
Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática

Marceline de Lima

Mestranda em Educação (Currículo) – PUC-SP.
São Paulo-SP [Brasil]
marceline.lima@hotmail.com

Maria de Fátima Lemos

Mestranda em Educação (Currículo) – PUC-SP;
Professora do Núcleo de Tecnologia de Campo
Grande – MS.
Campo Grande – MS [Brasil]
fafalemos@uol.com.br

Viviani Anaya

Mestranda em Educação (Currículo) – PUC-SP;
Especialista em Docência
no Ensino Superior – Unifmu;
Professora de Tecnologia Educacional,
Pedagogia – Uninove.
São Paulo – SP [Brasil]
vivianianaya@terra.com.br

Neste artigo, refletimos sobre a construção do currículo a partir do recorte cultural. Partindo do princípio de que tudo o que se seleciona para ensinar deve fazer sentido ao universo do aluno, estabelecemos aqui as relações entre as escolhas curriculares e o desenvolvimento das competências e do conhecimento necessários ao aluno, visando a uma formação sociocultural plena.

Palavras-chave: Cultura. Currículo. Educação.

1 Introdução

Experienciamos o ensinar e o aprender, não só nos espaços institucionalizados – escolas, universidades, entre outros –, mas também fora do ambiente escolar, entendendo-se como “ensino” o sistema e o método utilizados para transmitir instrução. Partindo desse conceito, ensinar está intimamente ligado a algo concreto, ou seja, a um conteúdo específico. Decorre daí a visão dicotômica entre o como ensinar (forma da atividade) e o que ensinar (conteúdo), que nos oferece um distanciamento do ato pedagógico, fazendo-nos pressupor que o ensino, para atingir seu objetivo principal, deva estar intimamente ligado a um processo de aprendizagem, por meio de um conteúdo claro, concreto e relevante. 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. É fácil concordar com Forquin (1993, p. 144) quando afirma que “[...] é necessário que o que se ensina valha a pena”.

A mudança da corrente pedagógica tradicional, que vigorou até os anos 1930, em que o professor detinha o monopólio do conhecimento, enquanto o aluno era apenas um indivíduo passivo, para o modelo escolanovista (1930-1970), no qual o papel desempenhado pelo professor seria o de estimular o autodesenvolvimento do aluno e mediar seu processo de aquisição de conhecimento, tornando-o agente ativo de sua aprendizagem, fez com que os métodos utilizados sobressaíssem aos conteúdos programáticos de ensino. Nesse contexto, os conteúdos programáticos, de certa forma, perderam espaço para os métodos utilizados na apropriação do “saber” acumulado.

Uma das explicações para essa 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. Os agentes responsáveis por sua transmissão, ou seja, os professores, não participam, nem da escolha, nem da elaboração do currículo. A divisão de atribuições, nesse processo, minimiza a tarefa do professor, subtraindo sua responsabilidade no que diz respeito à transmissão de conteúdos culturalmente válidos e próximos da realidade dos alunos. Como resultado, a forma como esses conteúdos são transmitidos ganha relevância por ser essa a parcela que cabe ao professor.

No entanto, deveríamos dar atenção aos conteúdos transmitidos em sala de aula, pois, segundo Forquin (1993), a educação do tipo escolar supõe, sempre, uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura a serem transmitidos. Em outras palavras, isso equivale a valorizar no processo ensino-aprendizagem, o que ensinar, ou seja, preocupar-se com os conteúdos a serem recortados entre todos os conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela sociedade e que deverão fazer parte do currículo.

Nesse processo de elaboração do currículo, novamente, a visão dicotômica emerge quando se nota uma separação entre os conteúdos que vão compor o currículo e o processo da instrução, ou seja, a ação de desenvolvê-los por meio de atividades práticas. Naturalmente, essa dicotomia (conteúdos/processo de instrução) não exclui os termos entre si, uma vez que, se considerarmos que a aprendizagem efetiva se dá pela experiência prática dos conteúdos desenvolvidos, ambos os conceitos devem ser entendidos como uma 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.

Dessa forma, para que a educação seja compreendida, é preciso concebê-la como uma atividade que se expressa, de formas distintas, em que tanto o conteúdo programático quanto a didática utilizada transformam o currículo em uma prática para produzir a aprendizagem.

