

Currículo: leituras críticas e apontamentos para uma teoria curricular no âmbito do ProfEPT

Curriculum: critical readings and notes for a curriculum theory within the ProfEPT

Recebido: 29/07/2020 | **Revisado:** 29/03/2023 | **Aceito:** 29/03/2023 | **Publicado:** 03/04/2023

José Henrique Duarte Neto
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7441-7472>
Instituto Federal de Pernambuco
E-mail: henrique.duarte@vitoria.ifpe.edu.br

Edlamar Oliveira Dos Santos
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9852-3237>
Instituto Federal de Pernambuco
E-mail: edlamarsantos@reitoria.ifpe.edu.br

Como citar: DUARTE NETO, J. H.; SANTOS, E. O.; Currículo: leituras críticas e apontamentos para uma teoria curricular no âmbito do ProfEPT. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-16, e11246, Abr. 2023. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

A nossa atividade como docentes e pesquisadores do programa do ProfEPT nos colocou o desafio de realizar uma breve pesquisa bibliográfica no campo das teorias curriculares. O esforço da crítica a partir do marxismo fez com que categorias como educação, trabalho, ser social e práxis emergissem como apontamentos para uma abordagem do currículo a partir do materialismo histórico e dialético. Esse texto estrutura-se a partir de uma introdução, em que contextualizamos a temática do currículo. Em seguida, apresentamos as teorias que fundamentam as diferentes abordagens do campo curricular. Discutimos, no tópico posterior, a formação humana como pressuposto da práxis curricular e por último, apresentamos as bases teórico-epistemológicas de nossa formulação sobre o currículo.

Palavras-chave: Currículo; Ser Social; Trabalho; Práxis.

Abstract

Our activity as teachers and researchers from ProfEPT has set us a challenge of doing a bibliographic review into the field of curriculum theory. The effort of this critics from a Marxist perspective was such that categories as education, work, social being and praxis raised as bases to an approach of curriculum from the historic-dialectic materialism. This text begins with an introduction in which we contextualize the curriculum thematics. Later, we present theories that build up the different approaches for the curriculum field. We will discuss, in the following topic, how the human formation as an assumption of curricular praxis and last, we present the theoretical-epistemological bases of our approach of curriculum.

Keywords: Curriculum; Social Being; Work; Praxis

1 INTRODUÇÃO

Esse texto resulta de uma pesquisa bibliográfica referenciada na teoria crítica¹. A nossa atividade como docentes e pesquisadores do programa do ProfEPT, em que desenvolvemos duas disciplinas – Bases Conceituais em EPT e Teorias e Práticas de Ensino e Aprendizagem, bem como a nossa filiação às linhas de pesquisas e macroprojetos do ProfEPT: Práticas Educativas no Currículo Integrado e Organização do Currículo Integrado na EPT, nos colocou o desafio de realizar uma breve pesquisa bibliográfica no campo das teorias curriculares, a fim de compreender os seus fundamentos e produzir um material que pudesse sugerir uma síntese das abordagens a respeito dessa temática e subsidiar as reflexões no âmbito dessa última disciplina. As questões de teorias e práticas, nela sugerida, requer que as situemos no âmbito do currículo escolar. Nos colocamos, também, a tarefa de realizar a pesquisa na perspectiva de elaboração de uma crítica conceitual à luz do materialismo histórico e dialético, de forma a dialogar e estabelecer coerência com os pressupostos teóricos-epistemológicos que servem de fundamentos da disciplina de Bases Conceituais em EPT. Essas leituras nos permitiriam apontar, mesmo que preliminarmente, alguns elementos teóricos para uma abordagem marxista de uma teoria do currículo. Neste sentido, categorias como educação, trabalho, ser social e práxis emergiram como apontamentos para essa abordagem. Assim, tomando o currículo para além de sua dimensão conceitual, mas como prática educativa que se materializa nos programas disciplinares, na organização do trabalho na escola e na sala de aula, o concebemos como instrumento mediador do trabalho educativo. Desse modo, sua trajetória percorre os caminhos da formulação como expressão de política educacional e, no espaço escolar, como organizador das práticas de formação humana, no estrito domínio da educação escolar.

A partir das leituras, foi possível observar que sendo produto de diversas mediações, os processos de formulação das propostas curriculares presentes nas políticas educacionais estão, segundo os seus propositores, em consonância com as exigências históricas, econômicas, políticas, sociais, que os diferentes grupos, segmentos e classes sociais conformam, de acordo com a realidade que faz requerer determinados pleitos. Essas proposições estão, a nosso ver, de acordo com o entendimento que os sujeitos têm sobre as necessidades sociais, culturais que a sociedade demanda, em determinado momento histórico. De onde se pressupõe que a elaboração das políticas educacionais e, no seu bojo, as políticas curriculares para qualquer nível de ensino, ocorre em conjunturas as mais diversas, que necessitam ser investigadas, com vista a compreendermos as relações e os nexos que se estabelecem com os sujeitos envolvidos e seus interesses.

