

# A IMPORTANCIA DA REFLEXÃO DIALÓGICA NA COMPREENSÃO E NA MATERIALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS CURRICULARES

Thiago Luiz dos Santos Oliveira<sup>1</sup>

## RESUMO

Neste artigo procurar-se-á o entendimento das práticas curriculares não como uma realidade axiomática de transmissão de conhecimentos e valores, mas sim em sua perspectiva crítica, na qual o currículo é entendido como um campo de conflitos, de poder, de possibilidades e de fomento da cidadania. Para isso explicitar-se-á referenciais históricos e teóricos acerca das práticas curriculares e sua materialização. Pretende-se refletir de forma dialógica e dialética acerca da importância do currículo na prática pedagógica no resgate da formação de sujeitos plenos, éticos e cientes do seu papel enquanto agentes sociais.

**Palavras-chave:** Currículo. Sociologia do Currículo. Prática Pedagógica. Educação. Teoria Pedagógica.

## ABSTRACT

In this article will be sought understanding of curriculum practices not as an axiomatic reality transmission of knowledge and values , but in its critical perspective, in which the curriculum is understood as a field of conflict , power , opportunities and promotion of citizenship. To do so will spell - Historic and theoretical references about the curricular practices and its materialization It is intended to reflect the dialogic and dialectic about the importance of the curriculum in pedagogical practice in the rescue of training full subjects , ethical and aware of their role as social agents.

**Keywords:** Curriculum. Sociology of Curriculum. Teaching Practice. Education. Pedagogical Theory

## 1 CURRÍCULO: CONFLITOS, CONTROLE E SELEÇÃO CULTURAL

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela PUC Minas. Mestre em Educação pela PUC. Atualmente professor do Departamento de História da PUC Minas.

De fato ao analisar o arcabouço intelectual da história e da sociologia do currículo, percebe-se que a tradição cultural e os conhecimentos transmitidos pela escola representam uma seleção socialmente validada em um processo vertical, que considera as necessidades de um grupo, em detrimento de uma parcela significativa do corpo social. Configura-se como um sofisma pensar o currículo de forma neutra, pois os conhecimentos curriculares em seu fomento e na transmutação em disciplinas escolares são fruto de escolhas pautadas pelas necessidades de alguns e a exclusão de outros. O currículo deve ser tratado como fruto de enlaces complexos da própria dinâmica social que se traduzem na prática pedagógica e nos projetos de escola como instituição legitimada, como transmissora da cultura. (FORQUIN, 1993).

Assim, os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos da escolarização. É somente por esta razão que importa aumentar a nossa compreensão sobre este conflito curricular. (GOODSON, 1995, p.17).

O currículo escolar institucionalizado é produto do constructo social, da expectativa de grupos dominantes, que projetam suas necessidades, suas crenças e seus modos de vida, na constituição daquilo que deve ser transmitido às gerações vindouras. Obviamente, sobretudo na contemporaneidade este processo não se dá de forma estática, mas sim contraditória. Bem, a homogeneização do currículo é uma estratégia social de dominação e cooptação, e vozes se levantam contra essa imposição vertical dos saberes escolares. Ora, essas vozes derivam da percepção do interdito, dos componentes ocultos que fazem parte das práticas escolares e curriculares. O conhecimento curricular não traduz uma epistemologia pura, mas uma série de interditos, de interesses políticos, econômicos e culturais que te fato estão em seu cerne constitutivo. É necessário se ater não apenas ao formal, ao oficial, mas também àquilo que não se faz claro nas propostas curriculares, mas fomenta sua construção. O entendimento do currículo como um projeto político, econômico, social e cultural é fundamental para o desvelamento do real, por trás do aparente, e, sobretudo, para desvendar a conexão entre a transmissão do conhecimento, e sobre quem na verdade este conhecimento atende. O currículo precisa ser enxergado como uma representação social reflexiva, que tange sobre os

processos de participação ou não participação de uma sociedade. Para entender a abrangência do currículo enquanto conceito e prática faz-se necessário entender “[...] a série de áreas e níveis que o currículo é produzido, negociado e reproduzido.” (GOODSON, 1995, p. 22). Essa operação reflexiva permite uma percepção mais abrangente do constructo curricular, na sua produção histórica e interações sociais. Nesse sentido estabelece-se a diferenciação do currículo escrito, em sua composição política institucional, na estruturação prévia dos conteúdos a serem ensinados, e do currículo na prática, ou seja, em sua materialização na sala de aula e na escola, enquanto um projeto pautado por uma dinâmica própria e efusiva.