2 A cultura como condição para a construção do currículo

Na elaboração do currículo, uma seleção restrita da cultura é efetivada, pois o tempo de escolarização e a capacidade dos alunos são limitados. O primeiro problema a ser enfrentado pelos agentes responsáveis por essa tarefa está pautado numa dimensão política e social, em que se deve admitir que todos sejam atendidos em sua individualidade, visto que nem todos os alunos aprendem tudo ou o mesmo conteúdo. Em razão disso, é necessário que se faça uma reflexão sobre os objetivos que se deseja alcançar, ou seja, o que, como e para que ensinar, que valores transmitir, que critério utilizar nas escolhas. Nessas questões, estariam as bases para a elaboração do currículo.

O termo currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que

deve ser realizado. Nesse contexto, a escolaridade, via conteúdos expressos no currículo, é o meio pelo qual o aluno se apropria dos conteúdos significativos, de forma progressiva, galgando degraus rumo à completa escolarização.

Esses conteúdos programáticos, pertencentes ao currículo, podem ser expressos de forma explícita (currículo real) ou implícita. Os significados, os valores e as atitudes expressos de forma implícita comporiam o currículo oculto. A forma como o currículo oculto se expressa em um complexo processo social dá significado, prático e real, ao currículo explícito. Portanto, a experiência de aprendizagem dos alunos nem sempre se limita ao que é explicitamente abarcado pelo currículo. Os ideais e as intenções expressos nas atitudes de professores e dos alunos conferem ao currículo real ou manifesto variações que interagem e misturam experiências que fazem parte do currículo oculto, desenhando, dessa forma, um novo currículo real.

No âmbito curricular, pode-se vislumbrar a separação entre intenções e práticas. Nem sempre as metas propostas no currículo são articuladas pela escola. Toda proposta educativa deve desvendar a realidade vivenciada pelos alunos e, conseqüentemente, servir de ferramenta, caso se faça necessário alterá-la. Segundo Kelly (1981, p. 20), “as metas são, geralmente, encaradas como enunciados muito genéricos dos fins e propósitos pretendidos, tais como desenvolver consciência crítica ou promover compreensão [...]”

Nesse contexto, o estudo do currículo deve atender a quatro pressupostos básicos: oferecer uma visão da cultura que as escolas transmitem tanto em sua dimensão oculta quanto na manifesta; ser entendido como um processo historicamente construído, não apenas como algo a ser reproduzido, mas a ser modificado e reconstruído; promover

a interação entre teoria e prática; ser um projeto cultural, com flexibilidade para que os professores intervenham nele. Portanto, para que o currículo atenda às especificidades de cada sujeito e contemple a dimensão política e social, é preciso que esteja focado na realidade cultural, pautada nas questões subjetivas e objetivas, de modo que abranja conteúdos e métodos que atendam às necessidades de apropriação dos saberes culturalmente válidos.

Bachelard (2005, p. 309-310) assinala que

Uma cultura presa ao momento escolar é a negação da cultura científica. Só há ciência se a Escola for permanente. É a escola que a ciência deve fundar. Então, os interesses sociais estarão definitivamente invertidos: a Sociedade será feita para a Escola e não a Escola para a Sociedade.

No mundo contemporâneo, as dificuldades encontradas para definir as relações entre educação e cultura não vêm somente das necessidades da seleção ou da transposição didática. Elas se devem também a razões inerentes à própria situação da cultura. Essas dificuldades ajudam a elucidar o conceito de “modernidade”, que apregoa que a educação é, atualmente, cada vez menos capaz de encontrar um fundamento e uma legitimação de ordem cultural, porque a cultura “perdeu o seu norte” ao apresentar-se privada das amarras da tradição e da bússola do princípio da autoridade. A rapidez com que o mundo atual muda sem cessar também justifica esse descompasso.

Segundo Padilha (2004, p. 175)

[...] a retomada ou a aplicabilidade, nas escolas e em outras instituições educacionais, das atividades dos Círculos de

Cultura, devidamente contextualizadas para a época em que estamos vivendo e, portanto, ressignificadas, pode oferecer importante estratégia de construção de um currículo que leve em conta as diferentes culturas, cada vez mais presentes e evidenciadas nas instituições educacionais e em toda a sociedade.

