

## **FORMAÇÃO PARA ALÉM DAS IDEOLOGIAS: UMA DISCUSSÃO SOBRE CURRÍCULOS**

Milena Alves Ferreira

(Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e Bolsista do PIBID pela UESB/CAPES)

Alcione Pereira Santos Souza

(Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e Bolsista do PIBID pela UESB/CAPES)

Josimara Nascimento Santos Pereira

(Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e Bolsista do PIBID pela UESB/CAPES)

Norma Sueli dos Santos

(Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e Bolsista do PIBID pela UESB/CAPES)

### **Introdução**

Estudos sobre currículos têm estado em evidência nas pautadas das discussões acadêmicas, resultantes dos cursos de formação para professores. Considerando a proporção de tal evidência e comparando-a ao dimensionamento da importância que os currículos requerem, por seu “poder” de decisão nas práticas educativas, propõe-se no presente trabalho refletir sobre os currículos fazendo o apontamento de algumas de suas conceituações e influências ideológicas.

Defende-se na discussão em questão, o alargamento das discussões curriculares percebidas sob o enfoque dos questionamentos ideológicos, afim de que os ideais da educação não sejam subjugados, de modo irremediável, as práticas de dominação. Convida-se a reflexão de como deve ser o posicionamento pedagógico frente a esses conflitos, manifestos muitas vezes de modo velado, mas que influenciam fortemente nas relações sociais. Por isso a abordagem e a reflexão sobre o assunto mostram-se muito importantes para todos os segmentos educativos e em consideração ao seu poder de disseminação, defendemos o seu debate nos contextos de formação docente, entendida aqui, como um processo contínuo e sempre inacabado.

### **Metodologia**

Para fundamentação do referido estudo foi utilizada uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, realizada conforme as normas vigentes e através de consultas feitas em livros e artigos científicos que discutem a temática em questão. Pádua (2004, p. 36) fala que “[...] as pesquisas qualitativas têm se preocupado com o significado dos fenômenos e, processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que

permeiam a rede de relações sociais”. Trabalharemos nessa perspectiva por compreendermos que as relações escolares são constituídas também pelas subjetividades. Almeja-se por meio das presentes discussões, estimular novos diálogos que contribuam de modo profícuo com os processos educativos.

### **Currículos em Educação**

Ao se observar editais e anúncios de seleções para preenchimento de vagas, em diversos segmentos, a exemplo da educação e do trabalho, percebe-se especificações de exigências que devem ser atendidas e comprovadas por meio de currículos. Considerando-se o “poder de decisão” que os currículos exercem dando direcionamento e significância à vida das pessoas, o discutiremos enquanto uma prática adotada na Educação e que resulta em “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais” Moreira e Candau (2007, p.18). A palavra currículo é originada do latim e “significa caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético” (SILVA, 2006, p 4820). Currículo pode ser entendido como o resultado de uma intenção que tem um “caminho” definido, onde se é pretendido colocar em prática, objetivos específicos, por meio de um trajeto criteriosamente delineado. Por meio dele perseguem-se fins, modificando conjunturas sociais, interferindo em histórias singulares e plurais. Jarbas Vieira dá a seguinte definição para currículo:

O currículo é uma coisa, um objeto, um artefato, um documento, um roteiro, um caminho, uma grade de conhecimentos, uma relação social- afinal, coisa, objeto, documento, artefato etc, são coisas sociais, produzidas nas pelas relações sociais. Produzimos as coisa mas, ao mesmo tempo, somos por elas produzidos. Isso pode ser visto como um jogo, uma espécie de jogo social: produzimos coisas que nos produzem. Nós produzimos o currículo que nos produz. O currículo, portanto, mais do que ensaiar, produz identidades sociais. O currículo nos produz ao produzirmos o currículo (VIEIRA, 2009, p.2).