Iniciar qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículos debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e insights em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. (GOODSON, 1995, p. 27).

A reflexão histórica acerca do currículo em sua etimologia traz à luz a percepção da relação dialógica entre o processo de escolarização e a teoria pedagógica.

A teoria curricular e os estudos acerca do currículo possuem uma relação intrínseca, portanto “o valor da teoria curricular precisa ser julgado em confronto com o currículo já existente - definido, discutido e realizado nas escolas.” (GOODSON, 1995, p. 47). Quando o currículo é reduzido a uma espécie de receituário perde-se o componente dialético intrínseco constituinte da teoria e da materialização curricular, incidindo numa perspectiva simplista onde o currículo equivocadamente se torna disciplinas escolares elencadas. As disciplinas escolares de fato estão no currículo, mas de maneira alguma correspondem à totalidade dele. Os currículos prescritivos estruturados apenas nas disciplinas como metas escolares não contemplam as reais necessidades de esclarecimento e emancipação que deveriam ser promovidas na escola, pelo contrario “encapsulam” o conhecimento, distorcendo-o e transformando-o em pílulas, muitas vezes desconexas, tanto no que concerne à reflexão própria a cada disciplina escolar, como no que tange a promoção de um currículo e de um conhecimento integrado.

Entretanto, os que acreditam em metas educacionais baseadas nas disciplinas são obrigados, em última análise, a se defrontar com a triste

verdade de que o mundo da escolarização como corretamente se apresenta desenvolve-se em tal ritmo que o estabelecimento de metas é difícil e os quadros de metas nem sempre são relevantes. (GOODSON, 1995, p. 53).

Em tal perspectiva, o currículo se transforma em uma prática alienante, pois perde seu cerne reflexivo em detrimento de ditames prescritivos e normativos. Perde-se a consciência daquilo que é ensinado e daquilo que é aprendido, na substituição da reflexão pela prescrição estática de metas a serem cumpridas. Na superação do currículo meramente prescritivo faz-se importante a reavaliação e a problematização constante das teorias acerca do currículo, que relevem aspectos sociológicos, filosóficos e históricos do cotidiano da prática pedagógica.

Resta-nos insistir em teorias que mantenham uma investigação sistemática sobre como se origina o currículo existente, como é reproduzido, como se transforma e responde a novas prescrições. Em síntese, uma teoria sobre como atuam, reagem e interagem as pessoas envolvidas na contínua produção e reprodução do currículo. (GOODSON, 1995, p. 64).

O currículo tem uma relação expressa com o conhecimento que é distribuído na escola. Pensar o currículo em uma perspectiva crítica ultrapassa o simples elencamento do conhecimento em disciplina. É preciso pensar como este conhecimento é produzido e reproduzido, quais são os veículos de diálogo deste mesmo conhecimento e a sociedade, ou seja, faz-se necessário enxergar o currículo e o conhecimento escolar como uma construção social, que não é neutra, pelo contrário evidencia a seleção de uma tradição. Essa tradição não se trata de uma inflexão objetiva, e sim de uma “[...] determinação como uma rede complexa de relações, que, no final tem suas raízes na economia, exerce pressões e estabelece limites sobre a prática cultural, inclusive as escolas.” (APPLE, 2006, p. 38). Percebe-se uma articulação multifacetada no que tange a elaboração do currículo e das políticas curriculares, um processo que não é apenas incidente, mas sim reflexivo, deste modo faz-se importante à análise das perspectivas hegemônicas e contra hegemônicas na produção e transmissão do conhecimento.

[...] a hegemonia atua para “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos como qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos se torna o mundo *tout court*, o único mundo. (APPLE, 2006, p. 39).

Processo de se tornar as relações sociais, culturais, políticas e econômicas relações hegemônicas perpassa a ideia de que a consciência é apenas fruto das condições econômicas. Obviamente, os aspectos econômicos materiais possuem extrema relevância na produção dos símbolos e significados da consciência, mas não se configuram como os únicos elementos formadores e fomentadores das leituras acerca do social, e do próprio conhecimento. O processo de hegemonização é algo tácito, que se dá em contínuas construções e reconstruções valorativas, daquilo que pode ou deveria ser socialmente aceito e transmitido. As seleções culturais que incidem sobre o conhecimento curricular e escolar se assentam em modelos sistematizadores de gestão do próprio conhecimento, que totalizam aquilo que de fato é particular.