A teoria do currículo e o debate sobre as atribuições e as implicações culturais das transmissões escolares passaram a ter um desenvolvimento considerável na Grã-Bretanha a partir dos anos 1960, evidenciando um interesse não só pelas estruturas e pelos efeitos sociais da educação, mas também pelos conteúdos e programas de ensino, pelos tipos de conhecimento, pelas significações e pelos valores que constituem a substância do currículo. Já nos anos 1970, tentando desvelar o caráter “socialmente construído” dos saberes escolares, a “nova sociologia da educação” vai na contramão das evidências que prevaleciam à época e das idéias defendidas pelos professores e pela maioria dos teóricos da educação, entre as quais se destacam a consistência de uma hierarquia de valores epistêmicos e culturais, o engajamento real ou desejável da escola, com o intuito de conservar e transmitir a herança da alta cultura e, mais amplamente, a concepção de uma universalidade da razão.

Por tudo isso, é preciso lançar um olhar mais analítico sobre os processos escolares e não mais considerar como “evidente por si” as estruturas, os conteúdos dos programas, os métodos de ensino e de avaliação e as relações entre professores e alunos. Faz-se necessário, inclusive, compreender quais as razões históricas, sociais e psicológicas que levam certos indivíduos e grupos a ascender mais facilmente do que outros no domínio de determinados

saberes ou modos de pensamento ensinados nas escolas e de que maneira uma cultura com vocação universalista pode-se conformar com fenômenos de discriminação e de confisco.

A definição do que vem a ser conteúdo do ensino e de como se deve proceder para selecioná-lo é o cerne de qualquer processo educativo, bem como da prática de ensino. Determinados conteúdos programáticos que compõem o currículo estabelecem que parte da cultura será recortada e que tipo de sujeito se pretende formar. Portanto, os conteúdos do ensino expressam valores e funções que a escola difunde num determinado contexto histórico e social concreto. Dessa forma, os conteúdos programáticos compreendem todo o conhecimento que o educando deverá acumular e que lhe possibilitará ultrapassar as etapas de sua escolarização.

É importante, além dos conhecimentos explicitados no currículo real, estimular também a mudança de comportamentos por meio da aquisição de valores, que, por sua vez, reverterão em atitudes e habilidades de pensamento. Nesse contexto, portanto, não basta, simplesmente, transmitir os conteúdos. A questão principal está em investigar de que forma esses conteúdos serão importantes na prática do educando em seu cotidiano. Se considerarmos que a escolaridade não se resume apenas à transmissão de conhecimentos, o currículo não pode desconsiderar o caráter social e moral que a instituição escolar possui de desenvolver habilidades, tais como fazer pensar, sentir, atuar e se expressar em um grupo social. Nesse processo, o meio escolar ganha relevância, uma vez que a própria experiência de aprendizagem se torna conteúdo curricular; entretanto, vale ressaltar que, sem cultura acadêmica, não há funcionamento intelectual possível.

Feita a seleção dos conteúdos programáticos que comporão o currículo, serão necessários alguns

ajustes pedagógicos para adequá-los ao tipo de sociedade e de indivíduos a que atendem. Desde sua origem, a teoria curricular está fundamentada em considerações sociais, e a primeira pergunta que se deve fazer ao elaborar um currículo é: como responder às necessidades sociais? É importante lembrar, nesse contexto, que tanto os conteúdos quanto as práticas pedagógicas servem para selecionar o que se julga ser imprescindível para ensinar ou transmitir e quais valores se pretende passar aos alunos. Essa seleção depende das forças dominantes em cada momento e dos valores historicamente construídos. Essa dependência do currículo em relação à sociedade em que se encontra inserido só pode ser entendida em um sistema de influências e de mecanismos de decisão que fazem com que se considerem importantes e valiosos alguns conhecimentos, e outros, não.

O que determina que o currículo sofra alterações quanto ao conhecimento que deve ser considerado importante para transmitir é a relatividade histórica. Nesse processo, a seleção favorece alguns conteúdos programáticos em detrimento de outros, considerando, para isso, não somente sua procedência social, mas também a possibilidade de permanecerem no sistema educativo. Dessa forma, nem todos têm o mesmo poder de decisão no processo de elaboração do currículo. O próprio ato de selecionar os conteúdos programáticos que formam os currículos é um processo político, que, socialmente, não é indiferente, porque nele se evidenciam cotas desiguais de poder na tomada de decisões.

Para Freire (2000, p. 102),

O exercício de pensar o tempo todo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor

de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.