A práxis curricular construída no âmbito das relações pedagógicas, em suas diversas instâncias, se constitui como importante espaço/tempo, em cujas dinâmicas

¹ Dado que há várias correntes de pensamento que reivindicam para si esta nomenclatura, compreendemos ser necessário dizer o lugar do qual nos reivindicamos como adepto desta teoria: “Denominamos teorias críticas todas aquelas que, partindo da visão que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação entre grupos e classes sociais, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade.” (DUARTE, 1996, p. 16).

podemos buscar as relações que permeiam os processos de formação. Entretanto, é necessário compreender que a construção dessa práxis ocorre em determinadas condições sociais e políticas de formação e de exercício da atividade docente. Nesse sentido, a práxis curricular e as condições nas quais ela se efetiva são tensionadas, problematizadas e confrontadas para que possamos compreender os seus diversos condicionantes. A leitura a respeito do currículo, como campo teórico e de entrecruzamento de práticas, nos fez perceber que na práxis curricular está presente um conjunto de determinações das mais diferentes origens. Determinações pedagógicas, políticas, administrativas, econômicas, culturais, ideológicas, epistemológicas, etc. As leituras realizadas em torno das teorias do currículo, Silva (1999), Moreira (1997), Canen e Moreira (2001), fez-nos compreender que o que há de comum em todo e qualquer nível de ensino, em toda e qualquer instituição educativa, onde o currículo é chamado a organizar, estruturar e de certa forma ordenar as práticas educativas, é que ele tem como produção básica o conhecimento escolar. Esse aspecto, imprescindível à compreensão do currículo, tem, todavia, particularidades que estão relacionadas ao momento histórico, aos agentes sociais envolvidos nas práticas educativas no âmbito da instituição, aos interesses e necessidades sociais, previstos pelos órgãos que legislam e têm, de certa forma, poder decisório a respeito dos conteúdos e metodologias que formatam determinada proposta curricular. Dado o fato de ser o currículo, quase sempre, resultado da interferência de diferentes interesses sociais, políticos, ideológicos, culturais, em determinada conjuntura histórica, e expressar em suas propostas a vontade de divulgar e socializar os mais diferentes conhecimentos, ele mesmo se apresenta como campo interdisciplinar de estudos. Dessa maneira, a sua abordagem pode exigir o trânsito por categorias de distintas áreas do conhecimento, como de natureza econômica, sociológica, política, filosófica e etc. sem, contudo, ter a pretensão de esboçar um caminho teórico baseado no ecletismo. Trata-se de um campo onde as práticas pedagógicas ganham sentido em função de ser o currículo a tentativa de organizar, sistematizar e socializar o conhecimento no âmbito da escola.

Os pesquisadores que se dedicam ao estudo sobre o currículo têm deixado clara a complexidade que envolve esse campo de investigação (LOPES; MACEDO, 2005); (MOREIRA; SILVA, 2005); (SACRISTÁN, 2000), (PACHECO, 2001, 2003, 2005) (GOODSON, 2002) afirmam a dificuldade em estabelecer compreensões únicas, verticais e simplistas em torno de sua definição. Compreendendo o caráter dinâmico do currículo e as mediações presentes em seu processo de formulação e desenvolvimento, esses pesquisadores referem-se à complexidade não apenas no sentido conceitual de currículo, mas também e, principalmente, ao processo de elaboração, proposição e realização dele como elemento articulador das atividades educativas que se realizam no âmbito da escola.

2 CURRÍCULO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO E APONTAMENTOS PARA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES

O termo currículo aparece registrado pela primeira vez nos países de língua inglesa, mais precisamente na Universidade de Glasgow, - Reino Unido, em 1633 (KEMMIS, 1993). Em seu sentido etimológico o termo currículo tem sua gênese no lexema *Scurrere*, que em latim, significava uma pista circular de atletismo, sendo

também compreendido como uma pista de corrida de carros; podendo ainda significar caminho, jornada, trajetória, percurso e carreira. (MEIRELES et. al. 2006, p. 154). Assim, ao que parece, entre a etimologia do termo e sua definição no campo educativo, convergem a ideia de curso a ser seguido, segundo Goodson (2002, p. 31).

Apesar da polissemia do conceito de currículo, é possível perceber na produção que se realiza a seu respeito a tentativa de posicionar-se perante o tema, arriscando uma definição, ou apontando estratégias de abordagens. Lundgren (1997), por exemplo, entende que para desenvolver uma investigação a respeito do conceito de currículo, não é suficiente compreender os processos que resultam na maneira como se organiza o conhecimento para a sua transmissão, mas estar atento, principalmente, às finalidades que subjazem a transmissão desses conhecimentos. Pacheco (2001) percebe que há certa hegemonia da conceituação curricular anglo-saxônica, que o conceitua de forma abrangente, englobando tanto as decisões ao nível das estruturas políticas como ao nível das estruturas escolares. Apoiando-se em Sacristán (2000), o referido autor tem o currículo como uma interdependência de práticas que se relacionam e entende que, para se criar uma base comum de diálogo e discussão em torno do tema, faz-se necessário que todos quantos se debruçam sobre esta questão estabeleçam as relações do currículo com a sociedade e seus valores inerentes e ainda com as concepções de homem, mundo e informação. Na diversidade de práticas e de relações que compõem o currículo, o autor assevera que na dimensão política da educação o currículo se apresenta como um instrumento que reflete quer as relações sempre existentes entre escola e sociedade, quer os interesses individuais e os de grupo, quer, ainda, os interesses políticos e ideológicos.

