



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 12, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 12 - CURRÍCULO ESCOLAR, GESTÃO, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.12.18>

Recebido em: **04/09/2020**

Aprovado em: **06/09/2020**

CURRÍCULO: TERRITÓRIO DE CONFLITOS E LUTA POR LEGITIMIDADE DO SABER

RODRIGO PEREIRA

RESUMO

Em um tempo de elevado debate social sobre a escola vinculando-a a temas sensíveis como: sexualidade, identidade cultural, identidade religiosa, direitos humanos, temas com teor político e cultural, etc., o debate, porém, tem se concentrado no campo político partidário, muitas vezes com inserções severas também no campo religioso, colocando a escola como alvo de ataques de extremistas religiosos, políticos e pessoas ligadas a movimentos conservadores que ganham terreno no espaço social. Assim sendo, com esta ocupação do debate público, a escola e suas práticas e estruturas, especificamente, o Currículo, ganha maior atenção. Nesse artigo, apresentamos uma análise sobre a dinâmica do Currículo, dando destaque aos seus elementos teóricos, especialmente às proposições da Teoria Crítica para auxiliar a compreensão dos desafios postos à escola contemporânea e também elementos que devem ser considerados no momento da organização do currículo escolar dentro de um referencial para uma escola de qualidade.

Palavras-Chave: Escola, Currículo, Teoria Crítica.

RESUMÉ

Dans une période de fort débat social sur l'école, la reliant à des thèmes sensibles tels que: sexualité, identité culturelle, identité religieuse, droits de l'homme, thèmes à contenu politique et culturel, etc., cependant, le débat s'est concentré dans le domaine politique, partisan, souvent avec des insertions sévères également dans le domaine religieux, plaçant l'école comme la cible d'attaques par des extrémistes religieux, des politiciens et des personnes liées à des mouvements conservateurs qui gagnent du terrain dans l'espace social. Par conséquent, avec cette occupation du débat public, l'école et ses pratiques et structures, en particulier le curriculum, retient davantage l'attention. Dans cet article, nous présentons une analyse de la dynamique du Curriculum, mettant en évidence ses éléments théoriques, en particulier les propositions de théorie critique pour aider à comprendre les défis posés à l'école contemporaine ainsi que les éléments à prendre en compte lors de l'organisation du curriculum scolaire au sein d'une référence pour une école de qualité. **Mots clés:** école, curriculum, théorie critique. **RESUMEN** En un momento de alto debate social sobre la escuela, vinculándola a temas sensibles como: sexualidad, identidad cultural, identidad religiosa, derechos humanos, temas con contenido político y cultural, etc., el debate, sin embargo, se ha concentrado en el campo político, partidista, muchas veces con fuertes inserciones también en el ámbito religioso, colocando a la escuela como blanco de ataques de extremistas religiosos, políticos y personas vinculadas a movimientos conservadores que ganan terreno en el espacio social. Por tanto, con esta ocupación del debate público, la escuela y sus prácticas y estructuras, en concreto, el Currículo, gana mayor atención. En este artículo, presentamos un análisis sobre la dinámica del Currículo, destacando sus elementos teóricos, especialmente las propuestas de Teoría Crítica para ayudar a comprender los desafíos que se plantean a la escuela contemporánea y también elementos que deben ser considerados a la hora de organizar el currículo escolar dentro del referencia para una escuela de calidad. **Palabras clave:** Escuela, Currículo, Teoría Crítica.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre os referenciais para organização do currículo, além de suas características e papel na dinâmica pedagógica das escolas, tornaram-se cada vez mais estratégicos em função das mudanças culturais e políticas nos últimos anos. Um tempo de elevado debate sobre direitos humanos e organização social colocou em evidência o debate de temas sensíveis, porém, muitos deles, já superados. Sexualidade, identidade cultural, identidade religiosa, direitos humanos, análise de temas com teor político e cultural, etc. esses temas estão sendo cada vez mais revisitados, porém, o debate tem se concentrado no campo político partidário, muitas vezes com inserções severas no campo religioso, colocando a escola como alvo de ataques de extremistas religiosos, políticos e pessoas ligadas a movimentos conservadores que ganham terreno no espaço social e ocupa, cada vez mais, o debate público, fazendo com que a análise sobre a escola, suas práticas e especificamente, o Currículo, ganhe uma maior atenção.