É necessário enxergar os interditos, debater aquilo que não é debatido, contestar o estabelecido. Não se trata de uma operação fácil ou corriqueira, mas somente através do despertar da reflexão sobre os processos de produção e transmissão de conhecimento pode-se romper com uma ideologia totalizante e hegemônica. A mesma escola que reproduz as veleidades do determinismo, é a escola que poderá romper com a hegemonização. É a utilização da inflexão crítica na prática educacional, e na construção curricular. É fomentar uma prática educativa para o esclarecimento, para a emancipação e a autonomia. Um currículo humanista de fato corrobora para a alteridade e para a subjetividade. As amarras da hegemonia apenas são rompidas em situações que a autonomia e a cidadania são construídas. No tocante ao currículo e suas práticas faz-se importante a percepção do além do aparente, do currículo oculto nas escolas. O conhecimento educacional não é uma realidade objetiva, mas sujeita a interlocuções significantes na sua estruturação abstrata e na sua prática. A compreensão sociológica do currículo permite o entendimento dos processos políticos e econômicos imanentes ao lugar da escola na reprodução do *status quo* da cultura e do conhecimento (APPLE, 2006). A problematização epistemológica acerca do currículo constitui parte importante da práxis e da experiência pedagógica no entendimento das articulações, valores e modelos que numa ação ambígua disfarçam e revelam os interesses políticos econômicos e culturais por trás do currículo. Essas articulações podem esconder o fato de que “[...] essas aparências oriundas do senso comum servem a determinados interesses.” (APPLE, 2006, p. 69).

Na sociedade tecnocrática de capitalismo administrado percebe-se que o conhecimento é graduado mediante interesses econômicos patentes e latentes. Apple (2006) concebe essa divisão dual que reflete na dinâmica do elencamento das disciplinas e na organização do currículo como conhecimento de *alto status* e conhecimento de *baixo status*. O caráter dual do conhecimento nessa perspectiva se embasa em elementos de determinação e controle intrínsecos a produção e a reprodução do conhecimento escolar. O conhecimento de *alto status* evoca a instrumentalidade tecnocrata, ou seja, a manutenção da estrutura econômica bem como o desenvolvimento técnico. Percebe-se a objetivação do conhecimento em sua instrumentalização, evocando uma maior importância dentro do corpo social da técnica, das estruturas que mantem e reproduzem o *status quo*. A hegemonia em seu cerne cooptativo satura as consciências determinando e generalizando o conhecimento socialmente aceito. O determinismo e a exclusão são patentes, uma vez que a posse desse conhecimento socialmente validado de *alto status* promove a exclusão em detrimento da inclusão. Pois em essência este conhecimento de *alto status* é na sua definição escasso e de difícil acesso. O controle então está inextricavelmente relacionado, na produção e na reprodução deste conhecimento gerando formas econômicas desiguais. A escola ao reificar esta distinção colabora com o determinismo social com as diferenciações econômicas excluindo a perspectiva democrática em sua potencialidade.

Nessa afirmação está a proposição que pode acarretar o seguinte: a posse de conhecimento de alto status, aquele conectado à estrutura das economias corporativas, na verdade traz em si um fato e a ele se relaciona - o de que as outras pessoas não disfrutem dessa mesma posse. (APPLE, 2006, p.70).

Corrobora-se para a mercantilização do conhecimento, uma vez que sua posse determina o status social do sujeito. A quintessência da questão reside no fato que a distribuição não é equitativa, gerando distorções e diferenciações deterministas. A valorização demasiada do conhecimento de *alto status*, que socialmente validado é considerado o legítimo conhecimento. Dessa forma o conhecimento considerado de *baixo status*, habitualmente vinculado às humanidades e artes é desqualificado, sendo renegado a uma posição subalterna, o que dificulta a sua produção até mesmo nos círculos acadêmicos e científicos. Essa

desvalorização incide na escola através da sacralização de um currículo meramente técnico, em detrimento de um currículo humanista. Não é do nosso interesse, o desprestígio social do conhecimento técnico, muito pelo contrario, democratizar o conhecimento não concerne apenas à acessibilidade, mas à integração de perspectivas de formação que não se configuram como antagônicas, mas sim se integram no que tange ao esclarecimento e à autonomia, ampliando as possibilidades do indivíduo. Cabe à escola não ser um espelho passivo, mas sim uma força ativa, na legitimação do conhecimento e na superação das formas de atuação da hegemonia totalizante a favor de um currículo democrático (APPLE, 2006).