Sacristán (2000) discute o conceito de currículo a ele vinculando a categoria de práxis, sendo a práxis um conjunto de práticas que se realizam no âmbito da instituição escolar, como no plano das relações entre escola e sociedade. Assim, o autor entende que “no currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc.” (idem, p. 32). Essa multiplicidade de práticas confere ao currículo o seu caráter dinâmico, revelador de contradições, propiciador de práticas divergentes e fonte de contradições. Em função disso, o autor acredita que todo o estudo para compreender o que significa, de fato, o currículo, requer cuidados com relação a afirmações de caráter generalizador sobre o que determinada proposta curricular pode expressar nas relações que dão materialidade ao currículo na dinâmica da escola. Sem pretensões de negar a importância das formulações teóricas, entendemos a necessidade de proceder com pesquisas e investigações que possam contribuir para identificar os elementos mediadores das práticas desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos no currículo, porque:

[...] para conhecer o currículo é preciso ir muito além das declarações, da retórica, dos documentos, ou seja, ficar muito mais próximo da realidade. O que se torna evidente é que, pelas propostas do currículo, expressam-se mais os desejos do que as realidades. *Sem entender as interações entre ambos os aspectos não poderemos compreender o que acontece realmente aos alunos/as e o que aprendem.* Qualquer discurso educativo deve servir ao desvendamento da realidade para

fazê-la progredir mais do que seu embelezamento mascarador.
(SACRISTÁN, 2000, 137.) [grifo nosso]

Toda e qualquer proposta curricular, ou seja, de formação traz consigo, implícita ou explicitamente, uma concepção de educação, isto é, de formação humana dentro de perspectivas variadas, formuladas em concordância com os interesses econômicos, políticos, sociais, ideológicos, epistemológicos, daqueles grupos ou classes sociais, interessados no campo e que construíram mecanismos através dos quais se possam fazer ouvir. Na dependência da correlação de forças e dos embates políticos, as ideias e concepções vão adentrando os espaços, em alguns galgando adesões, em outros, enfrentando resistências. A concepção de educação subjacente às propostas e às práticas curriculares implica a maneira como se concebe a existência humana e nela a práxis social, com a qual se reveste o fenômeno educativo.

Com tal limite de compreensão, percebemos um esforço dos estudiosos em buscar construir uma trajetória, que respeitando as diferentes abordagens, próprias dos pesquisadores, orientados que são por suas convicções teóricas, culturais, políticas e ideológicas; elementos convergentes com vistas ao estabelecimento de indicações que possam ser comum ao campo e que dessa maneira propicie a prática do diálogo. Nesse sentido, é paradigmática a afirmação feita por Pacheco (2001).

o consenso que existe – o que permite falar de um campo disciplinar específico – é relativo ao objeto de estudo, que é de *natureza prática* e ligada à educação, e à metodologia, que é de natureza interdisciplinar, no quadro das Ciências Sociais e Humanas. (p. 18) [Grifo Nosso].

Além do aspecto identificado por Pacheco, os pesquisadores que estão no campo da Teoria Crítica, parecem concordar com o fato de que o currículo situa-se historicamente, está envolto em disputas entre grupos e classes sociais, que compõem determinada estrutura social e diz respeito, em última instância, a um recorte que se faz na produção cultural da humanidade. Recorte que se refere a determinados interesses, em termos de conhecimentos, valores e finalidades de formação.

Em nossas leituras foi possível observar, ainda, que as teorias pedagógicas e educacionais, em seu processo de formulação e constituição, estabelecem elementos do currículo, fazendo dele componente de seus argumentos. Mesmo assim, não constitui o currículo objeto de estudos dessas teorias. Mas currículo traz, necessariamente, de forma explícita ou implícita, elementos das teorias pedagógicas e educacionais (SOUZA JÚNIOR, 2007). Neste sentido, tem-se observado que os estudos se encaminham, por exemplo, para uma classificação das teorias curriculares surgidas até então. A partir de nossa pesquisa, apresentamos, à guisa de exemplo, três autores que, apesar de utilizarem-se de diferentes nomenclaturas sob as quais classificam as teorias curriculares, parecem convergir em alguns pontos para as características gerais que determinadas concepções de currículo têm. Silva (1999) as denomina de Teorias Tradicionais; Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas. Lundgren (1997), utilizando-se da noção de códigos para relacionar os textos curriculares,

construídos em relação aos seus contextos históricos, em diferentes períodos, assim os classifica: Código de Currículo Clássico; Código Realista; Código Racional e Código Atual (ou Código Oculto). Diferentemente dos autores já citados, Kemmis (1993) se utiliza da seguinte nomenclatura: Teorias Teóricas; Teorias Práticas e Teorias Críticas.

Em se tratando dos processos de formulação e desenvolvimento do currículo, pudemos observar, a partir de nossa pesquisa, que são apresentados esquemas conceituais que os concebem em estreita relação de interdependência, com ênfase em um ou outro aspecto, conforme o enfoque que se pretenda dar ao tema e o que nele se toma como objeto prioritário de estudo, se as políticas ou as práticas curriculares, que se realizam no âmbito da instituição escolar. Em se tratando, por exemplo, das análises que versam a respeito dos processos de formulação (SAVIANI, 2003) apresenta, a partir de estudo feito sobre alguns autores que tratam da história do currículo, com o objetivo de identificar a natureza dos processos que engendram a elaboração e a implementação deles, considerando suas especificidades, as condições sócio-históricas e os distintos espaços em que ocorreu, a autora consegue perceber a reincidência de práticas, que dado o grau de sua recorrência, podem, sem a pretensão de generalizações, assumirem a condição de tendências, sendo assim expressa:

1. A elaboração do currículo obedece ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e o público a que se destina;
2. A elaboração do currículo consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na educação escolar;
3. Como construção social, o currículo resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas;
4. Há uma tendência, na elaboração dos currículos, a se seguirem normas, critérios, modelos mundiais, principalmente quando se trata de currículos em âmbito nacional destinados às massas. (Id. pp. 31-4).