Considerando essa realidade, apresentamos uma análise sobre a dinâmica do Currículo, dando destaque aos seus elementos teóricos, especialmente às proposições da Teoria Crítica e o pensamento curricular contemporâneo e também elementos que devem ser considerados no momento da organização do currículo escolar dentro de um referencial para uma escola de qualidade.

1-A CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR: HISTORICIDADE E REFERENCIAIS DE ORGANIZAÇÃO

Um dos campos onde a noção de conflito e disputa em torno de tendências se manifesta com avidez, no contexto escolar, é, sem dúvida, o campo do currículo. Nele há uma presença constante de debates intensos em torno da legitimidade do saber e a questão do saber legítimo que, por muito tempo, ocupou a cena principal das discussões em torno da finalidade, projeto e análise na escola básica, sobretudo por ser um lugar onde a escola materializa, por assim dizer, a sua tendência epistemológica, reconstrói conceitos, ressignifica tendências e efetiva princípios e práticas através da aula e dos processos formativos que escolheu para a dinâmica de formação dos sujeitos.

A proposta de análise que compreende o currículo como categoria para avaliação da qualidade na escola sugere que a currículo seja, ao mesmo tempo, eficiente na construção do sujeito, bem como seja flexível na mais profunda interpretação do termo. Eficiente quando considera que é na definição e partilha claras do sentido do saber e no conjunto de abordagens que a escola fará em torno do saber, que as identidades serão construídas, vivenciadas, discutidas e, ao mesmo tempo, um perfil diferenciado de sujeito será, pela abordagem do currículo, realizada.

No contexto brasileiro, para entender a dinâmica das propostas de avaliação de qualidade do Ministério da Educação, faz-se necessário entender as razões que são lançadas para a escola quanto à necessidade de flexibilização e criticidade na definição das circunstâncias, experiências e saberes a partir dos quais a vida dos estudantes serão “moldadas” na trajetória escolar.

O debate em torno de um currículo que chamaremos aqui de “Integrado” (por entender que o termo traduz de maneira muito próxima o sentido de abertura sugerida para este mecanismo de formação) tem seu início no Brasil, a partir das influências desse campo do saber vindas dos Estados Unidos da América, precisamente em 1920, com uma tendência psicológica intensa.

A abordagem tem seu fundamento no conceito de comportamentos definidos *a priori* e cujo alcance seria determinado pelo tipo de experiência a que os estudantes estariam submetidos. Os estudos comportamentalistas na Psicologia de orientação skinneriana podem ser o estudo que melhor

aproxima do momento histórico e da influência norte-americana no Brasil.

Esse mesmo modelo foi verificado durante todo o período que compreende a primeira metade do século XX no Brasil e que será denominado como abordagem funcionalista nos estudos do Currículo. Essa abordagem defende uma ideia que caracteriza a escola como núcleo regulador da sociedade e, por conseguinte, cumpre seu papel no momento em que reproduz um tipo ideal de sujeito que caracteriza a demanda específica da sociedade industrial.

Além dele, a organização do estudo, neste campo, começa a exercer influência na produção de uma *intelligentsia* brasileira, no momento em que a experiência e a proposição realizada por Dewey e Kilpatrick (1942) na reforma do ensino Norte- Americano começam a se estabelecer. Neste campo, segue uma orientação a partir da teoria dos interesses, identificada por J. Habermas como perspectiva por “centros de interesses”, e pode ser assim apresentada:

[...] a classificação é uma aplicação dos interesses de Habermas ao campo do currículo. MacDonald (1975a) justifica essa aplicação da seguinte forma: a) o conhecimento curricular é parte do conhecimento humano; b) o objeto do conhecimento curricular é o conhecimento escolar - sua seleção, organização e transmissão. Os três interesses básicos de Habermas – interesse em controle técnico, interesse em compreensão (ou interesse em consenso ou interesse prático), interesse em emancipação (ou interesse crítico) – são considerados por MacDonald como as fontes das diferenças na teoria e na prática curricular (MOREIRA, 1990, pp. 48-49).