## **2 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA**

No tocante a formatação do currículo critica-se a compartimentação e o enquadramento existentes na seleção do que deve ser ensinado. Procura-se então afirmar uma educação ampliada que valorize as várias formas de interação e organização social, ao invés do mero enquadramento. Critica-se compartimentação, enquadramento, a delimitação não somente dos conteúdos, mas também o cerceamento das atitudes dos educandos, o que de fato reflete nas relações de poder existentes no âmago do processo educativo, pois “[...] assim o aluno é, em certo sentido, semelhante a um estrangeiro para quem o mundo escolar é um labirinto de pressupostos.” (FORQUIN, 1993, p. 80). Em contraponto a uma prática curricular pretensamente neutra, mas limítrofe e enquadrada, propõe-se um currículo interativo e socialmente construído. Defende-se a premissa de que os saberes escolares de fato são construções sociais, portanto expressões de cidadania, na busca de uma escola mais democrática e participativa.

Para Forquin (1993) existe uma relação íntima entre educação e cultura. Assim toma-se “[...] a palavra “educação” no sentido amplo de formação e socialização do indivíduo.” (FORQUIN, 1993, p.10), sendo assim percebe-se o caráter de atividade humana presente no processo, pois é um domínio humano, no qual uma tradição é transmitida por alguém a outro alguém. Essa tradição transmitida é sempre algo que nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos, essa tradição torna-se então cultura. Dentro dessa perspectiva seria cultura aquilo que foi

historicamente e socialmente construído pelo espírito humano na conexão e interconexão das várias subjetividades. Ora, a prática educativa consiste na seleção voluntária e involuntária daquilo que será transmitido, enquanto competências, qualidades e habilidades, para que o indivíduo ao recebe-la se integre ao mundo da cultura, à coletividade. Assim torna-se importante o estudo e o entendimento desses processos de transmissão da herança cultural viabilizados pela prática educativa. Entender os aspectos valorativos da seleção e da transmissão cultural é entender as maneiras de organização, produção e reprodução do conhecimento.

Certos aspectos da cultura são reconhecidos como podendo e devendo dar lugar a uma transmissão deliberada e mais ou menos institucionalizada, enquanto outros constituem objeto apenas de aprendizagens informais, até mesmo ocultas, e outros enfim não sobrevivem ao envelhecimento das gerações e não conseguem deixar marcas no tempo. Falar de transmissão cultural supõe, então, sempre, em qualquer nível a ideia de uma permanência (pelo menos relativa) e a ideia de um valor, ou de uma excelência. (FORQUIN, 1993, p.11).

Deve-se atar que a cultura e a educação são patrimônios essencialmente humanos, aquilo que nos faz dominar a natureza e distanciar da animalidade. Ao mesmo tempo em que a cultura se generaliza enquanto domínio humano também possui especificidades no tocante à sua estruturação social e política que pode se diferenciar de comunidade para comunidade. O próprio conceito de cultura transcende uma concepção universalista, à medida que a cultura também é específica. Sendo assim, a questão da educação se torna crucial no entendimento dessa construção humana, no equilíbrio daquilo que é universal e daquilo que é particular.

Toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da ideia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e aliás inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência "pública", virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, dos símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis. (FORQUIN, 1993, p.13).

Dessa forma a cultura relaciona-se com a educação e a educação relaciona-

se com a cultura. A interação é ambivalente e constante, pois toda seleção curricular processada na educação, de fato é uma seleção cultural. A ambivalência da relação reside na não relação unívoca entre educação e cultura, mas sim na tensão constante proporcionada pela própria seleção cultural promovida pela escola. A educação e a cultura enquanto processos históricos estão sujeitos a mudanças que incidem em renovações pedagógicas, nem sempre facilmente compreendidas pela escola. Forquin (1993) chama de esquecimento ativo, essa não correspondência entre as mudanças no mundo da cultura e as mudanças no seio da escola. Para entender e superar esse processo faz-se necessário reconhecer que “[...] a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana.” (FORQUIN, 1993, p.15).