Esse esquema de análise se apresenta para nós como importante instrumento, por meio do qual podemos ir se apropriando do percurso que as disputas em torno de projetos curriculares vão sendo construídos. Do enunciado da autora é possível teorizar a práxis curricular no que diz respeito às finalidades da educação, sempre subjacentes às políticas curriculares; analisar e compreender os mecanismos por meio dos quais ocorre a definição dos conhecimentos selecionados, com o objetivo de sua socialização pela escola; desvelar as teias de relações sociais, os grupos e classes sociais envolvidos nos processos de definição das políticas curriculares; identificar, dentro do possível, os interesses políticos, econômicos, ideológicos, culturais, e etc., presentes nos sujeitos elaboradores das políticas curriculares, bem como identificar as instâncias decisórias. Reafirmamos a ideia de que se deve fazer um esforço em tratar esses aspectos dialeticamente, evitando

quando possível desenvolver uma argumentação seguindo rigidamente a ordem em que foi apresentado o conteúdo do esquema. A abordagem poderá ser conduzida no seu conjunto, todavia, em determinados momentos, suporta ser tratados em separado e, em outros momentos, abordar mais de um ao mesmo tempo, fazendo-lhes referências, desde que para efeito de compreensão do texto.

Afirmamos, entretanto, que tomar alguns elementos desse esquema como orientador de nosso esforço para sugerir uma abordagem do currículo de modo a concebê-lo em estreita relação com a multiplicidade dimensional do ser social, não significa atestar que o mesmo responde às nossas necessidades em sua plenitude. Apesar de significativo, julgamo-los insuficiente, dado que se limita a estabelecer na análise de formulação do currículo a relação entre educação e sociedade, desconsiderando outras dimensões que, em nosso entendimento, são chamadas a compor um quadro conceitual mais abrangente. Ainda nesta dimensão conceitual que abrange teoria e política curricular, identificamos um interessante esquema de análise proposto por Kemmis. (1993). Antes, porém, apresentamos algumas outras características do seu pensamento, cuja argumentação será de grande importância para fundamentar a nossa abordagem de currículo. O referido autor propõe alguns pontos iniciais para o seu estudo, tanto em relação à teoria quanto ao que lhe é subjacente, ou seja, a sua história:

1. el curriculum no puede ser entendido sin referencia a una metateoría;
2. el curriculum es una construcción histórica y social, que debe ser estudiada y comprendida como tal;
3. as teoría del curriculum son teorías sociales, no solo en el sentido de que reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, sino también en el de que encierran ideas sobre el cambio social y, en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad. (p.44-5)

Assim, estamos de acordo com Kemmis (1993) ao afirmar que a Teoria Crítica se apresenta como sendo a mais adequada à análise do currículo, haja vista que esta teoria,

No sólo se dedican a comprender, sino que elaboran una teoría sobre su propio discurso y práctica como producto de la historia y de la ideología y como momentos del largo proceso de reproducción y transformación de la educación y de la sociedad (p. 43).

Na tentativa de definir categorias que possam orientar o processo de análise a respeito das teorias e das práticas curriculares, o autor propõe que essas análises, situando-se no campo das Teorias Críticas, realizem-se considerando que “el

problema central de la teoría del currículum debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado, y de las relaciones entre educación y sociedad por outro” (1993, p. 30) Com relação ao primeiro aspecto estamos compreendendo no nível da questão interna e ao segundo aspecto à questão externa da educação. Em razão disso, atribuímos ao primeiro aspecto o currículo enquanto práticas pedagógicas que ocorrem no âmbito da escola, e ao segundo aspecto, referem-se às políticas curriculares. Entendemos que a análise de qualquer dos aspectos citados tenderia ao prejuízo teórico, epistemológico e político, se optasse em ser realizada sem estabelecer com o outro uma relação de interdependência.

Outro importante achado de nossa pesquisa é que se há concordância dos estudiosos do currículo a respeito da polissemia do seu conceito, das diversas dimensões que o currículo comporta, como por exemplo, a dimensão política, histórica, administrativa, ideológica, cultural e etc., é também verdade que outro aspecto em torno do currículo tem aproximado inúmeros estudiosos do tema, é fato de haver concordância em que ele tem como núcleo central o conhecimento escolar. Segundo Moreira (2007), “Quando eu estou pensando em currículo [...] eu tendo a enfatizar a questão do conhecimento escolar, por achá-lo, como afirma Regina Leite Garcia, matéria-prima do currículo.”. Essa importante contribuição de Moreira (2007) nos permite contemplar em nossa argumentação o que é essencial ao currículo, ou seja, o conhecimento escolar. Deste modo, torna-se inviável qualquer abordagem sobre o currículo que não tome em consideração esse elemento crucial de sua existência.

Em busca de formular sínteses, observamos que em geral, os esquemas de análises propostos se compõem basicamente das duas dimensões anunciadas acima. Considera-se o primeiro aspecto como o dado particular e o segundo como o aspecto geral ou universal. Estabelece-se uma relação entre ambos, para que não sejam analisados isoladamente e essa interseção aponta para considerações, muitas vezes, bastante significativas. Tal procedimento teórico-metodológico tem sido recorrente nas análises que se fazem em torno das teorias e das práticas curriculares. Porém, apesar de entender que a estratégia é interessante, julgamos que é ainda insuficiente para tomar o objeto de análise em sua concreticidade, ou seja, em seus aspectos históricos, ontológicos e epistemológicos. A fim de sugerir uma linha teórico-epistemológica, ou como afirma Kemmis (op. Cit.) uma metateoria que comporte uma abordagem sobre as teorias curriculares concretamente e que cumpra os nossos objetivos de estabelecer aproximações com as abordagens conceituais de Bases Conceituais em EPT. Buscaremos indicar e desenvolver algumas categorias no campo do materialismo histórico e dialético que venham a contribuir na formulação de uma concepção de currículo que pretenda abordar o ser social em sua totalidade, considerando as dimensões históricas/ontológicas de sua existência e o currículo como instrumento mediador da formação humana.