Outra forma de classificar esses estudos feitos por MacDonald (1975) define a preocupação do autor por interesses nas crianças, na diferença e nas propostas de emancipação. Ainda nas palavras de Moreira (1999):

As diferenças em valores, observada no nível da teoria e da organização curricular, levam a diferentes modelos de desenvolvimento curricular (que correspondem aos paradigmas de Domingues). No modelo técnico-linear, o especialista domina o processo com a intenção de garantir o controle e maximizar o rendimento. O interesse subjacente é o controle técnico. O modelo circular-consensual é associado com movimentos comunitários de base. O pessoal das escolas é envolvido no processo e a participação do especialista só ocorre quando necessária e quando desejada (1999, p.50).

Apenas no início da década de 1980, com o início da redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, a hegemonia do referencial comportamentalista- funcionalista norte-americana foi fragilizada. Nesse momento, ganharam força no pensamento curricular brasileiro as vertentes crítico-marxistas. Sobre esse tema Lopes & e Macedo (2005) argumentam que:

Enquanto dois grupos nacionais - pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido - disputavam hegemonia nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política, a influência da produção de língua inglesa se diversificava incluindo autores ligados à Nova Sociologia da Educação inglesa e a tradução de textos de Michael Apple e Henri Giroux. Essa influência não mais se fazia por processos oficiais de transferência, mas sim subsidiada pelos trabalhos de pesquisadores brasileiros que passavam a buscar referências no pensamento crítico. Esse processo menos direcionado

de integração entre o pensamento curricular brasileiro e a produção internacional permitia o aparecimento de outras influências, tanto da literatura em língua francesa quando de teóricos do marxismo europeu (p.14).

A partir desse período as tendências de abordagens curriculares assumiram um claro aspecto de interpretação política, sociológica, superando a tendência que se fez homogeneia até o período que analisava a dimensão curricular nas escolas básicas a partir de uma leitura administrativa-científica e com marcas psicológicas comportamentais.

A abordagem que começa a se desenhar, no final dos anos 1980, supera o modelo anterior e se apresenta objetivando analisar as relações internas, as relações de poder que estão na base das opções que se traduzem no currículo: relações de força, de disputa por narrativas, disputas por perfis e por epistemologias.

O currículo das escolas passava então por uma mudança não somente do conceito, que passa ser entendido como o conjunto de práticas formativas deliberado conscientemente ou não, pela escola. Além da modificação conceitual, entende-se que o currículo deveria ser alvo de uma interpretação crítica sobre suas finalidades e estruturas.

Essa nova perspectiva terá como referência a análise marxista e a discussão crítica sobre a escola como lócus de reprodução social. Estas análises serão empreendidas por autores como Luis Althusser, Pierre Bourdieu, Henri Giroux, A. Gramsci, Habermas, Michael Apple, Paulo Freire, entre outros. Sobre essa tendência de estudos críticos do Currículo trataremos, mais especificamente, nas páginas seguintes.

No caso brasileiro, pode-se fazer referência às pesquisas empreendidas pelo Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) que entre outras abordagens sobre o currículo aprofundaram questões como as relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum.

Do mesmo modo, o processo de escolhas e seleção de conteúdos constitutivos do currículo, às relações entre a ação comunicativa, os processos de crítica aos conhecimentos e aos processos emancipatórios, a necessidade de superação de dicotomias entre conteúdos entre conteúdos, métodos e relações específicas da escola sintonizam com o entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento.

Ao lado dessas abordagens, temas como multireferencialidade, complexidade e integração de saberes, experiências formativas, bem como os temas que analisam a presença de diversidade de gênero, dos papéis sociais e das relações étnicas no espaço da escola passam a ser a tônica do momento.

A abordagem desses temas entende a escola como espaço produtor de bens simbólicos, muito mais do que bens materiais. Nesse caso, a análise curricular vai incorporando novas temáticas a fim de contemplar as diversas possibilidades de interpretação oriundas do tempo histórico atual e das tendências de interpretação que observam a escola e todo o processo pedagógico desenvolvido por ela como intencional e definidor de posturas e comportamentos.

O currículo se consolida como Campo, na acepção de Bourdieu (1983): um lócus no qual se trava um embate entre atores e/ou instituições em torno de formas de poder específicas que caracterizam a área em questão. Ainda na acepção *ipsis litteris* do autor (um retorno ao conceito):

A estrutura do campo científico se define a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições (...)