A escola não realiza apenas a seleção da tradição cultural e dos saberes, mas também a transposição didática (FORQUIN, 1993). A transposição didática seria o trabalho de reorganização e reestruturação da tradição cultural, ao ponto de torna-la assimilável. Esse processo muitas vezes cria imperativos didáticos que cerceiam ou hipertrofiam a prática pedagógica. Retoma-se o conceito de esquecimento ativo para o entendimento desse processo, uma vez que em muitos momentos a escola tende a simplificação do relevante, cria-se uma confusão sistêmica entre tornar assimilável um saber e simplifica-lo, perdendo aquilo que é estruturante à construção social, filosófica e científica do conhecimento. A transposição didática deve levar em consideração não apenas o estado do conhecimento a ser transmitido, mas também o estado daquele que ensina e daquele que aprende. Tal premissa não prima pela simplificação, mas sim pela organização do conhecimento mediada pela própria teoria do currículo e pela teoria pedagógica. Entende-se que “[...] uma teoria do currículo é uma teoria da educação considerada como empreendimento de transmissão cognitiva e cultural [...]” (FORQUIN, 1993, p. 24). A teoria do currículo e a prática pedagógica não podem se transformar em imperativos didáticos, mas sim devem balizar a relação entre professor, educando e conhecimento, vislumbrando sempre o esclarecimento e o fomento da autonomia. Para tanto, a reflexão sobre os conteúdos e programas escolares devem se tornar patentes. Propõe-se um currículo interacionista, no qual os indivíduos são responsáveis por dotar as práticas sociais de sentidos e

significações.

Assim os indivíduos põem no mundo ações dotadas de sentido para eles, e encontram em seu caminho as ações dos outros e as significações postas pelos outros. A vida social é assim o produto de uma “composição” entre cada um e os outros, de um concerto e de uma partilha, mas produto constantemente ameaçado, constantemente contestado, causa e efeito de uma “negociação” perpétua entre os atores portadores de interpretações e de “definições de situações” divergentes. (FORQUIN, 1993, p. 79).

A teoria do currículo precisa ser constantemente confrontada com a prática da sala de aula e com a própria teoria pedagógica. A teoria pedagógica resgata em seu constructo epistemológico e orienta a teoria do currículo acerca dos objetivos da educação. Deve-se ater ao princípio tautológico de uma educação para a emancipação, para o esclarecimento e para a autonomia por ser esta perspectiva histórica que deu sentido e razão de ser à institucionalização do processo educativo na escola (LUZURIAGA, 1975). Para isso o currículo não pode ser encarado como mera prescrição, mas sim como um organismo vivo, dialético e dialógico. Esse processo que tem em vista a realização das metas da educação, de modo geral, ou de propostas educativas particulares, sem perder de vista a função histórica da escola, de conduzir o indivíduo ao esclarecimento e para a autonomia se materializa no espaço escolar e no ambiente da sala de aula.

### **3 CURRÍCULO E PRÁTICAS ESCOLARES**

A teoria do currículo em um determinado momento carece de justificação, pois “[...] ensinar supõe esforços, custos, sacrifícios de toda a natureza.” (FORQUIN, 1993, p.144). Para que e por que se ensina? Retoma-se o paradigma kantiano, pois se ensina para o esclarecimento, para a formação de indivíduos autônomos e emancipados, capazes de realizar seus próprios esquematismos e de pensar por si mesmos. Tal premissa ultrapassa os relativismos das justificativas acerca da prática pedagógica, centrando na possibilidade de humanização o cerne do processo de escolarização. É enxergar o humano na teoria pedagógica e na construção curricular.

“No contexto atual de desenvolvimento das ciências e teorias da educação, a intensão justificadora choca-se comumente com a objeção relativista. O argumento

relativista toma todos os tipos de imagens e de caminhos.” (FORQUIN, 1993, p.145).

Os relativismos impedem a materialização fundante do esclarecimento no que tange a prática pedagógica. Educação e cultura são atividades humanas, portando o homem em sua formação plena deve ser sempre o objetivo principal de qualquer prática educativa.