3 CURRÍCULO: ELEMENTOS TEÓRICOS PARA UMA ABORDAGEM A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

A nossa reflexão e busca de construção conceitual, parte de uma indagação: se tomamos a educação como sendo uma mediação fundamental, cuja finalidade é atuar no sentido de tornar o ser humano cada vez mais humano, em atenção às condições sócio-históricas com as quais e sob as quais esse processo de humanização se realiza, então, como abordar o currículo, em relação às suas práticas - políticas e curriculares - e nele o conhecimento escolar, de modo que o considere no âmbito da práxis?

A nossa abordagem, baseada no materialismo histórico e dialético não concebe a ideia de uma formação humana abstrata, idealizada, com um ser social em que a sua essência é pré-existente, divinizado, nos moldes de um devir já posto. Ou seja, não há pressuposto cristalizado em que todos os esforços sejam dirigidos a orientar a formação humana com vistas a moldar o sujeito a esse pressuposto. Essa perspectiva, se realizada, perderia o seu caráter de historicidade, tornar-se-ia abstrata, pois desconsideraria o fato de que a essência humana -, produto de ininterruptos processos de formação -, corresponde às relações sociais construídas pelos próprios homens.

O caminho teórico-metodológico ou o esquema de análise que propomos para abordagem sobre o currículo tem relação com o fato de trabalharmos com a categoria de Ser Social e que o ser é, ao mesmo tempo, formulador e realizador de práticas sociais, entre elas, as políticas e as práticas curriculares. É o ser social que materializa o currículo por meio das práticas pedagógicas, o que torna currículo e ser social uma unidade indissociável. Como é expressão da existência humana, compõe a “esfera do ser humano”. Portanto a natureza de nossa argumentação o tem (o homem) como ser histórico-social, atuando em determinadas condições, criando e estabelecendo relações a partir das necessidades imediatas e futuras que sua existência requer. Desse modo, a necessária relação entre currículo e ser social exige uma abordagem que o conceba (currículo) não como um conceito abstrato, que existe *a priori*, mas como ação concreta, situada social e historicamente.

Com a finalidade de especificar a formação no âmbito dos processos educativos, torna-se necessário abordar algumas questões essenciais, para referenciar e fundamentar a nossa concepção. Iremos trazer aspectos que estão no âmbito da formação humana, em geral, para em seguida, situá-la no âmbito das práticas educativas. Nesse aspecto particular, trata-se de formular a concepção de formação na relação de indissociabilidade que ela estabelece com a práxis curricular e o conhecimento escolar. Na perspectiva da análise proposta, concebe-se a formação como processo orientado por finalidades; intencionalidades objetivadas por sujeitos que atuam mediados por determinadas condições de trabalho e se utilizam de um determinado conhecimento para buscar responder aos objetivos propostos. Nos processos educativos escolares, sua especificidade está, entre outros aspectos, assentada no seu caráter de intencionalidades, finalidades e sistematicidade. Tais características, de uma maneira geral, estão presentes no currículo como práxis.

Tomamos a formação humana como tensão e processos de apropriação e objetivação, realizados pelos sujeitos, em momentos concomitantes, em que num

primeiro instante abstrai e apropria-se ativamente das relações que interconectam os nexos causais da realidade, para em seguida, objetivá-los, com vistas a depositar nessas relações, elementos novos, resultantes de confrontos feitos pelo sujeito no plano de sua subjetividade, entre experiências já acumuladas e os desafios que se lhes apresentam. A formação como atividade realizada sempre na tentativa, ao mesmo tempo espontânea e intencional, de natureza coletiva e individual; universal e parcial, de responder às necessidades do ser social.

Entretanto não estamos advogando a existência de um processo sempre descontínuo de formação. Pensamos nos aspectos históricos, mas articulados por uma espécie de “fio condutor”; por algo que dá sentido à existência e à continuidade da espécie e do gênero humano. Para nós, a formação humana tem por fundamento ontológico o trabalho. Dessa atividade decorrem as demais mediações que, em conjunto, atuam na sociabilidade construída por esses nexos, de modo a garantir a perpetuação social e histórica da espécie e do gênero humano. A produção daquilo que é necessário ao ser social põe-se nas dimensões dos elementos materiais e imateriais, destinada ao atendimento das necessidades materiais e espirituais do indivíduo, mas também esses mesmos aspectos (materiais e imateriais) no plano da produção e reprodução do gênero humano. Compreendemos, nessa perspectiva, a existência de um processo por meio do qual o indivíduo singular insere-se no gênero humano. Trata-se dos processos de apropriação, pelos sujeitos, do patrimônio cultural - espiritual e material -, acumulado pela humanidade, em cada momento histórico (TONET, 2005).

Desse modo, faz sentido afirmar que nos tornamos humanos pela apropriação daquilo que se constitui enquanto patrimônio do gênero humano. Esse é o movimento por meio do qual se garante um contínuo processo de formação humana. O patrimônio cultural existente, disponibilizado, é o conteúdo com o qual se garante uma relação harmoniosa, não destituída de conflitos, entre o imediatamente necessário, como condição para a reprodução imediata e o futuro do gênero humano. Implica afirmar que não reduzimos a formação, como sendo baseada exclusivamente no espírito humano, mas necessita-se buscá-la na práxis. É nessa esfera da existência do ser social que se cria a realidade humana.