(BOURDIEU, 1983:133).

Como síntese, é possível entender que, no currículo, há uma possibilidade real, subjetiva de construção de perfis diferenciados na escola. Através da incorporação de temas contemporâneos que permitem a leitura crítica da sociedade e novas interpretações sobre as relações já existentes, entendemos, assim como a diretriz do Ministério da Educação que o currículo e a reflexão coletiva sobre ele até a sua efetivação se constitui elemento definidor de qualidade da formação empreendida pela escola.

A chamada à participação dos outros sujeitos sociais para o debate, para análise e incorporação de temas que contemplem expectativas pode servir para favorecer a entrada de novos agentes na definição dessa categoria na escola básica. Porém, estas chamadas à participação sugerem a necessidade de criticidade no trato dos temas e a sensibilidade e compromisso para que o papel pedagógico, formativa e constituidor da escola não seja fragilizado.

As proposições presentes nos documentos oficiais sinalizam ainda o caráter integrador do currículo, sugerindo a incorporação de temas como totalidade do saber, interdisciplinaridade, a ideia de Processo e o estreitamento da Relação Teoria e Prática. Essas abordagens tornam mais complexos os processos, mas lançam novas possibilidades de organização do saber e da escola. São princípios ou elementos fundantes orientadores do Currículo:

a) A **totalidade** prevê que todas as partes sejam analisadas em um só momento, na relação totalidade-especificidade, estabelecendo um tipo de relação entre conceitos e relacionando conhecimentos oriundos das diversas disciplinas.

b) A **interdisciplinaridade** aborda a relação e o diálogo interdisciplinar, preservando nas áreas de conhecimento a autonomia e a profundidade da análise, mas articulando fragmentos de conhecimentos para uma compreensão pluridimensional dos fenômenos.

c) A **relação entre teoria e a prática** aborda estes dois pólos, reforçando que devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo-se uma unidade indissolúvel. A prática constitui o ponto de partida e de chegada. A teoria passa a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade à qual busca responder.

d) **Processo** - O currículo permanece aberto à discussão, a crítica e à transformação. Permanentemente, construído e reconstruído. Chirelli (2002) argumentando sobre o Currículo integrado estabelece uma valorização dos espaços de integração **entre ensino e representações conceituais comunitárias** como o cenário do processo de aprendizagem, devendo o estudante refletir sobre sua ação e a realidade em que está inserido, buscando problematizar o seu cotidiano, tornando o que tem para ser aprendido como fundamento impulsionador do processo de formação na perspectiva de uma aprendizagem crítico-reflexiva.

Pensar o currículo como parte integrante desse processo de reorganização da escola rumo a um perfil diferenciado é sempre assumir o risco da reflexão e as implicações que pensar esse campo acarreta.

2-TEORIA CRÍTICA E HIBRIDISMO CULTURAL: A COMPLEXIDADE DE PENSAR A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Os estudos sobre as teorias do Currículo já demonstraram que a característica que marcou o fim dos anos 1990 e início do novo século era de um certo hibridismo cultural e como essa perspectiva foi

definidora para compreensão do campo educacional e como influenciou a ação escolar e universitária. Os temas mais recorrentes na segunda metade do século XX, definidos pelas narrativas de cunho globalizante, sejam elas funcionalistas ou da teorização crítica marxista, se contrapõem a um número significativo de temas que caracterizam a contemporaneidade.

Tal multiplicidade não vem se configurando apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais. Dessa forma, o hibridismo do campo parece ser a grande marca do campo curricular no Brasil na segunda metade da década de 1990. (LOPES & MACEDO, 2005: 16)

Do mesmo modo como o termo “Hibridismo” é utilizado como a maneira mais próxima de retratar a diversidade de temas e objetos de estudo quando se trata de Currículo, a teoria também se debruçou sobre a necessidade de dar formas à uma definição, a uma delimitação do seu objeto de estudo que serviria como orientação aos grupos de pesquisa.