Nesse contexto, a idéia de aproximação de um currículo comum deixa clara a dificuldade para chegar a um acordo sobre os fins da educação e sobre os conteúdos programáticos. Os entraves mais significativos na elaboração de um currículo são: dificuldade de conseguir um conteúdo comum; diversidade de valores e culturas de uma sociedade aberta e pluralista; superficialidade, em termos gerais; distanciamento de valor prático de uso nas escolas; limitação da autonomia dos professores.

3 Considerações finais

Quando ultrapassados os entraves para a elaboração do currículo comum, alguns elementos de reflexão emergem: a) a diversidade cultural numa sociedade complexa é um fato, considerando que todas as diferenças representam, em princípio, opções culturais legítimas, dignas de fazer parte da cultura curricular; b) o currículo comum não se restringe a todo o currículo que cada aluno recebe, respeitadas as particularidades da população a que serve; c) ele é um meio para propiciar a igualdade de oportunidades, considerando-se que as possibilidades são diferentes para cada indivíduo ou grupos sociais; d) é a base da educação geral ou básica, bem como integral, abrangendo numerosos aspectos da formação humana; e) exige a chamada “escola única” e a compreensibilidade; f) não segue necessariamente uma determinação centralizada de conteúdos fechados; g) seus conteúdos não são apenas generalidades indefinidas, o currículo comum prescrito é

um referencial da qualidade mínima exigível a um sistema homologado de ensino.

No debate entre todos os envolvidos na elaboração do currículo comum, estaria a base de adequação do ensino às peculiaridades dos alunos, emergindo, dessa discussão, temas como problemas sociais, culturais, psicológicos e pedagógicos relativos ao tipo de cultura que os alunos devem receber na escola obrigatória.

Segundo Moreira e Silva (1995, p. 7),

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas.

Dessa forma, as competências e o conhecimento necessário para entender o mundo e os problemas reais capacitam o aluno para a vida social e, conseqüentemente, para chegar a uma cultura mais elaborada. O currículo, nessa perspectiva, passa a ser considerado artefato social e cultural, deixando de se preocupar, apenas, com a organização do conhecimento a ser transmitido aos alunos. A ideologia, cultura e poder, de acordo com essa nova visão, passa a fazer parte da construção do currículo.

A partir do ensaio *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*, de Louis Althusser (1983), muitos pararam para refletir sobre o papel da ideologia no processo de elaboração do currículo. Em sua obra, Althusser tinha como premissa que a educação, fundamentalmente, reproduziria o pensamento da classe dominante. Nesse contexto, o poder emerge à medida que determinados

grupos sociais são submetidos à vontade de outros, que, por sua vez, se separam em termos de classe, etnia, gênero, entre outros. De acordo com esse paradigma, a educação, como um conhecimento sistematizado abarcado pelo currículo, passa a ser a ferramenta necessária para que distorções que emergem do processo educacional, em que se contemplem apenas determinadas classes, gêneros ou etnias, sejam reformuladas num processo contínuo de análise.

Severino (2002, 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.”

Contempladas todas as reflexões trazidas no corpo deste ensaio, o currículo ilustraria a representação da cultura no cotidiano, não constituído apenas por conhecimentos factuais, mas também pelas representações desses conhecimentos por indivíduos e grupos sociais. Portanto, o currículo abriga tanto as concepções de vida social quanto as relações sociais que animam aquela cultura.

Scholar *curriculum* and the cultural construction. One practical analysis.

In this paper, it is intended to argue the construction of the *curriculum* from a culture selection. Basing on the fact that all the contents that are selected for teaching have to be part of the universe of the student, it is also established the relationship between the *curriculum* selection and development of competences and knowledge necessities for the student, looking for a complete social and cultural formation.

Key words: Culture. *Curriculum*. Education.

Referências

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. 1.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2000.
- KELLY, A. V. *O currículo: teoria e prática*. 1. ed. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PADILHA, P. R. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. 1. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.
- SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMES, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SEVERINO, A. J. *Educação, sujeito e história*. 1. ed. São Paulo: Olho D'Água. 2002.

recebido em 26 jun. 2006 / aprovado em 30 out. 2006

Para referenciar este texto:

LIMA, M. de; LEMOS, M. de F.; ANAYA, V. Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática. *Dialogia*, São Paulo, v. 5, p. 145-151, 2006.