Se considerarmos o ser social como sendo a unidade entre o singular e o universal, mediado pelo particular, cabe perguntar: sob quais condições ocorrem essa formação/humanização? Qual a particularidade desse processo? Sendo o trabalho a atividade mediadora desse processo e estando este, no atual momento histórico, dirigido à produção de valor de troca, portanto alienado de sua condição precípua, a humanização/formação do ser social, dá-se sob as mais vis condições de alienação. A contradição se coloca de modo que a universalização cada vez mais crescente do ser social resulta em um processo também crescente de diástase entre o ser singular e o gênero humano.

Como ocorre esse processo nos limites e na especificidade dos processos educativos? Segundo Duarte (1996), a educação escolar cumpriria o papel de formação humana, à medida que propiciasse, através do trabalho educativo, a transição entre a vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da reprodução social. Esse trabalho educativo (SAVIANI, 2005) produziria no indivíduo singular, a humanidade. O que equivale afirmar que a formação, no âmbito da educação escolar, ocorre quando “cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica

e coletivamente, quando este se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano” (DUARTE, 2005). Se a especificidade da formação, no âmbito da educação escolar, é o trabalho com o conhecimento, trata-se de articular as finalidades dessa formação com um conteúdo que lhe corresponda. Saviani (2005) afirma que “a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (p. 15).

A formação humana, que se coloca na perspectiva teórico-metodológica, desenvolvida por nós, tem o caráter de formação integral, destinada à construção do sujeito *omnilateral*. Tomado em sua unidade entre ser e consciência, objetividade e subjetividade, o ser social reivindica uma formação que o considere em sua dupla dimensão de universalidade ontológica e parcialidade histórico-antropológica. Sem perder de vista o caráter de totalidade do ser, a formação atende à tensão dialética entre a condição de ser *ad infinitum* do sujeito e as exigências relativamente imediatas que as determinações históricas solicitam.

Um processo que combina de forma harmoniosa, o imperativo de universalidade do ser social e sua parcialidade histórica, como conteúdo alimentador do processo *ad infinitum* de formação humana. Como construção, a formação se realiza a partir das condições históricas reais e concretas criadas pelos homens e das quais são tributários. Ocorre de modo a considerar todas as contradições e conflitos que permeiam as relações humanas, sem desconhecer os mais distintos interesses envolvidos nos processos formativos, independentes de serem espontâneos ou dirigidos. A formação humana, na perspectiva de incidir na contradição entre singularidade e universalidade do ser social, e atuar de modo a que respeitando a singularidade, naquilo que o sujeito é, o tenha como possibilidade do “tornar-se”; implica, como afirma o pedagogo russo Makarenko (1888 – 1939), deixar de “considerar o ser genérico, abstrato, como objeto da educação e tomar a ‘coletividade’ como novo objeto da educação” (LUEDEMANN, 2002, p. 278). [Grifos do Autor].

Percebemos que a tendência sempre presente no ideário da sociedade moderna em dar ênfase aos aspectos da subjetividade, tomando as manifestações culturais, a produção intelectual, os valores, como produtos dos arroubos da consciência, assentada na capacidade individual, (indivíduo isolado – indivíduo em si alienado) constituindo uma espécie de “segunda natureza”; como algo não apenas distinto da existência humana, mas completamente desvinculada da materialidade das relações humanas, que constroem o ser social, tem - nos levado a acreditar que as propostas de formação têm se caracterizado por sua ênfase nos aspectos subjetivos. A normatividade, o aspecto sempre reitor do *dever-ser*, de conotações morais, está dirigida ao desenvolvimento das dimensões essencialmente “espirituais”, de forte apelo psicológico e atitudinal. Todavia, uma leitura mais atenta, mostra-nos que tem sido o trabalho, a categoria relevante na formação proposta. A questão é que a atividade laboral nas relações de sociabilidade do capital não tem a finalidade de realizar a universalidade do ser social, integral, mas destina-se a produzir mercadorias, fazendo com que a formação para e pelo trabalho, nessas condições, seja a formação de um sujeito que, detentor de uma mercadoria, o conhecimento útil, o coloque à disposição da reprodução das relações de dominação.

Ao que tudo indica, o impasse da formação parece coincidir com o da condição humana em geral. É possível perceber, também, nessa dimensão da

existência, uma contradição insolúvel, nos marcos da sociedade atual, entre a formação necessária, destinada a atender às demandas de universalidade do ser social e aquelas definidas como prioritárias ao atendimento das finalidades imediatas e parciais. Devido a essa contradição, provavelmente insolúvel nos marcos dessa estrutura societal, tem impedido ser desencadeado um processo de formação integral. Em decorrência, tem sido apresentado como causa desse impedimento problemas que existem no seio dos próprios mecanismos de formação, que tem o ato educativo como mediação para a conquista desse tipo de sujeito. Apontam-se problemas nos métodos; nos conteúdos; na formação dos profissionais da educação, no funcionamento das instituições escolares, e etc. Esses fatores não devem ser desconsiderados, mas também é um equívoco tomá-los em si mesmo, deslocados das condições históricas. O fato é que, na atual realidade, como o trabalho está dirigido à produção de valor de troca, portanto orientado para a formação de um sujeito-em-si, a formação está parcializada. Reiteramos que o caráter de universalidade da formação, de natureza integral, está alienado e, portanto, subordinado aos ditames da formação para o mercado, onde a utilidade se torna o elemento fundamental de toda a atividade humana, onde o ser social se insere e se constrói.