Uma leitura em torno das pesquisas brasileiras, assim como a literatura publicada nas últimas duas décadas sobre o tema, é possível verificar a diversidade de temas. Sobre o mesmo aporte teórico variadas pesquisas foram desenvolvidas e relacionadas ao Currículo, tais como: alfabetização, conhecimento e cultura, inovações curriculares, novas tecnologias, interdisciplinaridade, metodologias inovadoras, ensino de disciplinas específicas, etc. Vários estudos que esclarecem a dificuldade que os pesquisadores enfrentaram em definir o objeto de estudo e dar visibilidade ao que é específico neste tipo de pesquisa.

Essa pluralidade de abordagens temáticas e teóricas nos remete a necessidade que houve em definir os sentidos do campo de pesquisa curricular e sua correta variação. Estamos utilizando o conceito de “Campo” proposto por Pierre Bourdieu (1983) que o define como um lócus no qual se trava um embate entre diferentes autores e/ou instituições em torno de formas de poder específicas que caracterizam a área em questão.

A estrutura do campo científico se define, a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agente das instituições, isto é, pela estrutura de distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições. (BOURDIEU, 1983:133)

Assim sendo, compreendemos o campo curricular como um espaço de produção intelectual e onde diferentes atores, detentores de diferentes tipos de capital (social, cultural, econômico), produzem e disputam a legitimidade do saber, munidos de um significativo embasamento teórico e que são capazes de influenciar pessoas, instituições de ensino e programas de formação.

Entendemos aí que a ação curricular ao mesmo tempo, que é uma ação objetiva, pontual, que se efetiva no momento do encontro de formação é também uma ação longitudinal, que prevê a formação para além da sala de aula e que antevê um modelo social, econômico e que pode estabelecer novos definidores para as relações humanas. Nas palavras de Lopes e Macedo (2005: 17):

[...] é o espaço onde diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem autoridade na área.

Trata-se de um campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas pedagógicas nas escolas, a partir dos diferentes processos de (re)contextualização de seus discursos, mas que não se constitui dessas mesmas propostas e práticas. As produções do campo do Currículo configuram assim, um capital objetivado do campo.

Em um plano objetivo poderíamos seguir a afirmação de Silva (1999) que sustenta que o currículo deve ser entendido como o conjunto de experiências de conhecimento, ou experiências formativas tendo o conhecimento científico-cultural como fundamento. Mesmo dando ênfase ao aspecto formativo é preciso compreender que se trata aqui das várias experiências escolares que criam um ambiente formativo para os estudantes; vale acentuar as experiências para além da sala de aula e que se manifestam no encontro afetivo de amigos, nas relações institucionalizadas, nas hierarquias e jogos de poder, nas diversas estratégias para progressão nos estudos, etc.

No espaço universitário é comum visualizar essa realidade através das experiências nas ações de ensino-aprendizagem em sala de aula, nas atividades desenvolvidas nas comunidades através das ações extensionistas e nos grupos de estudo/tutoria e no desenvolvimento de pesquisas orientadas ou pesquisa-ação.

O currículo aparece aqui como proposta oficial e também como currículo em ação através de práticas não institucionalizadas, mas reais no espaço escolar, sejam elas definidas por um projeto em desenvolvimento entre alunos e professores, ou relações de poder presente no encontro com a diversidade cultural, identitária, política-ideológica-religiosa que são comuns nesses espaços e que se desenvolvem sem, necessariamente, um direcionamento pelo professor. Há apenas sujeitos aprendendo, por meio do encontro respeitoso, as regras de existência coletiva. Portanto, onde existir esse tipo de experiência, que utiliza o saber, o conhecimento científico-cultural para mediar o encontro e o crescimento coletivo/individual haverá Currículo.

Autores como Silva (1990) defende que a teoria curricular foi muito influenciada pela tradição da Sociologia da Educação e se afastou progressivamente das tendências mais próximas da psicologia que individualiza o sujeito numa tentativa de compreensão de seu comportamento e que por fim orientou as propostas curriculares na escolha dos melhores objetivos comportamentais para que fosse possível alcançar o perfil idealizado sobre a juventude. Essa tradição permanecer em vigor durante toda a primeira metade do século XX.

Quando essa tendência foi modificada pelas interpretações sociológicas que visavam compreender como as relações de poder se estabeleciam no contexto escolar e qual era a contribuição do currículo e das práticas escolares, chegou-se ao entendimento de que a educação não estava dissociada das contradições sociais e que na definição de uma proposta formativa estava contida ali uma concepção de mundo, de sociedade e uma interpretação das relação escola e trabalho.