Para Sacristan (2000) toda prática pedagógica gravita em torno do currículo. Assim, currículo, se torna um termo de difícil definição, uma vez que traduz uma série de modos e maneiras de organização da prática educativa na compreensão das funções sócias da escola institucionalizadas (SACRISTAN, 2000). O currículo em sua epistemologia reflete a concretização de vários instrumentos políticos, econômicos e culturais que fazem da escola um sistema social. O currículo dessa forma é antes de tudo uma prática dialética e reflexiva, que ao mesmo tempo se projeta e emana a partir do ensino.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que chamamos de ensino. (SACRISTAN, 2000, p.15).

As definições para o termo currículo normalmente evocam estereótipos conceituais simplistas, que não contemplam aspectos diversos da prática que a própria teoria do currículo em sua materialização representa. Percebe-se que os currículos são as expressões do equilíbrio de interesses e forças histórico- sociais que em um determinado momento gravitam sobre o sistema educacional. (SACRISTAN, 2000). O currículo deve ser compreendido como uma construção social, um projeto, uma prática plural desde seu fomento até sua incidência na sala de aula.

O currículo em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar, está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTAN, 2000, p.17).

Decifrar o currículo seria decifrar as formas pelas quais uma sociedade organiza, sistematiza e transmite os conhecimentos socialmente validados. A escola

enquanto lócus primordial da materialização curricular adota de maneira geral, uma posição seletiva ante a cultura, que se concretiza quando esta mesma é transmitida. Ora, obviamente nesta seleção existem os componentes ocultos do currículo, que de uma forma geral, representam instâncias de coerção e controle superiores. Bem, entende-se como instâncias superiores não apenas a hierarquização governamental, mas também formas de pensar, agir e operacionalizar próprias do corpo social. O currículo reflete de maneira explícita e implícita, evidente ou não escolhas da própria sociedade. Portanto recuperar a importância do currículo no debate educacional acerca da qualidade de ensino é:

[...] recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora da cultura, que reclama inexoravelmente o descobrir os mecanismos através dos quais cumpre tal função e analisar o conteúdo e sentido da mesma. (SACRISTAN, 2000, p.19).

O currículo sendo uma práxis, uma construção social, de maneira alguma deve ser analisado de forma alheia ao contexto social em que é construído. A realidade no caso da práxis curricular fomenta as experiências, fornecendo significado e permitindo interações simbólicas das mais diversas matizes sociais entre aqueles que participam da efetividade da sua construção. Pensar o currículo como uma práxis, é se ater à dinâmica do processo da construção curricular, na qual essas mesmas interações políticas, culturais e administrativas no seu caráter empírico expressam “[...] a bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.” (SACRISTAN, 2000, p.21). O currículo ao modelar professores e educandos também se modela num processo dialógico de interação e transformação constante. “Daí que a única teoria que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam.” (SACRISTAN, 2000, p. 21).

A crítica deve ser intrínseca a própria construção curricular. A reflexão dessa forma orientaria a perspectiva dialética entre teoria e prática no fomento, na formatação e materialização do currículo. Busca-se um enfoque integrador dos conteúdos escolares, uma vez que o processo se centra na relação dialética. Nas tramas do currículo se articulam métodos e conteúdos, teoria e prática. Assim se produz uma vertente democrática do currículo, integrando educadores e educandos.

O currículo então se configura como uma confluência de práticas não

lineares, construído no processo de configuração, implantação e expressão da própria prática pedagógica e na interação dos diversos atores sociais nela envolvidos. Trata-se de um campo de atividade múltiplo e plural que não se materializa de maneira estática, mas sim no concatenamento de diversas esferas e diversos agentes sociais. São vários subsistemas atuando de maneira concatenada, convergente, mas não ordenada na configuração do que viria a ser o currículo. O currículo mesmo quando organizado em disposições de disciplinas, práticas e conteúdos, cria uma realidade curricular independente, que se articula, sobretudo, na prática pedagógica cotidiana. “O currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos.” (SACRISTAN, 2000, p. 101). Essa diversidade permeia toda prática pedagógica, no que tange a uma dinâmica própria, no qual a coerência e a contradição fazem parte de um processo complexo de enlaces presentes na construção curricular.