O currículo mostra-se uma “ferramenta” utilizada para alcance de determinado objetivo. Por meio dele, são delimitados caminhos que definem e caracterizam os que passam por ele. Há anos, discussões inquietam pensadores da educação. Afinal, qual a origem das tradicionais e ainda atuais, matérias curriculares da educação básica? De quem foi a opção de escolhê-las? A professora Montserrat Moreno, fala a respeito dessas indagações:

Se rastrearmos as origens dessas disciplinas, veremos que provêm de núcleos de interesses intelectuais que preocupavam e ocupavam os pensadores da Grécia clássica, em cujo pensamento costumam situar-se as origens da

ciência ocidental. Aqueles pensadores antigos determinaram, dentro do universo de tudo o que é pensável, os campos temáticos mais importantes sobre os quais valia a pena concentrar os esforços intelectuais, convertendo-os em temas de discussões e no centro dos seus escritos (MORENO, 1998, p. 25).

Percebe-se já na antiga e desenvolvida cultura grega clássica, a intenção de organizar e sistematizar os conhecimentos que deveriam ser ensinados, constituindo assim um currículo. Sabe-se que as práticas educativas são muito antigas e identificáveis a partir das convivências de agrupamentos humanos. Considerando-se os processos educativos ditos civilizatórios, já se é possível identificar paralelamente uma organização curricular. Vieira (2009) chama a atenção alertando quanto à provisoriedade dos currículos, condicionadas aos interesses organizacionais das perspectivas sociais. Também segundo ele os currículos passaram a serem estudados, como objeto específico de estudo, apenas no início do século XX nos Estados Unidos da América.

Consoante Vieira (2009) houve nos Estados Unidos, uma crescente chegada de emigrantes que buscavam os benefícios da industrialização, o que acarretou um desequilíbrio moral e econômico. O capitalismo aumentava e houve a necessidade de se ensinar uma nova realidade, preparando as forças produtivas trabalhistas para uma nova demanda que atendesse aos valores morais e econômicos norte americanos. Surgiu então o currículo como um importante objeto de estudo voltado para a formação do trabalhador especializado.

Surgiram conseqüentemente várias linhas de pesquisas que passaram a investigar os currículos, sendo identificadas novas configurações de identidades sociais, constituídas a partir de relações culturais. Moreira e Macedo veem como produtiva a linha de análise que focaliza a produção de identidades sociais e falam do currículo enquanto promotor de seleção:

Cabendo-se o currículo como uma seleção da cultura e a cultura como espaço em que significados se produzem, cabe entender o currículo como uma prática de significação que, se expressando em meio a conflitos e relação de poder contribui para a produção de identidades sociais, Silva (1999, apud MOREIRA, MACEDO, 2002, p. 12).

Os atos, de ensinar e de aprender, passaram a ser regulados por novas configurações definidas sob os olhares da cultura demandada e a educação assumiu a responsabilidade pelos desempenhos técnicos requeridos até os dias atuais. Vieira (2009) também fala das significações geradas nas relações sociais que se apresentam nas diferenciações dos currículos:

O currículo é uma relação social que gera significados que geram relações sociais. Isso pode ser visto como uma rede de significações: Formamos o médico, o engenheiro, o professor e o lixeiro, por exemplo. Produzimos significados dentro da história humana, pois somente existe significado dentro da história humana. Os significados nos produzem (VIEIRA, 2009, p. 2).

Dessa forma, percebemos as utilizações dos currículos como artefatos, produzidos e instrumentalizados para atendimento das demandas geradas pelos interesses provenientes das relações sociais e que são acolhidos sem muitos questionamentos nas práticas especificamente educativas. Apontando sentidos, valoriza significados, que ideologicamente sugerem de forma muito “atrativa”, novas significâncias, que esboçam os papéis dos sujeitos dentro dos complexos contextos sociais.

### **Currículos e Comprometimento ideológico**

Presentes em todas as organizações escolares e também em todo e qualquer plano, programa ou projetos em que se intencionem ações de cunho educativo, as atuações dos currículos são percebidas por meio de manifestações implícitas e explícitas. Quanto as implícitas, (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18) destacam “que a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar.” Os mesmos autores, definem as “implicitudes” contidas nos currículos, da seguinte maneira:

Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modelos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (das) professores (as) e nos livros didáticos. (MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 18)

Na maioria das vezes tais influências passam despercebidas em análises superficiais, que também são por hora, ritualizadas. Althusser (1998) denuncia em sua teoria dos AIE's - Aparelhos Ideológicos do Estado, a educação, sendo moldada sob configurações ideológicas e destinada a reprodução das relações de produção mantenedoras do sistema capitalista (Marx). A cerca da ideologia o autor da algumas palavras:

Sabe-se que a expressão: ideologia, foi forjada por Cabanis, Destutt de Tracy e seus amigos, e que designava por objeto a teoria (genérica) das idéias. Quando 50 anos mais tarde, Marx retoma o termo, ele lhe confere, desde as suas obras da juventude, um sentido totalmente distinto. A ideologia é aí, aí, um sistema de idéias, de representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social. (ALTHUSSER, 1998, p. 81).