Essa forma de interpretação da educação ficou conhecida como Crítica-Reprodutivista que não só questionava o nível de influência externa que a escola sofria, mas questionou também a função equalizadora da escola e propôs uma interpretação sobre a possibilidade da própria escola (ou o sistema educacional) desenvolver práticas que estimulassem a reprodução social e desigualdade.

Saviani (2006) faz uma síntese das diversas perspectivas nesse grupo teórico. Para ele são suficientes para entender o fundamento que caracterizava a crítica, as seguintes abordagens: proposta por Pierre Bourdieu e J. C. Passeron a teoria da “Violência Simbólica”; a teoria da escola como “Aparelho Ideológico do Estado” de Luis Althusser e, por fim, a teoria da “Escola Dualista”. Não é nosso objetivo aprofundar a interpretação de cada uma dessas teorias listadas aqui, mas vale apresentar, objetivamente, os sentidos de cada uma delas.

2.1.O SISTEMA DE ENSINO COMO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

A base para compreensão dessa abordagem teórica é o livro “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema dos ensino” de 1975 de. Nele os autores Pierre Bourdieu e J. C. Passeron fazem a análise da força da escola, da prática escolar e da autoridade pedagógica como sendo mecanismos de perpetuação e legitimação de desigualdade.

É importante registrar que a crítica é feita sobre o modelo de escola capitalista que, sob a égide republicana da igualdade de oportunidades, legítima, por sua prática, as desigualdades sociais. Saviane (2006) argumenta que o ponto de partida tomado pelos autores é que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação levanta-se um sistema de forças simbólicas que tem o papel de reforçar as relações de força material.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU & PASSERON, 1975:19)

Vale destacar que o alvo da abordagem do autor é uma interpretação de como a escola e o sistema de ensino na sociedade capitalista permanecem com a contradição: por um lado propõe um conjunto de experiências formativas que pode garantir a mobilidade social e mais ainda, pode construir uma sociedade mais igualitária, porém, a escola é apresentada como produto de uma cultura, uma cultura dominante. Por consequência, o currículo desta escola estaria envolto em práticas, discursos, narrativas, visão de mundo coerente com a cultura dominante e que demandaria um capital cultural específico, comum a apenas parte da sociedade. Conclui-se que a reprodução cultural contribui para a reprodução social, inviabilizando a mobilidade de classe.

Em um livro anterior, os mesmos autores já haviam sinalizado semelhante trama utilizando o cenário universitário francês como modelo, porém argumentando como a herança cultural pode ajudar na compreensão da relação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares (Os Herdeiros- os estudantes e a cultura).

Ainda na descrição das teorias crítico-reprodutivistas, Saviani (2006) nos apresenta os argumentos de outro autor francês Luis Althusser (1986) que no livro “Os aparelhos ideológicos do Estado” demonstra como os diversos instrumentos de comunicação e poder presente na sociedade, como meios institucionalizados (e por isso do Estado) contribuem para o exercício da dominação, ora através da força e da violência, ora através da ideologia.

Nesse contexto, a escola é apresentada como locus de produção cultural, mas também de reprodução cultural. Através de suas práticas pedagógicas e do currículo proposto, constrói um discurso de passividade e subserviência, interfere na construção das forças de superação de desigualdades, contribuindo para a formação de um tipo de sujeito que facilmente aceita e se submete às forças de dominação, internalizando um ideal de comportamento que pode ser entendido como submissão à ordem estabelecida, mesmo sendo ela injusta.

Para ampliar esse entendimento é importante destacar a classificação que o autor faz das forças do Estado que atuam para conformação social. Para Althusser essa compreensão é possível através do *modus operandi* do que foi classificado como Aparelhos ideológicos do Estado (AIE) e Aparelhos Repressivos do Estado (ARE).

Na composição dos AIE é possível destacar o sistema religioso, o sistema escolar, o AIE familiar, político, da imprensa e jurídico, entre outros. No que diz respeito ao uso da força repressiva para a

mesma conformação social, o autor destaca organizações como o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc. Nas palavras do autor:

[...] é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (savoir-faire) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados (1986:66).