O diálogo está implícito na sua própria construção cidadã, e desvelar as relações constituintes desse processo é condição básica para o entender o currículo inserido em sua realidade de incidência. “O importante deste caráter processual é analisar e esclarecer o curso da objetivação e concretização do currículo dentro de um processo complexo no qual sofre múltiplas transformações.” (SACRISTAN, 2000, p.103). Entender esse processo no âmago do que é currículo se faz importante para o entendimento não só daquilo que é aparente, mas sim das inerências, contingências e nuances da prática curricular, contribuindo de forma decisiva para a sua materialização na sala de aula. O currículo enquanto prática é algo fluido, complexo que não se permite captar a partir de prismas simplistas e prosaicos. Para compreender o currículo faz-se necessário se enredar pelos aspectos menos aparentes da teoria e da prática pedagógica, na percepção do processo ensino-aprendizagem em termos sociológicos e filosóficos, para além da fragmentação da cultura escolar.

Pensar o ensino como dimensão da teoria pedagógica é em suma necessário para refletir sobre o currículo em sua práxis na sala de aula, sobre tudo no que se refere a sua materialização empírica. O ensino como prática educativa depende de uma gama de interações complexas, de relações sociais estabelecidas e de aportes metodológicos utilizados. A compreensão e a inflexão desse processo na prática

curricular é condição *sine qua non* para uma aprendizagem que se sustente no esclarecimento e na emancipação dos sujeitos nela inseridos.

Para Santomé (1998) o processo de globalização não o deve considerar apenas as interações de mercado, as lógicas econômicas e as estruturas políticas, mas também deve relevar as estruturas mentais, as redes locais, e, sobretudo, as representações mentais dos indivíduos, e as questões de alteridade. Dessa forma a educação possui uma grande importância no entendimento das representações sociais humanas e da elaboração das imagens e das ações de cada indivíduo em relação ao outro. O currículo então passa a agrupar e organizar uma diversidade de práticas pedagógicas materializadas na sala de aula, contribuindo qualitativamente para o processo ensino e aprendizagem. (SANTOMÉ, 1998).

O conceito de globalização não é representativo de toda a realidade, mas sim das peculiaridades desse momento histórico de relações integradas em rede. Essas relações se desenvolvem nos âmbitos político, cultural, econômico que muitas vezes são confundidos apenas com um disseminador do hibridismo cultural, mas de fato também ressaltam as desigualdades e as diferenças. Na contemporaneidade percebe-se uma aceleração dos processos comunicativos e informativos devido à profusão de novas tecnologias.

Os modelos de análise do crescimento das sociedades costumam ser incapazes de captar as transformações que ocorrem, isto é, de registrar e compreender como são as interações entre a esfera econômica e as demais esferas políticas, culturais e sociais. (SANTOMÉ, 1998, p. 86).

Para Young (2000) em um mundo onde o processo de globalização se avoluma se tornando totalizante, faz-se necessário a construção de um currículo essencialmente crítico. Dessa forma as perspectivas críticas nas práticas e políticas curriculares “[...] reconhecem que seu objetivo é tanto a compreensão como a mudança.” (YOUNG, 2000, p. 17). Faz-se necessário então a compreensão da educação como ação intencional, ou seja, uma ação consciente da relevância do seu papel social, não apenas na transmissão cultural como na transformação da própria práxis social.

#### **4 CONCLUSÃO**

O currículo em seu cerne crítico relaciona-se com a política à medida que se

calca no diálogo entre, professores, alunos, pais, gestores e governantes em sua construção social enquanto prática educativa. Assim, cria-se um clima constante de debate educacional, o que de fato vivifica o currículo enquanto teoria e prática pedagógica, uma vez que as esferas dialéticas e dialógicas não são espaçadas e sim constantes. Dessa maneira é presente a ideia de prioridade do desenvolvimento do indivíduo nas mais diversas relações de aprendizado que o mesmo irá estabelecer pela sua vida em qualquer atividade de estudo ou de trabalho. Trata-se de um modelo conectivo, baseado na negociação entre agentes sociais e as diversas esferas de negociação na construção do currículo. Para isso é preciso refletir acerca do conceito de aprendizagem, sobretudo a partir de um viés crítico no qual as práticas de ensino da escola problematizadas e contestadas possam explorar as várias possibilidades de materialização das práticas pedagógicas e curriculares. (YOUNG, 2000). O tensionamento constante da realidade e da prática educativa é primaz no que tange a construção de um currículo dialético e não estratificado.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.
- JULIÁ, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In. LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integração curricular**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2002.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOMÉ, J. Torres. **Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- YOUNG, Michael F.D. **O currículo do futuro: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas: Papyrus, 2000.