escola, o conhecimento e a cultura são estáticos e não recebem influências dos diversos aspectos políticos, sociais, econômicos, entre outros, que estão em nossa sociedade.

Os estudos acerca de currículo, na perspectiva cultural, apontam para discussões que nos proporcionam vislumbrar a compreensão das relações entre a cultura, o conhecimento e o poder no espaço escolar.

Os estudos culturais se compõem em um campo que compreende a cultura como uma prática de significação, centrando na linguagem e no discurso da constituição social. Assim, “cultura é um campo de luta em torno da construção e da imposição de

significados sobre o mundo social” (SILVA, 2001). Significados estes que são no interior das práticas sociais estruturados e que na escola se constituem em campos de saber, no qual os elementos ativos no processo escolar, isto é, os professores, alunos e estruturas educacionais definem como importantes para compor os tempos e espaços escolares. Neste sentido, alguns conhecimentos são tidos como os mais legítimos, como conhecimento oficial.

Desse modo, para determinado grupo, este conhecimento é tido como o ideal a ser trabalhado no espaço escolar, sendo que o conhecimento de outros grupos dificilmente chegará na escola. O currículo aqui então é visto como uma tradição seletiva (APPEL, 2000) de significações que envolvem a cultura e a identidade dos grupos sociais. Assim podemos estar inserindo na discussão o poder⁴, que a partir das análises pós-estruturalistas inspiradas em Foucault este é concebido como descentralizado, horizontal e difuso. Utiliza-se esta definição, pois é a mais próxima das teorias que dão suporte a compreensão do currículo como um elemento no espaço escolar que não está isento das lutas que envolvem o poder nos mais diversos tempos e espaços.

o currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos(..).. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. A partir disto podemos iniciar nossa relação com o poder e as definições curriculares presentes na escola, partindo dos elementos que culturalmente estruturam e identificam um grupo social. O poder como um elemento descentralizado e horizontal aponta para que as escolhas nem sempre sejam de fato elementos de domínio único do professor, pois forma e conteúdo culturais funcionam como elementos distintivos de classe (APPEL, 2000)

Assim, a educação e o currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade.

⁴ O poder na teorização neomarxista está centralizado nas instituições do Estado, tendo um status derivado relativamente às relações sociais de produção. Para Pierre Bourdieu, o poder está relacionado à luta pelas diversas modalidades de capital nos diversos campos sociais. (SILVA, 2000)

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, B. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- APPLE, M.W. **Política cultural e educação** . São Paulo: Cortez, 2000
- APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. 4. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. 4ed. São Paulo, 2000.
- FORQUIN, J. C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. In: 6. Teoria e Educação. Porto Alegre, 1992
- GOODSON, I.A **construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1996
- MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sob a prática**. 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SACRISTÁN, J. G. e GOMES, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4ed. ArtMed,1998.
- SANTOS. L. L.C.P e MOREIRA, A. F. **Currículo: questões de seleção e organização do conhecimento**. In: Caderno Idéias. N.26, FDE. São Paulo, 1996.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVA, T. T. **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.