Sendo a ideologia um sistema de ideias e de representações, figura, então, por tanto, como centro de relações imaginárias, que tem materialidade garantida através do aparelhamento de um sistema que tem a educação como um de seus pilares. Compreendendo a educação através de uma leitura de representações ideológicas, vemos em parte das práticas e procedimentos desenvolvidos no cotidiano das escolas, definições subliminares, diluídas nos conteúdos dos currículos e que propõem atendimento dos interesses estabelecidos para assujeitamentos nas relações de produção.

Explicando a engrenagem que da materialidade as ideologias do Estado, Althusser (1998, p. 68) designa “pelo nome de aparelhos ideológicos do Estado um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”. O autor seleciona a instituição Escolar como uma delas.

É pela aprendizagem que alguns saberes contidos na inculcação maciça da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados, e entre explorados e explorandos. Os mecanismos que produzem esse resultado final para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga), aonde os professores, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas pelos “pais” (que por sua vez são também livres, isto é, proprietários de seus filhos), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes “libertárias” (ALTHUSSER, 1998, p. 80).

Nessa perspectiva o cumprimento da responsabilidade deliberada à escola é alcançado de modo muito simples. Seguindo-se os roteiros sugeridos, as metas são facilmente alcançáveis. Contrariando esse desenho de educação clássica, Silva (2004) acusa a escola tradicional de trabalhar conteúdos alienados e alienantes, de forma descontextualizada e pressupondo a separação dos sujeitos. Segundo ele, a pertinência e objetividade dos conteúdos:

[...] se restringe à retroalimentação do próprio sistema educacional: o ensino nas séries iniciais se justifica como necessidade para as posteriores, vestibulares etc, independente do número de cidadãos que serão excluídos no decorrer do processo e da necessidade de conhecimentos relevantes para atuar na sociedade (SILVA, 2004, p. 19).

As supostas aprendizagens “acontecem” sem muitas significâncias, acabando por não se sustentar de forma efetiva. Os processos se repetem, engessados por currículos não emancipatórios que dão suporte à engrenagem que “organiza” a sociedade. Silva (2004) fala de um “elo entre um reprodutivismo curricular e um conformismo sociocultural e econômico que se manifesta de maneira complexa, em diferentes dimensões da prática escolar”. O mesmo autor menciona uma proposta pedagógica que, sua perspectiva de cidadania é diferenciada e sectária, não havendo espaços para interlocução.

[...] a educação funcionalista – ou neofuncionalista segundo Morrow e Torres (1997, p. 87) -, com a socialização reprodutivista de códigos, conhecimentos, culturas e valores acadêmicos, desconsiderando o contexto político economicamente seletivo do Estado elitista” (SILVA, 2004, p. 19).

Na educação funcionalista o professor “fala do que lhe cabe”, cumprindo assim sua missão, enquanto os alunos “escutam” para aprender o que lhes será cobrado. A repetição dessa prática por muito tempo perpetuou um modelo que ainda hoje pode ser percebido. Silva (2004) utiliza alguns autores quando fala do que é ensinado, de forma implícita ou explícita nos currículos, e que serve para atendimento dos interesses de políticas educacionais:

Claro que tanto a “violência simbólica” da linguagem da elite que domina a esfera pública (Bernstein), compondo um “capital cultural” (Bourdieu e Passeron), quanto a imposição de seus habitus de classes são práticas socioculturais recorrentes nas escolas, onde o “quê” e o “como”, de forma explícita ou implícita (“currículo oculto” de Aple) são, ensinados como partes dos interesses de políticas educacionais centralizadas, buscando legitimar entre os socialmente excluídos competências culturais e fracassos educacionais (SILVA, 2004, p. 21).