E por fim, na sua síntese das teóricas crítico-reprodutivistas, Saviane (2006) faz um destaque ao movimento identificado como Teoria da Escola Dualista, definida no livro *L'école Capitalista en France* (1971) dos autores C. Baudelot e R. Establet. Nesta obra faz-se a crítica da escola unitária e esta é apresentada como dividida em duas grandes redes as quais correspondem à própria divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado.

2.2-A TEORIA DA ESCOLA DUALISTA

O argumento fundamental do texto é que a cultura da escola corresponde à cultura da burguesia, a cultura dominante, o que equivale dizer que, definida a proposta de ensino, o ato pedagógico teria uma função primordial: fazer silenciar o ímpeto de insubmissão da classe trabalhadora através de um conjunto de informações, narrativas, visões de mundo que iriam, efetivamente, desconstruir a representação que as classes trabalhadoras têm de si mesmo e sobre elas seria construída a figura do pequeno burguês.

Posto dessa forma, os modelos definidos pelos autores para gerar essa compreensão é a rede de escolarização chamada de secundária-superior e primária-profissional. A finalidade dessas redes, como já citado, é a garantia da reprodução e manutenção das relações de produção capitalista e por consequência, a manutenção da divisão da sociedade em classes, em proveito da classe burguesa-dominante. Nas palavras do autor, as proposições dessa teoria são assim definidas:

1. Existe uma rede de escolarização que chamaremos rede secundária-superior (rede S.S);
2. Existe uma rede de escolarização que chamaremos de rede primária-profissional (rede P.P);
3. Não existe terceira rede;
4. Estas duas redes constituem, pelas relações que as definem, o aparelho escolar capitalista. Esta aparelho é aparelho ideológico capitalista;
5. Enquanto tal, este aparelho contribui, pela parte que lhe cabe, a reproduzir as relações de produção capitalista, quer dizer, em definitivo a divisão da sociedade em classes, em proveito da classe dominante;
6. É a divisão da sociedade em classes antagonistas que explica, em última instância não somente a existência das duas redes, mas ainda (o que as define como tais) os mecanismos de seu funcionamento, suas causas e seus efeitos (BAUDELLOT & ESTABLET, 1971: 42)

Essas proposições sugerem uma leitura sobre a função que a escola desempenha no contexto social e sobre o público que dela se vale. A interpretação dualista da escola nos permite pensar sobre a visão desses autores sobre a organização da sociedade e a possibilidade que tem os mecanismos do estado para perpetuar o *status quo* ou coibir que grupos pertencentes à classe de trabalhadores pudesse se valer dos saberes escolar para emergir como uma força de desconstrução da estrutura social hegemônica. Saviane à guisa de conclusão, assim se posiciona:

Pode-se concluir que, se Baudelot e Establet se empenham em compreender a escola no quadro da luta de classes, eles não a encaram, porém, como palco e alvo da luta de classe. Com efeito, entendem que a escola, vista como aparelho ideológico, é um instrumento da burguesia na luta ideológica contra o proletariado. A possibilidade de que a escola se constitua num instrumento de luta do proletariado fica descartada. Uma vez

que a ideologia proletária adquire sua forma acabada no seio das massas e organizações operárias, não se cogita de utilizar a escola como meio de elaborar e difundir a referida ideologia. (SAVIANE, 2006:28)

Destaca-se o fato de que as teorias crítico-reprodutivistas não oferecem saídas metodológicas para o problema da educação e sua consequência sobre as questões de marginalidade social e reprodução de desigualdade. Essas teorias se comprometeram em dar visibilidade às contradições da escola e mostrar sua incapacidade (pelas práticas pedagógicas, pelo currículo e por seus processos de controle) de promover igualdade de oportunidades.

Da mesma forma, como destacamos na abordagem de Pierre Bourdieu e C. Passeron, Althusser e por último Baudelot e Establet a proposta pedagógica, a proposta curricular de uma escola está diretamente vinculada ao modelo estrutural da sociedade. Como síntese cultural e definido dentro de uma temporalidade histórica, o Currículo escolar e a idealização do papel dos professores, revelam a tradução de uma finalidade política e pedagógica: dentro de uma sociedade capitalista, a escola pode servir para reprodução das desigualdades e manutenção de um modelo cultural hegemônico ou ainda, pode oferecer possibilidades de superação dessas contradições.