4 PRÁXIS CURRICULAR: UNIDADE ENTRE SER SOCIAL E CURRÍCULO, MEDIADA PELO CONHECIMENTO

Como se pôde observar, ao lado da categoria currículo/ser social, entendida aqui como unidade dialética e que, na perspectiva da formação, constroem-se mutuamente, surgiu a de conhecimento escolar. Esta última, articulada às demais, tem, para nós, a função de mediadora no processo de construção tanto do currículo, como do ser social. A abordagem que devemos propor sugere tomar em consideração o currículo na relação entre ser social e conhecimento/conhecimento escolar, podendo ser sintetizada na seguinte questão: Na relação currículo/ser social, qual o conhecimento/conhecimento escolar que na qualidade de mediação atua para contribuir em relação à tarefa de tornar o ser humano cada vez mais humano?

Essa questão contempla o duplo aspecto sugerido por Kemmis (op. cit.) para aqueles que desejam fazer uma abordagem do currículo, ou seja, o currículo que se materializa nas práticas pedagógicas no âmbito da instituição escolar, aí relacionada à ideia de relação teoria/prática (questão interna) e as políticas curriculares, que se formulam tendo em consideração a relação educação/sociedade (questão externa). Mas entendemos que é possível avançar em um terceiro aspecto. Trata-se de abordar o currículo na relação que estabelece com o ser social, no plano da relação homem-natureza, sendo esta unidade, mediada pelo trabalho¹. Assim, é que currículo, ser social e conhecimento/conhecimento escolar estão profundamente articulados, constituindo o que denominaríamos de *práxis curricular*. Em síntese, concebemos a práxis curricular, no âmbito da qual se constrói o conhecimento escolar, como sendo a unidade entre ser social e currículo, mediada pelo conhecimento. Pressupõe, todavia, a existência de um espaço/tempo pedagógico e de um conjunto de atividades com base nas práticas educativas cujas finalidades estejam voltadas à “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13).

Atividades coletivas e individuais que pressupõem a materialização do currículo através do processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação e no plano do conhecimento/conhecimento escolar o processo de seleção, organização e socialização deste conhecimento.

A partir das categorias que emergem dessa questão, formulamos outras perguntas que podem nos ajudar a construir os elementos constituintes de nossa abordagem: Quem é esse ser social cuja finalidade do currículo é promover, através do conhecimento/conhecimento escolar o seu desenvolvimento e contribuir na tarefa de torná-lo cada vez mais humano? Qual o conhecimento/conhecimento escolar que pode responder (no âmbito da formação de professores), de forma mais adequada, às exigências de formação? Sob quais condições sócio-históricas se realiza esse processo de formação?

As questões aqui colocadas sugerem que a práxis curricular, como objeto de nossa pesquisa, seja analisada em uma perspectiva ontológica do ser social. Acreditamos que assim se pode tratar o currículo em um quadro conceitual mais amplo, podendo, inclusive, contribuir para suprir a deficiência apontada por Kemmis (op.cit) em relação às análises sobre as práticas e as teorias curriculares, ou seja, a ausência de uma metateoria, podendo assim evitar, desde uma perspectiva marxiana, um equívoco que o referido esquema de análise pode causar. Em nossa compreensão, tem sido comum, no esquema sugerido pelo referido autor, a existência de um duplo equívoco: de suprimir o dado universal (homem-natureza, mediado pelo trabalho e aspecto que identificamos como aquele onde reside o gênero humano) e, ao mesmo tempo que o suprime, atribui ao dado particular (educação-sociedade) o caráter de universalidade, ou como é mais fluente na literatura, o “aspecto geral”.

Qual é a concepção de currículo que pode, na perspectiva aqui apontada, atender à abordagem que sugere tomá-lo em relação ao conhecimento/conhecimento escolar e ser social? Apesar das dificuldades em estabelecer um conceito de currículo, é mais difícil ainda tratar do tema, sem que tenhamos sequer alguns elementos iniciais de aproximação conceitual, que nos ofereça um caminho por onde possamos ir construindo, com a ajuda da combinação entre dado empírico e dado teórico, uma compreensão do que significa currículo e possa dessa forma ajudar a construir uma estratégia de abordagem. Inicialmente, o entendemos como sendo a unidade entre intenção e ato, entre teoria e prática; unidade que não implica identidade de tais aspectos que constituem a unidade, mas que, como par dialético, existindo ao mesmo tempo, conflituam-se, mediados pelas condições reais e concretas, onde os sujeitos atuam. A nossa perspectiva de currículo o toma como uma prática que se realiza no âmbito da sociedade historicamente organizada, onde os homens estabelecem determinadas relações, de modo a garantir a produção e a reprodução da existência humana, em seus aspectos materiais e espirituais. Como construção histórica, social e cultural, orienta-se por finalidades, constituindo-se dessa maneira, em mediação ou instrumento, cujo propósito, em última instância, é o de realizar as finalidades educativas. Assim, o currículo está imbuído de aspectos ideológicos, políticos, explicitados ou não, nestas finalidades. Há de se ressaltar que os currículos são desenvolvidos em determinadas condições materiais de trabalho docente. Se quisermos ser mais específicos, podemos afirmar que o currículo é uma prática social que se expressa de forma organizada, sistematizada e dotada de intencionalidades, através das práticas pedagógicas que ocorrem no âmbito da escola. Por sua natureza prática e por sua inserção no campo da educação, faz com que apresente

características que nos permite tomá-lo como sendo um projeto de formação humana, que procura viabilizar as finalidades educativas através, principalmente, do processo de seleção, organização e socialização do conhecimento. A etimologia da palavra projeto vem do “latim *projectu*, participio passado do verbo *projecere*, que significa lançar para diante. Podendo também ser tomado como Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação” (FERREIRA, 1999) Tratando-se o currículo dessa forma, torna-se possível perceber algumas questões: Inicialmente, projeto sugere a ideia de movimento prático e dirigido a um fim; implica estar orientado por uma intenção; requer um plano de atuação; uma execução sistemática e organizada e; pressupõe ser uma prática essencialmente humana.