Portanto verifica-se as inegáveis ações, subliminares ou não, que os currículos exercem em toda a esfera educacional. Determinando não apenas assuntos, procedimentos e metas, mas, avalizando ou indeferindo de modo quase sempre irrevogável, o futuro das pessoas, dos povos e do país dentro de um contexto de demandas e exigências globais.

Na medida em que os currículos estabelecem configurações determinando a seleção de conhecimentos, eles também definem o que é considerado como válido ou inválido para

determinada conjuntura. Por vezes, sua validade pode ser auferida e atestada, como nos resultados classificatórios que evidenciam os candidatos aprovados, proporcionando muita satisfação a quem alcança o feito. Por outras, são gerados sentimentos de insatisfação, menosprezo e incompletude para aqueles que não alcançam os reconhecimentos almejados. Ainda sim, não é comum que alguém contraponha oficialmente a essa lógica, pois a mesma mostra-se composta por “certa coerência” embasada por um aparente conceito de justiça.

O que se pretende aqui é pensar nos currículos como potenciais definidores do futuro, pensando-os como produtores de identidades e suas respectivas influências.

Costa (2011, p. 3) percebe o currículo “envolto às produções sociais de identidades, diferenças, subjetividades, um currículo se forja num espaço de disputas aberto à polissemia, à ambiguidade, à indeterminação, à multiplicidade de significados e sentidos”. Os currículos oferecem especificações e na medida em que especifica, separa por grupos e categorias que delimitam tipos de identidades, onde os tipos também se subdividem em várias outras identidades e as várias identidades produzidas se diferem, em cada uma delas, das tantas outras. A autora fala de uma “polissemia de sentidos semeados numa arena de poder em torno de significados”. Cada identidade carrega consigo uma “significância” dada pela valoração atribuída a cada categoria de identidade, estabelecendo diferenças nem sempre tão justas e claras, nas relações de dominação.

### **Considerações Finais**

Os currículos classificam e apontam as diferenças, e na medida em que o faz, separa grupos e categorias que delimitam tipos de identidades. Não se pretende aqui defender nenhuma propositura de intenção revolucionária ou desordeira no campo das organizações sociais e educativas. O que não se pode aceitar passivamente é a omissão ou negação das indubitáveis reflexões requeridas pelos nobres compromissos da docência, que devem ser sempre pautados pelas intenções de formar cidadãos críticos e capazes de interpretar coerentemente o mundo ao seu redor, assim como, as suas múltiplas facetas. Não se sugere aqui a abolição da construção das identidades, pois a mesma mostra-se fundamentalmente necessária as convivências humanas.

Diante do exposto, são reconhecidas as decisivas influências dos currículos nas construções da docência e reconhecem-se, também, as influências de caráter ideológico, que são por vezes, subliminares. A partir da não negação das necessárias competências organizativas dos currículos, convidamos aos docentes para que reflitam de modo consciente sobre suas práticas educativas e posicionem-se a favor de práticas pedagógicas libertadoras

desprovidas dos manipuladores comprometimentos ideológicos e que sejam compromissadas com uma educação de qualidade, que exalte as diferenças igualando respeitosa e os diferentes.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Nota sobre os aparelhos Ideológicos de Estado. 7 ed. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1998.

COSTA, Gilcilene Dias. Currículo, narrativas culturais e processos identitários. **Revista Currículos Sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 54-69, Jul./Dez., 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículos: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em 08.04.2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Currículo, Identidade e Diferença**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.

MORENO, Monteserrat. Temas Transversais: Um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolores et. Al. **Temas transversais em educação** – Bases para uma formação Geral. São Paulo, SP: Ática, 1998.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: Abordagem teórico – prática**. 10 ed. Campinas, SP. Papyrus 2004.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: Das falas significativas às práticas contextualizadas**. PUCSP- SP, 2004. Disponível em: [http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/tese\\_gouvea.pdf](http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/tese_gouvea.pdf). Acesso em 19.04.2013.

SILVA, Maria Aparecida da. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia, MG: UFU, 2006, p. 4819 - 4828. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/principal.htm>. Acesso em 08.04.2013.

VIEIRA, Jarbas Santos. Currículo (Rastros, Histórias, Blasfêmias, Dissoluções, Deslizamentos, Pistas). **Revista Debates em Educação**. Maceió, v. 1, n. 2 Jul./Dez., 2009.