Diferente da teoria crítica, o movimento das teorias não-críticas da educação, analisando o papel da escola e de sua formação curricular, identifica contradições, mas não no interior das instituições de ensino. Ao contrário, percebe que a contradição está fora da escola, fora dos espaços de formação e a cultura ou o saber acadêmico retiraria da escola essa face reprodutivista. O problema social estaria determinado pela ausência de predisposições e capacidade cognitiva dos estudantes e de suas famílias. De outra forma, falta aos estudantes o devido capital cultural necessário para progredir nos estudos formais

A ignorância ou o distanciamento cultural, a ausência da escolarização seriam assim, os definidores dos problemas sociais identificados no seu tempo. Essas interpretações por sua vez, guardam perspectivas que sugerem a relevância da escola, do currículo escolar e do papel dos professores na construção de práticas de sociabilidade, na formação do modelo civilizatório e na possível superação das contradições culturais e econômicas na sociedade.

No entanto, é possível afirmar que a permanência de um modelo de produção e de relações de produção capitalistas afetam diretamente as chances da escola em garantir igualdade de oportunidades para todos os sujeitos que dela se valem.

CONCLUSÃO

Os estudos, até aqui, nos ajudaram a entender que a teoria do Currículo é importante para compreendermos como são definidos os objetos de ensino, as formas e os níveis de influência externa sobre a escola, a relação de saberes e experiências formativas para composição de um tipo ideal de estudante e a idealização feita em torno dos professores e professoras que efetivarão as práticas pedagógicas no interior das escolas.

O Currículo chega à contemporaneidade interpretado como um campo, um campo intelectual, criado pelas diversas posições, relações e práticas que tem nos espaços de formação seu principal alvo; que tem nas experiências formativas alicerçadas no conhecimento científico e cultural, sua forma de legitimação; que tem no hibridismo teórico sua marca fundamental e a formação integral do sujeito seu objetivo final.

Neste momento da escola, esta reflexão considera o currículo sob a compreensão do ato de educar como complexo, multirreferenciado, desenvolvido por e para sujeitos que vivem expectativas diferentes para a vida e, por causa disso, a reflexão curricular exige a consideração dos outro sujeito como parte integrante do processo de reflexão e deliberação sobre o currículo. Quais experiências

serão adotadas como coerentes para formação? Quais saberes, quais representações? Quais valores? Quais perfis? Quais objetivos serão definidos como referência?

Entendemos que a dimensão pedagógica que está presente na organização administrativa das escolas precisa assumir o risco de pensar sobre estas questões e, mais ainda, entendemos ser coerente que esta reflexão seja antecedida por uma formação sobre este campo para que os membros da comunidade escolar e os que se preocupam com a escola possam, sobre ela, lançar proposições fundamentadas em princípios de formação integral, considerando a complexidade do campo e as possibilidades de formação dos sujeitos.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ARENDT, Hannah. **A crise na educação: entre o passado e o futuro**. São Paulo: Nova Perspectiva, 1992.
- BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspero, 1971.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **La Reproduction; éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Minit, 1970 (tradução 1983).
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- _____. "O campo econômico". *Política & Sociedade*, 6: 15-58 (tradução de "Le champ économique"). **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, 119: 48-66, 1997.
- CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, M. de M.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUSFCar, 2007. p. 139-152.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.
- _____. **Vida e Educação**. São Paulo: Edições Melhoramento, 1971.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993a.
- _____. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- _____. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. In: **Revista de Estudos Avançados da USP**, n. 7. São Paulo, v. 3, set./dez. 1989
- _____. **Teoria de la acción comunicativa I - Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madri: Taurus, 1987.

MACDONALD, James & ZARET, Ester. **Schools in search of meaning**. Washington, D.C: A.S.C.D, 1975.

MOREIRA, A.F.B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **As Competências Para Ensinar no Século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação** (Tradução Claudia Schiling e Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEREIRA, R. **Método Ativo: Técnicas de Problematização da realidade aplicada à Educação Básica ao Ensino Superior**. In: VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, Anais. São Cristóvão, SE, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Autor: Rodrigo Pereira[1]

[1] Rodrigo Pereira é Doutor em Educação e professor do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas-UFAL/*Campus* do Sertão