Como projeto de formação humana, o currículo encerra um conjunto de relações entre sujeitos no âmbito da instituição formadora. Como unidade, o processo de formação envolve os sujeitos que são chamados a dar existência à práxis curricular. A sua condição de dinamizador das relações sugere que seu raio de atuação vá além da dimensão costumeiramente observada, a de propiciador da formação do aluno. Estamos afirmando que o processo de seleção, organização e socialização do conhecimento tem implicações também para os sujeitos que, na dinâmica escolar, tem a função de viabilizar a materialização do currículo na sala de aula. Referimo-nos, nesse caso, ao professor formador. Afirmamos que o currículo, dependendo da concepção que os sujeitos constroem em torno dele, da natureza do conhecimento que é selecionado para mediar a formação e da forma como se organiza o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação do currículo, em determinada instituição escolar, pode vir a se constituir em um importante espaço de formação. Por outro lado, é provável que o processo acima mencionado, ao ocorrer de forma fragmentada, sem conseguir articular as atividades individuais – inerentes a toda e qualquer atividade humana -, com atividades de caráter coletiva, em que se possa socializar as experiências curriculares, não favoreça a formação com a qualidade desejada. O processo de formação não pode prescindir do conhecimento elaborado e sistematizado como mediação para esse fim, mas não pode a ele ser redutível. A formação como processo pressupõe ser resultado da unidade entre forma e conteúdo. O modo de fazer é também conteúdo da formação, tendo importância substancial, inclusive, nos aspectos axiológicos deste processo formativo. Sendo o currículo um espaço onde se exerce diversas formas de poder, expressa-se na maneira como os sujeitos participam no processo de seleção, organização e socialização deste conhecimento/conhecimento escolar. Sem ter conhecimento do processo em sua globalidade, sem participar das decisões em relação ao planejamento curricular, estando distante dos momentos em que se decidiu a respeito do conhecimento/conhecimento escolar a ser socializado, sem participar das interlocuções e sem acesso às instâncias que definiram a forma de socialização, o professor tende a enveredar por um caminho que o leva a um trabalho solitário, individualizado, distante do trabalho coletivo, perdendo-se na reclusão da sala de aula. Desconhecendo as relações que entrelaçam as partes com o todo, o seu trabalho se fetichiza como parte e se aliena em relação ao todo. Dialeticamente, a parte compõe o todo, mas neste caso, por se tratar de uma atividade que pressupõe o planejamento coletivo, acaba por não se reconhecer no todo. Diversos fatores podem contribuir para a materialização do currículo nestas circunstâncias. Desde a forma autoritária de organização institucional, até as precárias condições de trabalho, enfrentadas pelo professor.

Como projeto de formação humana, cuja intenção é realizar as finalidades educativas dirigidas a este fim, o currículo situa-se social e historicamente, ou seja, reflete um projeto de sociedade que se pretende construir, reformar, ou se já existente, afirmar-se. Dessa forma, a concepção de currículo, consubstanciado em projeto, reflete as contradições inerentes aos processos sociais, sejam estes no sentido da manutenção do “status quo”, sejam aqueles que buscam a superação de formas existentes de produção e reprodução da existência humana: projetos que transitam em distintas instâncias de decisão. Para isso torna-se necessária a formulação de uma concepção de conhecimento e de conhecimento escolar, observando os processos, os movimentos e as mediações que permitem a sua construção e aquisição pelo ser social/educando.

REFERÊNCIAS

- CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Orgs.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- DUARTE, Newton. **A Ontologia do ser social e a educação**. VIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Professores. São Paulo, Editora da UNESP, pp. 543-558. ISBN: 85-7139-702-3. Trabalho apresentado em 26/09/2005.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Eletrônico Século XXI**. Versão 3.0, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, novembro de 1999.
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- KEMMIS, S. **El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción**. Tercera Edición. Madrid: Morata, 1993.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LUDGREN, U. P. **Teoría del curriculum y escolarización**. Segunda Edición. Madrid: Morata, 1997.
- LUEDEMANN, C. S. **Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.
- MEIRELES, E. S. et.al. Concepções curriculares: identidades e diversidades. In: CARVALHO, M. A. de; SOBRINHO, J. A. de C. (Orgs.). **Formação de Professores e Práticas docentes: olhares contemporâneos**. São Paulo: Autêntica, 2006.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Propostas Curriculares para a Educação Básica: perspectivas**. Seminário LDB, PNE e PDE: Novos Rumos para a Educação Nacional. Recife, ANPED, 19/09/2007.
- PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e prática**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2001.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares: referências para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 4. ed. Revista e Ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 9. Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de. **A constituição do saberes escolares na Educação Básica**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

TONET, Ivó. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí-RS, Ed. Ijuí: 2005.
